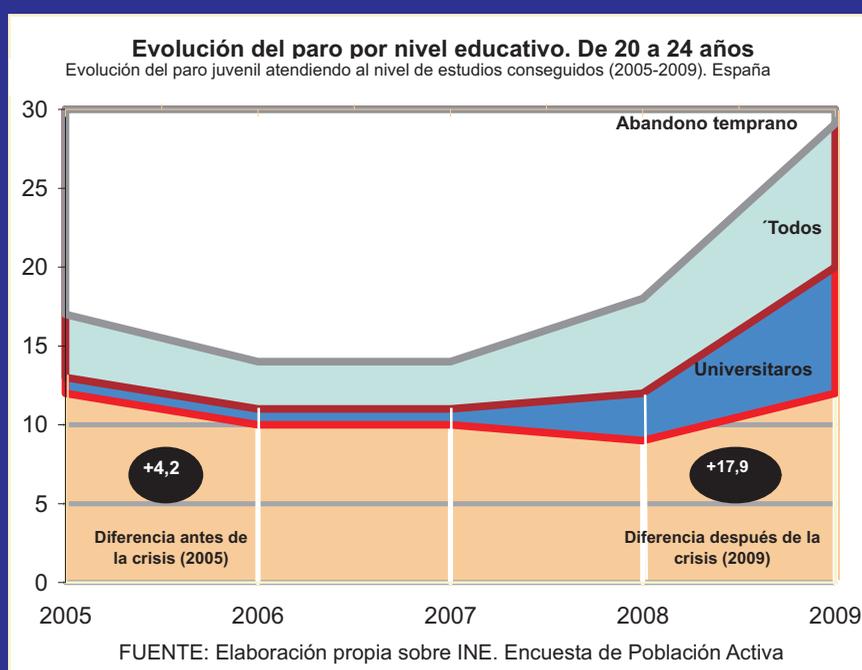


# EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN LAS CIUDADES DE CEUTA Y MELILLA







# **ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN LAS CIUDADES DE CEUTA Y MELILLA**

*Informe elaborado en el contexto del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Granada para la puesta en marcha de iniciativas conjuntas dirigidas a la mejora de la calidad de la atención educativa de las personas con escasa titulación, a la reducción del abandono temprano de la escolarización y al perfeccionamiento de la formación del profesorado no universitario en las ciudades de Ceuta y Melilla (Diciembre, 2008).*

Las personas responsables de la elaboración del presente informe son:

**Sebastián Sánchez Fernández (Director)**. Universidad de Granada. Campus de Melilla. Didáctica y Organización Escolar

CAMPUS DE CEUTA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Santiago Ramírez Fernández (Coordinador)**. Psicología Evolutiva y de la Educación.

**Mercedes Cuevas López**. Didáctica y Organización Escolar.

**Francisco Díaz Rosas**. Didáctica y Organización Escolar.

**Antonio García Guzmán**. Didáctica y Organización Escolar.

**Francisco Mateos Claros**. Psicología Evolutiva y de la Educación.

**M<sup>a</sup> José Rodríguez Parra**. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.

**Christian Alexis Sánchez Núñez**. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

CAMPUS DE MELILLA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Inmaculada Alemany Arrebola (Coordinadora)**. Psicología Evolutiva y de la Educación.

**Miguel Ángel Gallardo Vigil**. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

**M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez Jiménez**. Didáctica de la Lengua y la Literatura.

**M<sup>a</sup> Carmen Mesa Franco**. Psicología Evolutiva y de la Educación.

**M<sup>a</sup> del Mar Ortiz Gómez**. Psicología Evolutiva y de la Educación.

**Ana María Rico Martín**. Didáctica de la Lengua y la Literatura.

**Gloria Rojas Ruiz**. Didáctica y Organización Escolar.

Personas colaboradoras encargadas de la búsqueda y recogida de información:

CAMPUS DE CEUTA

**Cristina Alcaraz Yáñez**. Psicopedagoga.

**María Ballesteros de la Vega**. Estudiante de Magisterio.

**Hounaida El Failali Bricha**. Estudiante de Magisterio.

**M<sup>a</sup> Ángeles Fulguerts Salvatierra**. Maestra y estudiante de Psicopedagogía.

**Farah Mohamed Chaib**. Psicopedagoga y estudiante de Doctorado.

**Alberto Moreno Zurrón**. Estudiante de Magisterio.

CAMPUS DE MELILLA

**Tamara Burgos Martínez**. Maestra y estudiante de Psicopedagogía.

**María Cano Sevilla**. Maestra y estudiante de Psicopedagogía.

**Salima El Yousfi Mohamed**. Maestra y estudiante de Psicopedagogía.

**María del Rocío Sánchez Ortega**. Maestra y estudiante de Psicopedagogía.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Subdirección General de Relaciones con las Administraciones Territoriales

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.es](http://educacion.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales: [060.es](http://060.es)

Fecha de edición: 2010

NIPO: 820-10-380-8

D.L.: M-49.625-2010

Imprime: Solana e Hijos, A.G., S.A.U.

AGRADECIMIENTOS A:

- **D. Manuel Padros Padros**, Interventor de la Universidad de Granada.
- **D. Fulgencio Gallego Aranda**, Director del área de coordinación administrativa del Campus de Melilla.
- **D<sup>a</sup> Violeta Bentolila Hachuel**, Directora del área de coordinación administrativa del Campus de Ceuta.
- Todas las personas que han aportado información para este estudio: tanto respondiendo a la Encuesta como por su participación en los Grupos de Discusión.
- Todos los centros, organizaciones e instituciones que han colaborado en este estudio.



# ÍNDICE

---

|  |    |
|--|----|
| <b>PRESENTACIÓN</b> .....  | 9  |
| <b>RESUMEN EJECUTIVO</b> .....   | 15 |
| 1. OBJETIVOS PROPUESTOS .....  | 15 |
| 2. PREGUNTAS PLANTEADAS.....   | 27 |
| <b>PARTE I. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO</b> .....   | 37 |
| 1. INTRODUCCIÓN.....   | 37 |
| 2. TRADICIÓN E INVESTIGACIÓN .....   | 39 |
| 2.1. Conceptualización.....  | 39 |
| 2.2. Resultados de investigaciones .....   | 40 |
| 2.2.1. Factores o causas del abandono escolar temprano .....                                 | 41 |
| 2.2.2. Propuestas de actuación .....   | 43 |
| 3. ESTUDIOS Y PROGRAMAS .....  | 44 |
| 4. NORMATIVA E INICIATIVAS DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS.....                           | 51 |
| 5. REPERCUSIÓN MEDIÁTICA .....   | 54 |
| 6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO .....   | 56 |
| 6.1. Aspectos demográficos de la población de Ceuta y de Melilla.....                        | 57 |
| 6.2. La escolarización del alumnado en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla ..          | 58 |
| 6.3. La situación escolar en Ceuta y Melilla .....   | 59 |
| 6.3.1. Tipología del alumnado.....   | 62 |
| 6.3.2. Resultados educativos y rendimiento del alumnado en estas Ciudades<br>Autónomas ..... | 63 |
| 6.3.3. Otros Factores laborales, socio-culturales y familiares para considerar ..            | 67 |
| 6.3.4. Programas y actuaciones en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla                  | 70 |
| <b>PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO</b> .....  | 75 |
| 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....   | 75 |
| 2. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO .....   | 76 |
| 2.1. Características de los jóvenes encuestados en Ceuta.....                                | 77 |
| 2.2. Características de los jóvenes encuestados en Melilla .....                             | 80 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 3.     | CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN .....                             | 81  |
| 3.1.   | La encuesta o cuestionario .....  | 82  |
| 3.1.1. | Proceso de construcción .....   | 82  |
| 3.1.2. | Encuesta definitiva .....   | 90  |
| 3.1.3. | Muestreo y procedimiento de recogida de información .....                           | 96  |
| 3.1.4. | El azar, la fiabilidad y la sinceridad en las respuestas .....                      | 100 |
| 3.2.   | Grupo de Discusión .....  | 107 |
| 3.2.1. | Protocolo .....   | 107 |
| 3.2.2. | Participantes .....   | 108 |
| 3.2.3. | Instrumento .....   | 112 |
| 3.2.4. | Procedimiento.....  | 113 |
| 4.     | ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....                                     | 114 |
| 5.     | RESULTADOS.....   | 115 |
| 5.1.   | Análisis de los datos de la encuesta en Ceuta y Melilla .....                       | 115 |
| 5.1.1. | Indicadores del abandono escolar temprano.....                                      | 115 |
| 5.1.2. | La decisión de abandonar .....  | 136 |
| 5.1.3. | La inserción laboral.....   | 141 |
| 5.1.4. | El género como indicador del abandono escolar temprano .....                        | 144 |
| 5.1.5. | El grupo cultural como indicador del abandono escolar temprano.....                 | 159 |
| 5.1.6. | La opinión de los jóvenes sobre cómo combatir el abandono escolar temprano.....     | 184 |
| 5.2.   | Análisis de los datos de los Grupos de Discusión .....                              | 188 |
| 5.2.1. | Grupo de Discusión de Melilla .....   | 189 |
| 5.2.2. | Grupo de Discusión de Ceuta .....   | 205 |
| 6.     | DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN .....                          | 214 |
| 6.1.   | Ceuta .....   | 215 |
| 6.1.1. | Factores externos e internos al sistema educativo que pueden incidir en el AET..... | 217 |
| 6.1.2. | Influencia del género y la cultura de pertenencia en el AET .....                   | 224 |
| 6.1.3. | Incidencia del AET en el futuro profesional y en la inserción laboral ....          | 226 |
| 6.1.4. | Situación actual de las medidas destinadas a prevenir el AET .....                  | 227 |

---

|   |            |
|---|------------|
| 6.2. Melilla.....   | 232        |
| 6.2.1. Indicadores del abandono escolar temprano.....                                       | 232        |
| 6.2.2. Mercado laboral.....   | 244        |
| 6.2.3. Propuestas.....  | 244        |
| <b>PARTE III. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS .....</b>   | <b>247</b> |
| 1. CONCLUSIONES.....  | 247        |
| 1.1. Perfil del alumnado que abandona en función de las variables.....                      | 247        |
| 1.2. Perfil del alumnado que abandona en función del género.....                            | 251        |
| 1.3. Perfil del alumnado que abandona en función del grupo cultural de<br>pertenencia ..... | 254        |
| 2. PROPUESTAS.....  | 257        |
| 2.1. Propuestas preventivas .....   | 258        |
| 2.2. Propuestas de intervención .....   | 262        |
| <b>PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>267</b> |
| <b>PARTE V. ANEXOS.....</b>   | <b>277</b> |
| ANEXO I. ENCUESTA PILOTO .....  | 278        |
| ANEXO II. ENCUESTA DEFINITIVA.....  | 287        |
| ANEXO III. MANUAL DEL ENCUESTADOR.....  | 295        |
| ANEXO IV. PROTOCOLO PARA LLAMADA TELEFÓNICA .....   | 312        |
| ANEXO V. GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN .....   | 313        |
| ANEXO V. ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES.....                                    | 314        |
| ANEXO VI. GLOSARIO.....   | 321        |



# PRESENTACIÓN

---

El trabajo que se expone en este informe se enmarca dentro del *Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Universidad de Granada para la puesta en marcha de iniciativas conjuntas dirigidas a la mejora de la calidad de la atención educativa de las personas con escasa titulación, a la reducción del abandono temprano de la escolarización y al perfeccionamiento de la formación del profesorado no universitario en las ciudades de Ceuta y Melilla*<sup>1</sup>.

Concretamente, y a tenor de las competencias del MEPSYD en materia de Educación en las ciudades de Ceuta y Melilla, éste ha elaborado unos planes de actuación educativa para dichas ciudades para el trienio 2008-2011 que contempla, entre sus actuaciones, estudios como éste que traten de tipificar los factores que influyen en el abandono temprano y las posibles medidas educativas que pueden ponerse en marcha para reducir el problema, así como identificar las tasas de absentismo escolar por centros, niveles y ciclos educativos y sus causas.

En definitiva, esta investigación, en atención al convenio de colaboración mencionado, ha pretendido responder adecuadamente a los compromisos acordados (véase apartado tercero del convenio):

1. El diseño y la dirección de un estudio, centrado en los colectivos de jóvenes entre 16 y 24 años, de los factores que inciden en el sistema educativo sin titulación o con titulación insuficiente en las ciudades de Ceuta y Melilla.
2. La constitución de un equipo investigador para realizar dicho estudio formado por profesorado propio de las citadas ciudades.
3. El establecimiento de las características metodológicas de dicho estudio que mejor se han ajustado a los objetivos propuestos, así como a la temporalización

---

<sup>1</sup> Firmado el 29 de diciembre de 2008 por la Ministra de Educación D.ª Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo y el Rector de la Universidad de Granada D. Francisco González Lodeiro.

necesaria (véase capítulo detallado sobre diseño y metodología de esta investigación).

4. La elaboración de un informe final de la investigación, que incluye posibles actuaciones y medidas orientadas a la retención y reincorporación de los estudiantes<sup>2</sup> en el sistema educativo que se pondrá a disposición del MEPSYD, como administración educativa responsable, de la administración local y de las comunidades educativas, en general, de las ciudades de Ceuta y Melilla.
5. La organización de la formación de los becarios necesarios para el procesamiento de los datos recabados.

Por otra parte, este texto que da marco legal a nuestro trabajo recoge en su exposición quinta la situación educativa preocupante de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, la cual justifica por sí misma la necesidad de realizar la investigación que nos ocupa y otras derivadas de ella, y de continuar buscando soluciones al fenómeno de fracaso y abandono escolar temprano. Se cita seguidamente esta exposición quinta del documento:

*Quinto. Los indicadores educativos en Ceuta y Melilla arrojan valores preocupantes en relación con las medias estatales. En cifras del año 2005, el porcentaje de población de 18 a 24 años que no tiene título de Graduado en ESO y no sigue ningún tipo de formación es en España del 29.2% mientras que en Ceuta y Melilla es del 45.7%; la tasa bruta de titulados en ESO es en España del 70.4% y en Ceuta y Melilla del 53.8%; la tasa bruta de titulados en educación secundaria postobligatoria es en España del 44.7% en Bachillerato y del 16.4% en Ciclos Formativos de Grado Medio de la Formación Profesional, mientras que en Ceuta y Melilla estas tasas son del 27.1% y del 10.9% respectivamente; y la tasa bruta de graduados en formación profesional superior es del 17.1% en España y del 5.5% en Ceuta y Melilla. Teniendo en cuenta que estos datos no están directamente interconectados con la inversión en medios económicos y humanos que se realiza en ambas ciudades, superior en términos relativos a la media nacional, cabe pensar que existen otros factores que inciden en la baja calidad de los resultados educativos.*

Asimismo, intentaremos dar respuesta a las cuestiones que se recogen en el documento técnico sobre las características de la investigación, entregado por los representantes del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte a los responsables de la Universidad de Granada en la reunión celebrada el 18 de febrero de 2009 en esta ciudad:

---

<sup>2</sup> Como indica la RAE, a lo largo de este trabajo se emplea el masculino como término genérico para evitar el empleo redundante del masculino y femenino juntos.

1. *¿Qué incidencia tiene el dominio de la lengua castellana entre la población musulmana en la opción de abandono del sistema educativo?*
2. *¿Se debe introducir, aunque sea de manera opcional, el estudio de la lengua materna (dariya en Ceuta o tamazight en Melilla) en el sistema educativo para aquellos estudiantes cuya lengua de comunicación no sea el castellano?*
3. *¿Se observa aumento de la división social, segregación cultural, exclusión de comunidades o conflictos interétnicos en los centros de Ceuta y Melilla?*
4. *¿Tienden los colectivos musulmanes a incorporarse más tarde a la enseñanza preescolar (0-3 años) que los colectivos cristianos? En caso afirmativo, además de factores económicos, ¿existen otros elementos como puede ser pensar que el cuidado en casa es preferible a la escolarización temprana que sustenten esta opción?*
5. *¿Qué respuestas se consideran más adecuadas para desarrollar una política educativa de calidad con los colectivos en riesgo de exclusión en Ceuta y Melilla?*
6. *¿Se deberían diseñar políticas de inserción laboral específicas para jóvenes musulmanes? (por ejemplo: desarrollar plataformas de diálogo con organizaciones musulmanas locales, realizar campañas informativas a este colectivo sobre la importancia de la educación en el mercado de trabajo, abrir oficinas de información juvenil...)*
7. *¿Pueden encontrarse elementos comunes entre las personas que, a pesar de pertenecer potencialmente a grupos en riesgo, consiguen culminar su formación, que les diferencie de los que abandonan en el sistema de manera temprana?*
8. *¿Ocupan las personas descritas en el punto anterior puestos relevantes en la organización social/económica de ambas ciudades? ¿Podría ser utilizada su trayectoria en campañas de concienciación colectiva?*
9. *¿En qué dirección deben ampliarse los recursos extraordinarios a centros/zonas con necesidades de transformación social dirigidos a la mejora de la atención educativa del alumnado?*
10. *¿Existen buenas prácticas (programas, proyectos...) que por la vía de los resultados y/o la evaluación han demostrado ser eficientes, relevantes y sostenibles en los centros de Ceuta o Melilla que puedan ser transferidos a otros centros?*

El informe de investigación comienza con un resumen ejecutivo en el que se anticipa de manera sucinta las aportaciones fundamentales del estudio, agrupadas en función de los objetivos y de las preguntas que acabamos de ver. La intención de este apartado es ofrecer una visión de conjunto de rápida lectura, a la vez que dar respuestas a las demandas planteadas por las autoridades del Ministerio en la reunión señalada más arriba.

La primera parte del estudio está dedicado a la revisión y análisis de los antecedentes y del marco teórico, comenzando por la tradición investigadora sobre la temática. Posteriormente se repasan los estudios y programas más significativos, así como la normativa y las iniciativas más importantes promovidas por las administraciones educativas. A ello se añade una selección de lo más relevante de los tratamientos del tema en los medios de comunicación, donde ha tenido apariciones más recientes incluso que las recogidas en este punto<sup>3</sup>. Con estos presupuestos se pasa a contextualizar el estudio en las ciudades de Ceuta y Melilla, destacándose las características demográficas y de escolarización de ambas ciudades y haciendo un especial énfasis en las condiciones del alumnado y en los factores laborales, socioculturales y familiares que influyen interactivamente de manera decisiva en los procesos de escolarización y en las formas de vida de los melillenses y ceutíes.

Al estudio empírico, que constituye el bloque esencial del trabajo, está dedicada la segunda parte. Empieza por la definición de los objetivos y la exposición de las características de los sujetos participantes en la investigación. En las características metodológicas de la investigación se hace una descripción detenida de los dos instrumentos y procedimientos fundamentales utilizados para la recogida de información: la encuesta y el grupo de discusión.

Dentro de esta segunda parte, en el capítulo dedicado a los resultados, éstos son analizados partiendo de los indicadores fundamentales del abandono escolar temprano, agrupados por las características individuales, las derivadas del entorno escolar y educativo, y las relacionadas con el contexto social y familiar. Posteriormente se analizan los resultados recogidos que nos ofrecen información sobre la decisión de abandonar y los relacionados con las características de la inserción laboral de los sujetos de nuestra investigación. A continuación se analizan los resultados obtenidos en función del género y del grupo cultural de pertenencia de nuestros encuestados, relacionándolos con cada una de las variables incluidas en los apartados señalados con anterioridad. Finaliza este capítulo con el análisis de los resultados obtenidos por medio de los dos Grupos de Discusión utilizados, uno para cada ciudad.

El último capítulo de esta segunda parte está dedicado a la discusión de los resultados obtenidos, agrupados siguiendo la estructura utilizada en los guiones del Grupo de Discusión (situación personal, entorno familiar, contexto escolar, mercado laboral y propuestas de mejora), a la que se han ido incorporando los resultados obtenidos por medio de la encuesta.

La tercera parte está dedicada a las conclusiones y las propuestas derivadas del estudio empírico y teórico realizado, y especialmente al análisis de los resultados. Las conclusiones se han agrupado siguiendo la estructura general ya señalada, en relación con el perfil del alumnado que abandona, al analizar los resultados en función de las variables individuales, escolares, sociofamiliares y laborales elegidas, y teniendo en cuenta también las dos variables independientes que se han venido utilizando: el género y el grupo cultural de pertenencia. En las propuestas hemos diferenciado las de tipo preventivo de las realizadas para la intervención educativa y social.

---

<sup>3</sup> Véase a título de ejemplo el diario El País del 14 de julio de 2010, y la noticia recogida en educaweb.com el día 15, en la que aparece recogido el estudio editado por La Caixa y dirigido por Mariano Fernández Enguita.

La cuarta parte está dedicada a las referencias bibliográficas sobre las fuentes utilizadas en el estudio y la quinta, a los anexos, dedicados fundamentalmente a los instrumentos y técnicas utilizadas, entre los que vale la pena destacar el pequeño glosario de términos relacionados con la temática de la investigación, sobre todo en los aspectos referidos a las características específicas de ambas ciudades autónomas.

En cuanto al equipo de investigación recogido en el acuerdo tercero del citado convenio, el Rector de la Universidad de Granada nombró a Sebastián Sánchez Fernández director del mismo, quien se encargó de ponerse en contacto con los decanos de las dos Facultades de Educación y Humanidades de ambas ciudades para que establecieran la composición de los correspondientes grupos de trabajo en cada Facultad. Una vez determinados los miembros de cada grupo, se celebró una reunión constitutiva del equipo de investigación completo el día 24 de marzo de 2009 en la sede del Rectorado. En esta reunión se analizó el contenido del convenio y del documento técnico sobre las características de la investigación, y se acordó el esquema inicial del futuro informe la investigación, así como la forma de trabajo y el calendario a seguir. Para finalizar el informe de la investigación celebramos una reunión conjunta los días 15 y 16 de julio de 2010 en Málaga, a la que asistieron seis miembros del equipo investigador, incluidos el coordinador de cada uno de los dos grupos y el director de la investigación.

Ambos grupos han trabajado en estrecha colaboración, especialmente en partes del informe que necesitaban de una propuesta única, como por ejemplo el marco teórico, los instrumentos de recogida de la información, las fuentes, etc. En otros aspectos de la investigación, el trabajo cooperativo de ambos grupos ha contado con más autonomía de funcionamiento con la finalidad de respetar las características específicas de cada grupo y, especialmente, de las realidades educativas de cada ciudad, que, en percepciones superficiales suelen aparecer como una unidad con dos partes casi idénticas, la ceutí y la melillense. En cambio, cuando profundizamos en el conocimiento de las realidades sociales, económicas y educativas de cada una de ellas, podemos constatar que, admitiendo los parecidos y los aspectos comunes, también existen diferencias importantes que este tipo de estudios debe conocer y reflejar. Por ello, en algunos apartados del informe, como las características de los participantes, el análisis y discusión de los resultados, las conclusiones y propuestas, etc., aparecen diferencias en función de cada una de las dos ciudades sobre las que hemos centrado nuestro estudio.



# RESUMEN EJECUTIVO

---

Con el objetivo de proporcionar una síntesis de los resultados, conclusiones y propuestas que se derivan de este estudio, se ha elaborado este resumen ejecutivo desde el que se responde a los objetivos y cuestiones planteadas en el documento que el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte entregó a los responsables de la Universidad de Granada en la reunión celebrada el 18 de febrero de 2009 en esta ciudad. Para obtener un conocimiento más completo y detallado del marco teórico y del estudio empírico, así como de las conclusiones y propuestas emanadas de este trabajo, remitimos a los apartados correspondientes de este informe.

## 1. OBJETIVOS PROPUESTOS

### 1.1. **Medir el índice de jóvenes de 16 a 24 años de la población de Ceuta y Melilla que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido la titulación académica suficiente para acceder a una inserción laboral más cualificada.**

Algunos estudios realizados sobre este tema (Commission of European Communities, 2009; Bolívar y López, 2009) afirman que la media de abandono escolar en España ronda el 31% en el alumnado que cursa Educación Secundaria Obligatoria. En las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla este porcentaje es superior al 40% (Ceuta - 41.2%; Melilla - 43.8%). Este hecho hace que el objetivo que se propuso el Consejo de Lisboa en 2000 (llegar a reducir para 2010 la tasa de Abandono Escolar Temprano en la población que cursa la Educación Secundaria Obligatoria hasta el 10%), sea difícil de conseguir, al menos, de momento.

Con objeto de conocer cuál es el índice actual de AET en las ciudades de Ceuta y Melilla, nos dirigimos personalmente a los centros en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria para solicitar a los equipos directivos parte de la información que nos permitiera obtener dicho índice. En Melilla, según la información recogida, fueron 3362 los sujetos que

habían abandonado sus estudios, aunque sólo pudimos establecer comunicación con 940. Las razones fueron muy diversas, entre ellas, que el número de teléfono ya no correspondía a ese usuario, que éste era erróneo o, por cualquier otra razón, el sujeto era ilocalizable con los datos que nos facilitaron. Al explicarles el estudio que estábamos realizando y ofrecerles la posibilidad de participar en el mismo, sólo 196 sujetos respondieron afirmativamente; el resto, 744, alegó haber continuado sus estudios con posterioridad o simplemente no deseaban colaborar. Así, según los datos facilitados por ocho de los nueve centros de la ciudad de Ceuta que imparten las enseñanzas secundarias (obligatorias y no obligatorias)<sup>4</sup> y después de una depuración de los datos para eliminar registros duplicados a causa del cambio de alumnado entre centros, se ha obtenido que el total de jóvenes que en la actualidad tienen entre 16 y 24 años y que abandonaron los centros prematuramente es de 5180<sup>5</sup>. Sin embargo, nos consta que este número no es acertado, ya que, después de las llamadas realizadas a dichos jóvenes se detectó que una parte importante del alumnado que cursó los estudios de Formación Profesional de Grado Medio y Bachillerato, realmente no había abandonado sus estudios y se había titulado en ellos. Por tanto, el número de jóvenes ceutíes que han abandonado en este intervalo de tiempo es menor de 5180.

Por este motivo, es aventurado ofrecer un sólo índice o tasa de abandono y se ha estimado oportuno calcular un rango porcentual aproximado suponiendo una variación del éxito escolar de entre el 30% y el 70% en los jóvenes que cursaron FPGM y Bachillerato. De este modo, y en comparación con los datos facilitados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta sobre el número de alumnos matriculados en 1º de Ed. Primaria entre los años 1992 y 2000, la tasa aproximada<sup>6</sup> de abandono escolar temprano en Ceuta se situaría entre el 39,88% y el 47,96%.

Los porcentajes obtenidos son válidos atendiendo a la coherencia entre el contexto, los datos analizados y a otras cifras y porcentajes manejadas en años anteriores que ya fueron consideradas en el convenio que motivó este estudio (45,7% de abandono en Ceuta y Melilla en el 2005). No obstante, las imprecisiones y errores encontrados en las bases de datos de los IES nos hace sugerir, por un lado, la importancia de perfeccionar e incorporar las utilidades necesarias que nos permitan acceder a esos datos con mayor facilidad y rigor y, por otro, que sea de obligado cumplimiento la actualización anual de dichos registros, introduciendo los datos necesarios que permitan realizar los análisis pertinentes en función de la edad, curso académico, género y grupo cultural de procedencia e, incluso la posible comparación con otras comunidades autónomas. Por otro lado, tanto la administración educativa como otras instituciones con competencias relacionadas con las temáticas de este estudio (empleo, asuntos sociales, estadísticas, etc.), ya sean locales, autonómicas o estatales, deberían facilitar información actualizada para realizar este tipo de trabajos.

---

<sup>4</sup> C.C. San Daniel, C.C. San Agustín, C.C. La Inmaculada, C.C. Severo Ochoa, I.E.S. Abyla, I.E.S. Siete Colinas, I.E.S. Almina, e I.E.S. Luis de Camoens

<sup>5</sup> De ellos, entre los 1534 alumnos de bachiller y los 404 de FPGM se ha detectado a través de las llamadas telefónicas realizadas que muchos de los alumnos han titulado teniendo éxito en sus estudios.

<sup>6</sup> El valor hallado es aproximado, ya que las bases de datos proporcionadas por los centros estaban incompletas o tenían errores, lo cual ha dificultado obtener un índice de AET exacto.

## 1.2. Analizar el perfil del estudiante de Ceuta y Melilla que abandona prematuramente sus estudios, desagregados en función del género y del grupo cultural de pertenencia.

Hemos analizado el perfil del alumnado que abandona prematuramente los estudios en las ciudades de Ceuta y Melilla, en función de sus características personales, escolares y socio-familiares, de su situación actual y de los motivos que le llevaron a tomar esta decisión.

En primer lugar y en relación con las características de los participantes encuestados, encontramos lo siguiente:

- En cuanto a las características personales, el mayor porcentaje de estudiantes que abandona lo hace cuando tiene entre 16 y 17 años. Éstos expresan que han tenido dificultades en el área de Matemáticas (resolución de problemas y cálculo) y en el de Lengua Española (lectura comprensiva, expresión de conocimientos y expresión y comprensión de los contenidos curriculares); además, la mayoría responde no tener hábitos de lectura. Por otro lado, en atención a la titulación que poseen en el momento actual, en el caso de Melilla, podemos hacer el siguiente reparto: una tercera parte de este colectivo ha abandonado los estudios sin ninguna titulación, otro tercio de los participantes tiene el graduado en ESO y el resto cuenta, mayoritariamente, con titulaciones relacionadas con la Formación Profesional (Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior) y, una minoría, ha terminado el Bachillerato. En el caso de Ceuta, encontramos que, un 73% no posee titulación alguna, el 19.6 % obtuvo el graduado en ESO y un 7.5% obtuvo algún título relacionado con la Formación Profesional. Por otro lado, estos alumnos muestran poca atracción por los estudios y por los temas tratados en clase, siendo ésta la principal causa de absentismo escolar. Además, existe un alto porcentaje de alumnos que considera el estudio como una pérdida de tiempo, durante el periodo escolar estos jóvenes han mostrado conductas negativas, tales como ser expulsados de clase, las faltas de respeto al profesor o faltar asiduamente a clase.
- Al estudiar las características escolares de los encuestados, observamos que la edad media de entrada en la escuela se sitúa en 3.75 años para el caso de Melilla, por lo que muchos no comienzan hasta el segundo ciclo de la Educación Infantil y, en el caso de Ceuta, la media está en 3.31 años. El promedio de cursos repetidos a lo largo de las diferentes etapas educativas es de dos cursos. Con mayor frecuencia se repite en ESO, concretamente en el primer curso del segundo ciclo. Además, casi la mitad de los participantes afirma no haber recibido nunca, o sólo algunas veces, el apoyo necesario durante su escolarización.

- Las características socio-familiares estudiadas en estos jóvenes ponen de manifiesto que las madres suelen tener un nivel de estudios inferior al de los padres, aunque sin grandes diferencias. Las mayores frecuencias se alcanzan para un nivel de estudios equivalente a Educación Primaria. Además, los resultados reflejan la nula o escasa participación de los padres en las actividades del centro educativo. Por otro lado, estos jóvenes vivían, mayoritariamente, en distritos socioculturalmente desfavorecidos aunque hay una cierta disparidad en cuanto a considerar sus barrios conflictivos y/o caracterizados por el consumo y tráfico de drogas.

Analizando los datos obtenidos en las variables relativas a la situación actual de los participantes observamos las dificultades de inserción laboral que tienen estos jóvenes. En la actualidad más de un tercio de la muestra encuestada se encuentra trabajando, siendo el mayor porcentaje de ocupación la de los empleados públicos (militar, policía, administrativo) junto con la de empleados por cuenta ajena sin cualificación.

Por último, en relación con los motivos que los jóvenes consideran como causantes del abandono escolar temprano, podemos afirmar que el mayor porcentaje se concentra en el hecho de sentirse aburrido, tener problemas físicos de salud, las sanciones disciplinarias y dejarse llevar por el absentismo escolar que mostraban los amigos. En relación con la influencia que otros ejercieron en su decisión, la mayoría de los participantes declara que la tomó por sí mismo puesto que tenía las ideas sobre este tema muy claras. Los que afirman haberse dejado llevar por los consejos de alguien reconocen la influencia de los amigos y los profesores. Por último, más de dos tercios de los entrevistados reconoce estar arrepentido de haber abandonado los estudios de forma prematura, manifestando expresamente que tomaron una decisión equivocada.

A continuación exponemos el perfil del alumnado que abandona prematuramente los estudios en *función del género*. En primer lugar y en relación con las características de los participantes encuestados, encontramos lo siguiente:

- Por lo que respecta a las características personales de los jóvenes, tanto los chicos como las chicas abandonaron a una edad similar, siendo la media de 17 años en Melilla y de 16 en Ceuta. Por otro lado, en el caso de Melilla, las mujeres afirman tener mayores aptitudes para la comprensión lectora y la escritura que los hombres, no existiendo diferencias significativas en otras áreas. Sin embargo, en el caso de Ceuta, a pesar de coincidir en tener mayores aptitudes para escribir bien, muestran una menor capacidad que los hombres para calcular y resolver problemas. En cuanto a la titulación actual, aunque no existen diferencias, los datos reflejan que las mujeres tienen titulaciones superiores a diferencia de los hombres a excepción de la titulación de Técnico de Grado Medio en la que los hombres obtienen mayor puntuación.

- En relación con el contexto escolar, no encontramos diferencias significativas en la edad de entrada en la escuela en función del género, de modo que la edad media en ambos grupos es la reseñada anteriormente. Tampoco se observan diferencias en relación al género y el hecho de repetir curso. En cuanto a la disposición hacia el trabajo en clase, las mujeres presentan más conductas positivas que los hombres, por ejemplo, hacer los deberes en casa, llevar el material necesario y atender al profesor. En Ceuta, aunque existen estas diferencias, sólo son significativas en hacer los deberes en casa. Por el contrario, los alumnos faltan más al respeto al profesor, molestan más a los compañeros y eran expulsados con más frecuencia de clase que las alumnas<sup>7</sup>. En relación con la actuación del profesorado, las chicas manifiestan un mayor apoyo por parte de los profesores a la hora de animarlas a seguir estudiando (sólo en el caso de Melilla). En cambio, son los varones los que señalan con mayor frecuencia que los profesores les tenían manía y en el caso de Ceuta, añaden que los profesores pensaban que sus clases eran una de las peores.
- Por lo que respecta a las características socio-familiares, los datos indican que no hay diferencias significativas debidas al género ni en la ocupación de los padres en el momento de abandonar los estudios, ni en el nivel de ingresos familiares. Tampoco hay diferencias en cuanto al nivel de estudios del padre y de la madre, aunque los datos reflejan que el de las madres es inferior. Por otra parte, existen diferencias significativas en cuanto al hecho de tener hijos, así un mayor porcentaje de mujeres responde que tienen hijos frente al de los hombres, que es mucho más reducido. En el caso de Ceuta, aunque no existen diferencias significativas en este aspecto, sí que se percibe una clara tendencia en este sentido. En cuanto al aspecto social, no existen diferencias significativas en lo referente a pertenecer a alguna pandilla. En ambos grupos la pertenencia a pandillas se da con una frecuencia baja.

En segundo lugar, y en relación con la situación actual de los encuestados, los datos indican que no existen diferencias por género, pues ambos grupos responden que actualmente están trabajando. Además, un tercio de los participantes, tanto de hombres como mujeres, declaran haber encontrado trabajo poco tiempo después de haber dejado los estudios. Sólo existen diferencias significativas entre ambos grupos en el nivel de ingresos puesto que los hombres cobran más que las mujeres (sólo en el caso de Melilla). El sueldo medio del hombre está por encima de 1000 euros, mientras que el de las mujeres está por debajo de esta cantidad.

En tercer lugar, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres al citar las causas que les llevan a tomar la decisión de abandonar, en ambos casos las frecuencias

---

<sup>7</sup> Véase la coincidencia de datos con el reciente estudio sobre la realidad educativa melillense en Sánchez Fernández, S.; Mesa Franco, M<sup>a</sup> C.; Seijo Martínez, D.; Alemany Arrebola, I.; Rojas Ruiz, G.; Ortiz Gómez, M<sup>a</sup> Mar; Herrera Torres, L.; Gallardo Vigil, M. A.; Fernández Bartolomé, A. M<sup>a</sup>. (2010). *Convivencia Escolar y Diversidad Cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en los centros educativos de Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.

superiores de respuestas se dan en las opciones de no querer seguir estudiando y de empezar a trabajar. Por último, tampoco se observan diferencias cuando se les pregunta de quién fue la decisión de abandonar.

Finalmente, analizamos el perfil del alumnado que abandona prematuramente los estudios en *función del grupo cultural de pertenencia*. En primer lugar, y en relación con las características de los participantes encuestados, se obtiene lo siguiente:

- Existen diferencias significativas en la edad media en la que se abandona los estudios, siendo en la ciudad de Melilla de 16.5 años en los participantes de origen bereber y de 17.3 años en los participantes de origen europeo. En la ciudad de Ceuta estas cifras son algo inferiores (15,9 años, para el grupo de origen árabe y 16,5 para los de origen europeo). En Melilla, en ambos grupos la mayor proporción de abandono escolar se sitúa en el tercer curso de la ESO. Sin embargo, en Ceuta las mayores tasas de abandono se producen en 1º y 2º de la ESO (40,8 % europeos y 42 % árabes).
- El alumnado de origen bereber de Melilla refleja mayor capacidad en las tareas de cálculo que los participantes de origen occidental. En el resto de las capacidades este último grupo obtiene mayores valores, aunque no existen diferencias significativas. En Ceuta los alumnos de origen árabe afirman comprender mejor al profesor que los de origen europeo.
- Los participantes de origen bereber como de origen árabe poseen titulaciones más bajas que los de origen europeo. Únicamente en el caso de las titulaciones de Técnicos Superiores los porcentajes están casi igualados en ambos grupos, en el caso de Melilla.
- En relación con las características escolares, los datos de Melilla indican que existen diferencias significativas en la edad de ingreso en la escuela, así el alumnado de procedencia europea inicia su etapa de escolarización con 3.44 años mientras que el bereber comienza a los 4.05. Sin embargo, en Ceuta no existen diferencias significativas referidas a esta variable y su relación con la cultura de origen. Por otro lado, los participantes de ambos orígenes suelen suspender, por término medio, dos asignaturas y repetir dos cursos escolares.
- Por otro lado, los participantes melillenses de origen europeo son los que manifiestan tener un espacio adecuado y tiempo suficiente para estudiar. Por el contrario, los participantes de procedencia bereber revelan asistir más a la biblioteca para hacer los trabajos y estudiar. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el caso de Ceuta, cuando se han analizado estas variables, atendiendo a la cultura de origen (europea y árabe).
- Analizadas las características socio-familiares de los participantes, se observa que el nivel de estudios de los padres de procedencia europea en Melilla es, mayoritariamente, de Educación Secundaria frente a los del grupo de origen

bereber que manifiestan, en mayor porcentaje, no poseer ninguna titulación. Además, la mayor tasa de desempleo se observa en el grupo de origen bereber, siendo las madres las que presentan mayores niveles de desempleo. Por otro lado, los participantes de procedencia europea consideran haber recibido más dedicación de sus padres que los de procedencia bereber. En Ceuta, en el caso de los padres de origen europeo la mayoría tiene estudios de primaria y secundaria. Igualmente, un porcentaje considerable (33.9%) tiene estudios de ciclos formativos de Grado Medio, Bachillerato o Universitarios. Sin embargo, en el grupo de origen árabe, el porcentaje mayoritario tiene estudios primarios o inferiores a éstos y en menor medida (8.4 %) tienen estudios de ciclos formativos de Grado Medio, Bachillerato o Universitarios.

- En relación al nivel de ingresos de la unidad familiar, los datos confirman que existen diferencias significativas entre los grupos culturales, siendo los ingresos de las familias europeas superiores a los del grupo árabe y bereber. Concretamente, las cantidades que recibe el colectivo europeo son mayoritariamente superiores a 1.000 euros, en comparación a los de origen árabe y bereber que son inferiores a dicha cantidad.
- En cuanto al contexto social, tanto los participantes de origen bereber como los de procedencia europea manifiestan, en un alto porcentaje, que en su barrio no existían problemas de tráfico y consumo de drogas. Sin embargo, en Ceuta, los jóvenes de origen árabe perciben la existencia de este problema, en mayor medida a lo reflejado por los de jóvenes de origen europeo. En ambas ciudades, no encontramos diferencias en cuanto a la pertenencia a pandillas. Esta variable se da con una baja frecuencia en ambos grupos.

En relación con la situación actual, los datos de Melilla apuntan a que los participantes de origen europeo están actualmente trabajando en un porcentaje superior al de los participantes de procedencia bereber. Tanto unos como otros, de forma mayoritaria, declaran tener estabilidad en el trabajo. Sin embargo, en el caso de Ceuta, son los de origen árabe los que han tenido mayor estabilidad laboral, ya que los de origen europeo han llegado a cambiar incluso dos veces de trabajo (35,1%) hasta llegar al momento actual. Sin embargo, son los jóvenes de origen europeo los que encontraron trabajo con mayor facilidad dentro de los seis primeros meses después de abandonar los estudios.

En relación con el nivel de ingresos, los datos reflejan que éstos son superiores en los participantes de origen europeo en comparación con los del grupo de procedencia bereber y árabe. En correspondencia con este punto encontramos que este grupo de participantes posee titulaciones más bajas que los de origen europeo.

En cuanto a los motivos por los que los jóvenes melillenses abandonan el sistema educativo son: el no querer seguir estudiando y empezar a trabajar, aunque el porcentaje es casi el doble en el grupo de origen europeo. En el grupo de procedencia bereber, otro de los motivos por el que han abandonado los estudios de forma temprana es la falta de dinero.

Además, los participantes de origen europeo señalan, en mayor medida, que tenían las ideas claras a la hora de decidir el abandono de sus estudios, mientras que los participantes de origen bereber se muestran menos autónomos y siguen más los consejos de otras personas.

Es de destacar, en el caso de Ceuta, que entre los principales motivos que alude la población de origen árabe como causantes del abandono temprano de los estudios, se encuentran los siguientes, en orden a su importancia: a) querer estudiar otra cosa; b) no querer seguir estudiando y; c) problemas personales. Por su parte, el grupo de jóvenes de origen europeo señala como principales motivos del abandono escolar temprano los siguientes: a) ponerse a trabajar; b) querer estudiar otra cosa; c) no tener metas, no dar importancia a los estudios. Comparando los motivos que dan ambos grupos para justificar el abandono prematuro de los estudios, se observan diferencias sustantivas en los que van referidos a: 1) falta de dinero (8,5 % origen árabe y 2,7% origen europeo); 2) ponerse a trabajar (26,7 % origen europeo y 8,5 % origen árabe); 3) problemas personales (16,1 % origen árabe y 8% origen europeo); 4) no querer seguir estudiando (22,6 % origen árabe y 13,3 % de origen europeo).

### **1.3. Medir la correlación entre los resultados escolares y la situación socioeconómica, el grupo cultural, los niveles de estudios de los padres, las expectativas educativas de las familias, con comparaciones segmentadas de los datos en función del género y del grupo cultural de pertenencia.**

Los datos obtenidos en nuestro estudio indican que no existe relación entre los resultados escolares (medido a través de las asignaturas repetidas) y el nivel de ingresos de la unidad familiar, ni por grupo cultural ni en función del género. Tampoco encontramos relación entre la variable resultados escolares y el grupo cultural de pertenencia, utilizando como variable de segmentación el género.

Para concluir esta cuestión, los análisis realizados entre la variable resultados escolares y nivel de estudios del padre y de la madre apuntan a que no existe correlación entre dichas variables, ni en función del género ni del grupo cultural de origen.

### **1.4. Conocer las posibles causas del abandono escolar prematuro en Ceuta y en Melilla. Motivos del abandono escolar.**

En este apartado nos centraremos exclusivamente en las atribuciones causales que hacen los participantes de la muestra sobre los posibles motivos que les llevaron a abandonar de forma temprana la escolaridad. Los indicadores de abandono escolar ya han sido explicitados al responder al objetivo dos.

Las principales causas que los jóvenes ceutíes y melillenses consideran que son motivos de AET, se agrupan en torno a estos cinco aspectos: 1) la falta de interés por continuar

estudiando; 2) el deseo de empezar a trabajar; 3) querer estudiar otra cosa; 4) no querer seguir estudiando; y 5) problemas personales.

En el caso de Melilla, no existen diferencias significativas en cuanto a las motivaciones que tiene el alumnado para abandonar, de forma prematura, los estudios, ni en función del género ni en función del grupo cultural de pertenencia. Sin embargo, en el caso de Ceuta existen diferencias, entre unos grupos culturales y otros, referidas a: 1) falta de dinero (8,5 % origen árabe y 2,7% origen europeo); 2) ponerse a trabajar (26,7 % origen europeo y 8,5 % origen árabe); 3) problemas personales (16,1 % origen árabe y 8% origen europeo); 4) no querer seguir estudiando (22,6 % origen árabe y 13,3 % de origen europeo).

### **1.5. Conocer las opciones profesionales más habituales de los alumnos que han abandonado el sistema educativo prematuramente.**

Los datos obtenidos ponen de manifiesto las dificultades de inserción laboral que tienen estos jóvenes. En la población encuestada, tan sólo se encuentra trabajando el 30,5% en Ceuta y el 39,1% en Melilla y un 4,3% y un 2,4%, respectivamente, tienen trabajo esporádico en Ceuta y Melilla. En la ciudad Autónoma de Ceuta, la cifra del 65,2% que corresponde a los que no trabajan resulta, a todas luces, alarmante. En Melilla, un 21.9% corresponde a los que no trabajan y un total de 62 jóvenes no ha respondido a esta pregunta, lo que supone el 36.7% de la muestra.

En el caso de Melilla, de los participantes que están trabajando, la ocupación actual se agrupa de la siguiente manera: el 42.42% es empleado por cuenta ajena sin cualificación (albañil, limpiadora, dependienta, camareros...), el 39,8% es funcionario de grado medio (militares, guardia civil, policía, administrativos...), el 13,36% es empleado por cuenta ajena con cualificación (técnico de laboratorio, vigilante de seguridad, monitores...) y el 9.09% se encuentra en otras situaciones como, por ejemplo, trabajar en los planes de empleo, realizar cursos de perfeccionamiento, etc.

Por su parte, en el caso de Ceuta, los jóvenes de origen europeo trabajan, mayoritariamente, como empleado público y los de origen árabe como empleados por cuenta ajena sin cualificar y en otros tipos de trabajos temporales como el "*plan de empleo municipal*" o realizando algún tipo de formación remunerada. Más concretamente, y atendiendo a la ocupación actual más frecuente entre estos jóvenes, se obtiene lo siguiente: a) un 43,8 % son empleados por cuenta ajena sin cualificación; b) un 29, 2% trabaja como empleado público; c) un 14, 6 % son empleados por cuenta ajena con cualificación; y d) un 12,5 % se encuentra en otras situaciones.

## **1.6. Conocer las necesidades formativas de dicho colectivo y valorar la adecuación de éstas a la oferta existente en las ciudades de Ceuta y Melilla.**

Los participantes de nuestra investigación consideran que para que el alumnado de Educación Secundaria no abandone prematuramente el sistema educativo son necesarios ciertos requisitos. Entre otros, destacamos los siguientes:

- En primer lugar, los estudiantes manifiestan que es imprescindible el apoyo al estudio a través de becas y ayudas, puesto que sin recursos económicos no pueden continuar estudiando. En este sentido el Grupo de Discusión considera que se debe revisar el sistema de becas puesto que algunos alumnos se matriculan con el objetivo principal de recibir la cuantía de las mismas y, cuando las reciben, abandonan.
- En segundo lugar, los participantes reconocen su falta de motivación para el estudio y el trabajo académico. También consideran que ésta se debe, en gran medida, a la falta de funcionalidad de los aprendizajes, a lo poco atrayente que eran las clases y a la falta de una metodología activa y participativa por parte del profesorado. En este sentido una de las quejas de los participantes es lo poco asequible y útil que eran los aprendizajes, siendo principalmente contenidos teóricos que quedaban muy alejados de sus intereses y niveles de conocimiento, lo que les provocaba aburrimiento y desinterés. En esta misma línea, el Grupo de Discusión hace referencia a la necesidad de adaptar la enseñanza a los estudiantes, incluso con la supresión de alguna asignatura, siempre que no sea básica. Los miembros de este Grupo también coinciden en la importancia de mantener el nivel educativo.
- En tercer lugar, los participantes consideran que les hubiera sido útil haber recibido información sobre la importancia de estudiar, conocer las distintas salidas profesionales adaptadas a sus necesidades y posibilidades, así como un apoyo cuando tenían problemas académicos. Por este motivo, el grupo de discusión considera fundamental el papel que tienen los Departamentos de Orientación como medio de prevención del abandono del sistema educativo, por parte de los jóvenes.
- En cuarto lugar, destacan la necesidad de la formación de los padres y la implicación de éstos en la formación de sus hijos y en el centro, siendo uno de los aspectos que se tendría que considerar.

### **1.7. Conocer los tipos de vinculación existentes entre instituciones educativas, laborales y sociales que actúan sobre estos colectivos.**

Debemos empezar reflexionando sobre las causas del abandono escolar temprano puesto que, según nuestros encuestados, uno de los motivos principales por el que deciden dejar de estudiar es el deseo de empezar a trabajar. Los jóvenes desean cambiar la escuela por el trabajo y más de un tercio de los participantes lo consigue, es decir, resulta fácil encontrar empleo para unos trabajadores escasamente formados. Por esta razón debemos preguntarnos si se potencia la inserción de estos trabajadores, sin ningún tipo de cualificación. Como se plantean Antón, Braña, Fernández-Macías y Muñoz de Bustillo (2009) ¿no se estará facilitando la continuación del fenómeno?

Por otro lado, todo indica que es mejor plantear políticas de prevención que políticas de actuación ex-post (Muñoz de Bustillo *et al.*, 2008). Entre las políticas de intervención cabe plantear, en primer lugar, el aumento de la formación de los trabajadores sin estudios de Educación Secundaria donde se combine la formación aplicada y la formación general. En segundo lugar, siguiendo a Muñoz de Bustillo *et al.* (2008), otra estrategia puede ser la contratación a tiempo parcial de los trabajadores sin estudios, con el fin de permitir compatibilizar el trabajo con su regreso a las aulas. Esta medida necesitaría contar con el apoyo de empresarios, sindicatos y administraciones competentes.

Consideramos que ésta debe ser una nueva línea de investigación donde se deberá trabajar y profundizar, pues el tema exige una actuación urgente y conjunta de las fuerzas políticas, de las políticas sociales y de la administración educativa.

### **1.8. Valorar posibles estrategias o trabajos cooperativos entre centros educativos y entidades socio-comunitarias para el trabajo conjunto con el alumnado en riesgo o en proceso de abandono.**

Desde hace varios años, las Facultades de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en los Campus de Ceuta y Melilla tienen un convenio con el Ministerio de Educación para llevar a cabo un programa de refuerzo educativo (PROA), en el que nuestros universitarios realizan labores de apoyo integral al alumnado en riesgo de fracaso escolar de las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Además, ambos Centros lo trabajan también a través de convenios con las Consejerías de Educación y Colectivos Sociales de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla. En el caso de Melilla, se añade en esta línea el programa de Prácticas de Empresa, en el que alumnos de las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía colaboran con los centros educativos de Educación Infantil y Primaria en el desarrollo de actividades extraescolares y de refuerzo educativo en las áreas curriculares que los colegios demanden. Por otra parte, cada vez es más frecuente la cooperación entre los centros educativos y las organizaciones sin ánimo de lucro, con el fin de promover programas que favorezcan el desarrollo integral del alumno.

En el curso académico 2011-2012 comenzará, tanto en la ciudad de Ceuta como en la de Melilla, el Grado de Educación Social, lo que abrirá una amplia posibilidad de convenios con diferentes instituciones para la puesta en marcha de planes de actuación conjuntas entre los centros educativos y las comunidades sociales de referencia.

### **1.9. Analizar la viabilidad de posibles actuaciones y medidas orientadas a la retención de los estudiantes en el sistema educativo.**

Hemos detectado que es necesario disponer de todos los medios posibles (educativos, políticos, económicos y técnicos) para acabar con las escuelas gueto y con las concentraciones artificiales de alumnado en determinados centros y en determinadas zonas con mayor deprivación sociocultural y económica. Es también importante mejorar el resultado académico de nuestros estudiantes y, para lograrlo, hay que empezar desde las etapas de Educación Infantil y Primaria puesto que es el periodo ideal para garantizar la adquisición de las competencias básicas y para poner en marcha protocolos de actuación cuando aparezcan los primeros síntomas de fracaso escolar en el alumnado de alto riesgo.

De este modo, cuando se planea una actuación con el alumnado en riesgo de abandonar habrá que tener en cuenta tres grandes dimensiones: el alumnado, los centros educativos y su profesorado, y las redes de apoyo social, familiar y comunitario que estén organizadas para lograr el objetivo de garantizar vínculos al alumnado en riesgo (Escudero, 2009).

En relación con el alumnado, se deberá tener en cuenta las características personales, familiares, escolares y sociales de los estudiantes con los que se va a poner en marcha un programa de prevención e intervención. Habrá que plantearse a quién va destinado el programa o las medidas de atención específica, los procesos de enseñanza que se ponen en práctica con estos alumnos, los procesos de atribución del éxito o fracaso escolar y, por último, los criterios, procedimientos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano.

En cuanto a los centros escolares y el profesorado implicado, es fundamental un planteamiento coherente y que esté apoyado por toda la comunidad educativa. Además, es necesaria una cultura escolar del apoyo y la socialización positiva en todo el centro, así como el fortalecimiento de relaciones y elaboración de redes sociales según las necesidades de cada estudiante. Habría también que elaborar un proyecto común de centro que sea comprendido y compartido por todos los implicados en el mismo. Por otro lado, la administración debe dotar de los recursos necesarios tanto al centro como al profesorado con el fin de que los programas de prevención e intervención se puedan llevar a cabo. Sin recursos ni formación los cambios importantes son difíciles de ejecutar.

En lo que respecta al profesorado, y en relación con la formación de éste, los datos obtenidos en nuestra investigación consideran que los docentes de Educación Secundaria no motivan al alumnado al estudio, que las materias que trabajan no tienen utilidad para su vida

futura y que las clases y metodología de trabajo no son atractivas para ellos. Por esta razón consideramos que la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria es uno de los puntos a reconsiderar y que, tanto en el Máster Universitario Oficial en Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas como en los nuevos Títulos de Grado, habría que priorizar los contenidos relacionados con las nuevas características de la profesión docente.

Por último, en relación con las redes de apoyo familiar, social y comunitario habrá que trabajar en comunidades de apoyo o comunidades de aprendizaje fuera de los centros y del horario escolar, con implicación de las familias, asociaciones, empresas, etc. Es fundamental la creación y el desarrollo de redes integradas por escuelas y otras agencias sociales y estatales en torno a principios y actuaciones coherentes de lucha contra las desigualdades. Es determinante contar con la implicación de la familia, utilizar los recursos del contexto social cercano y contar con las administraciones locales.

## 2. PREGUNTAS PLANTEADAS

### 2.1. ¿Qué incidencia tiene el dominio de la lengua castellana entre la población musulmana en la opción de abandono del sistema educativo?

El estudio realizado en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla nos indica que el dominio de la lengua castellana es amplio, tanto en los grupos de origen árabe y bereber como en el de origen peninsular. Sólo un pequeño porcentaje de los que participan en el estudio indica que emplean de forma exclusiva la lengua *Darija* y *Tamazight* en su vida diaria. Sin embargo, es también en esta área donde manifiestan haber tenido los principales problemas durante su etapa educativa, concretamente en los apartados de lectura comprensiva, expresión de conocimientos, expresión y comprensión de los contenidos curriculares. Además, la mayoría de los encuestados responde no tener hábitos de lectura. Todo esto hace que la Lengua Castellana sea una de las materias con mayor índice de suspensos entre los encuestados.

En este sentido, según los docentes de Educación Secundaria que participaron en el grupo de discusión, los alumnos que abandonan de forma temprana presentan mayores dificultades en esta materia.

## 2.2. ¿Se debe introducir, aunque sea de manera opcional, el estudio de la lengua materna (*Tamazight/Dariya*) en el sistema educativo para aquellos estudiantes cuya lengua de comunicación no sea el castellano?

De acuerdo con los resultados obtenidos en estudios anteriores<sup>8</sup> y la información recogida en este trabajo, tanto en Ceuta como en Melilla, se considera que para mejorar el éxito escolar de estos alumnos de origen árabe y bereber es fundamental reforzar sus aprendizajes en la lengua española como lengua vehicular de la enseñanza. Un mejor dominio de la misma les posibilitaría tener experiencias académicas exitosas y les facilitaría una mejor formación en las etapas de Educación Secundaria y en los niveles superiores del Sistema Educativo, colocándolos en mejores condiciones para obtener inserciones laborales más cualificadas.

En la ciudad de Melilla, la lengua materna de los estudiantes de origen bereber es el *tamazight* y en Ceuta, la lengua de los estudiantes de origen árabe es el árabe dialectal o *darija*. En cuanto al *tamazight* y el *darija*, creemos que se debería empezar a estudiar la posibilidad de ofrecerlo de manera opcional para todos los estudiantes, sea cual sea su lengua materna<sup>9</sup>. Así sería más fácil que fuera identificado y valorado como una aportación o riqueza cultural a compartir por todos, con independencia de las características culturales identitarias. La peor opción para fomentar las relaciones interculturales sería que sólo se ofreciera su estudio a los alumnos pertenecientes a la cultura árabe o bereber, lo cual no conllevaría a una mejora de las condiciones para la integración socio-educativa.

## 2.3. ¿Se observa aumento de la división social, segregación cultural, exclusión de comunidades o conflictos inter-étnicos en los centros de Ceuta y Melilla?

La integración de distintos grupos culturales en las aulas es evidente y cada vez debemos asumir más y mejor ese contacto multicultural, no sólo en los centros de la ciudad de Ceuta y Melilla, pioneros en la sociedad española, sino en el resto del país donde las manifestaciones culturales y las tradiciones de los diferentes grupos son aún bastante desconocidas (Sánchez y Mesa, 2002).

Siguiendo a Sánchez (1998), muchos de los conflictos derivados de una falta de capacidad para la convivencia multicultural que, a veces, se achacan a las escuelas, suelen tener su origen fuera de éstas y es precisamente dentro de ellas donde se sufren las consecuencias y donde hay que empezar a corregir las actitudes negativas hacia la multiculturalidad.

<sup>8</sup> Especialmente, Mesa Franco, M<sup>a</sup>. C. y Sánchez Fernández, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid-Granada: C.I.D.E.-Laboratorio de Estudios Interculturales.

<sup>9</sup> Jiménez, R., Cotrina, M., García, M. y Sánchez, C.A. (2010). *La valoración del dialecto árabe-marroquí de Ceuta en los centros educativos*. En IV Congreso Árabe Marroquí: Más allá de la oralidad. Toledo. Abril (*paper*)

Por todo esto, consideramos que los centros educativos de Ceuta y Melilla son un reflejo de la situación plural de nuestro país y es el contexto en el que se resuelven los conflictos interculturales de forma más positiva, porque el contacto diario entre iguales es un recurso muy válido para comenzar a trabajar la diversidad cultural desde las etapas educativas iniciales. Sin embargo, los docentes de estas dos ciudades han manifestado, en los grupos de discusión, saber que este contacto es necesario pero no suficiente, por lo que, desde hace varios años, se plantean qué debería hacerse, desde un contexto de aula, para potenciar las buenas relaciones entre los distintos grupos étnicos y conseguir que entre ellos se produzca una verdadera comunicación intercultural. En esta línea habría que seguir trabajando y así se refleja en los contenidos curriculares que se llevan a la práctica en los centros educativos.

Por otra parte, según los resultados obtenidos en el apartado del contexto social, la población de origen árabe y bereber, se concentra en determinados barrios de las dos ciudades, lo que origina que, en algunos centros educativos, el alumnado pertenezca en su totalidad a este grupo cultural, por lo que desaparece la diversidad de población que caracteriza a Ceuta y Melilla. Sugerimos el análisis de la red de centros establecida para cada una de estas dos ciudades para evitar, en la medida de lo posible, la aparición de *centros-gueto*.

#### **2.4. ¿Tienden los colectivos musulmanes a incorporarse más tarde a la enseñanza preescolar (0-3 años) que los colectivos cristianos? En caso afirmativo, además de factores económicos ¿Existen otros elementos como puede ser pensar que el cuidado en casa es preferible a la escolarización temprana que sustenten esta opción?**

En nuestro estudio no hemos encontrado diferencias significativas en las edades de incorporación a la escolarización en función del grupo cultural de pertenencia (3,75 años de media en Melilla y 3,31 años de media en Ceuta). En cuanto al primer ciclo de la Educación Infantil, consideramos que tampoco hay diferencias significativas debidas a este criterio. De haberlas, estarían más motivadas por diferencias individuales de cada familia que por su pertenencia a un grupo étnico-cultural.

#### **2.5. ¿Qué respuestas se consideran más adecuadas para desarrollar una política educativa con los colectivos en riesgo de exclusión en las ciudades de Ceuta y Melilla?**

Las respuestas estarían centradas en una *atención educativa preventiva* y en una *atención educativa basada en la intervención* (véase con más detalle apartado de conclusiones y propuestas del estudio).

Entre las medidas de atención educativa preventiva destacamos:

- Incorporar como parte de la formación inicial de docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, contenidos curriculares relacionados con la atención psico-educativa en situaciones de riesgo de abandono escolar.
- Elaborar un protocolo de actuación para los docentes de las etapas iniciales, para la detección temprana de las dificultades de aprendizaje y la prevención del fracaso escolar.
- Potenciar la labor del orientador como figura clave para la prevención y la intervención del fracaso escolar y el abandono escolar temprano
- Desarrollar acciones, a través de los Departamentos de Orientación, para el asesoramiento a los estudiantes en lo referente a sus opciones académicas y profesionales.
- Adaptar la oferta de Formación Profesional a las características de la población de Ceuta y Melilla y aumentar su calidad.
- Establecer mecanismos de coordinación entre las etapas de Educación Primaria y la de Educación Secundaria para facilitar el tránsito de los alumnos.
- Reforzar en la comunidad educativa el papel del tutor y la importancia de llevar a cabo el Plan de Acción Tutorial, tanto en Educación Primaria como en Secundaria.
- Favorecer la creación de Escuelas de Padres, con carácter preventivo e informativo, siendo necesario trabajar con familias en desventaja sociocultural.
- Fomentar espacios educativos, deportivos y lúdicos en los barrios marginales de las dos ciudades.
- Ampliar el programa de actividades extraescolares que los centros educativos ofertan a los diferentes barrios, dando la posibilidad de que los padres participen en éstas, para ampliar su formación y fomentar su implicación en la vida de dichos centros.

Entre las medidas de atención educativa basada en la intervención:

- Posibilitar espacios y tiempos para el profesorado con el objetivo de debatir y poner en común tanto las iniciativas como las dificultades que encuentran en su trabajo diario con los alumnos con fracaso escolar y en riesgo de abandono temprano.
- Elaborar un protocolo de actuación para la intervención en los casos de absentismo escolar.
- Ampliar las medidas de refuerzo educativo, no sólo centradas en el apoyo de las diferentes áreas curriculares, sino también en la dotación de estrategias para aprender a aprender y en el desarrollo de habilidades para la resolución positiva de los conflictos.

- Fomentar la creación de programas educativos en los centros, dirigidos a reducir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano.

**2.6. ¿Se deberían diseñar políticas de inserción laboral específicas para jóvenes musulmanes? y 2.9. ¿En qué dirección deben ampliarse los recursos extraordinarios a centros/zonas con necesidades de transformación social dirigidos a la mejora de la atención educativa del alumnado?<sup>10</sup>**

Una vez conocido el perfil de los jóvenes de Ceuta y Melilla que han abandonado los estudios prematuramente, son necesarias medidas de actuación integrales y recursos sistémicos dirigidos a aumentar la motivación hacia el estudio por parte de los jóvenes como un modo de progreso social e inserción laboral. Para ello se deben organizar y estructurar los apoyos educativos, sociales y económicos ofrecidos y ajustar la oferta formativa a las salidas profesionales y demandas laborales. Medidas concretas pueden ser:

- Informar, sensibilizar y concienciar de la importancia de los estudios para la inserción laboral y la mejora social. Especialmente dirigidas a jóvenes en riesgo de abandono y a jóvenes que habiendo abandonado puedan volver a retomar los estudios a través de las variadas y flexibles alternativas que se ofrecen y que en muchas ocasiones se desconocen.
- Realizar acciones coordinadas de orientación y apoyo socio-educativo entre las instituciones, los centros educativos y las organizaciones, incorporando iniciativas y movimientos sociales que permitan una actuación integral de prevención/intervención contextualizada y adaptada a las características psico-sociales de los jóvenes. Para ello es conveniente contar e implicar a personal cualificado de las culturas de origen de los jóvenes en riesgo de abandono escolar para que actúen como educadores y referentes socio-educativos.
- Dotar al alumnado en situación de desventaja socioeconómica de recursos que le permitan continuar en el sistema educativo (ayudas, becas, flexibilización/diversificación de las enseñanzas...) pero sin olvidar que, para concienciar de la importancia y motivación hacia el estudio, hay que premiar la permanencia y el esfuerzo.
- Realizar estudios diagnósticos de análisis y de tendencias del mercado laboral que permitan adaptar la formación ofrecida.
- Ofrecer una formación adaptada a las características psico-sociales del alumnado y atenta a las demandas laborales.

---

<sup>10</sup> Se ha considerado oportuno unir las respuestas a estas dos cuestiones por la relación que existe entre ellas, entendiendo que las políticas de formación para la inserción deben ir acompañadas de medidas y recursos específicos.

- Creación de políticas y convenios de colaboración entre la administración educativa, empresas locales y organizaciones sindicales que permitan ampliar el período de prácticas formativas e iniciarse profesionalmente mediante contratos de trabajo.
- Acciones de orientación académica y profesional (ferias, campañas móviles por barriadas de sensibilización e información sobre los estudios y las salidas profesionales...)

Por todo ello y dadas las distancias socio-educativas existentes entre los diferentes jóvenes de Ceuta y Melilla y sus respectivas incidencias en el abandono escolar y escasa preparación laboral, las medidas o acciones a desarrollar en las ciudades de Ceuta y Melilla deben ser sistémicas y de amplio espectro, ya que deben estar incardinadas en políticas integrales (ámbitos social, educativo, cultural, laboral, económica...). Sin duda alguna, a tal efecto, las organizaciones, instituciones e iniciativas diversas que ya existen en ambas ciudades suponen una riqueza para la puesta en marcha de programas coordinados con las administraciones competentes en educación, empleo, asuntos sociales,...

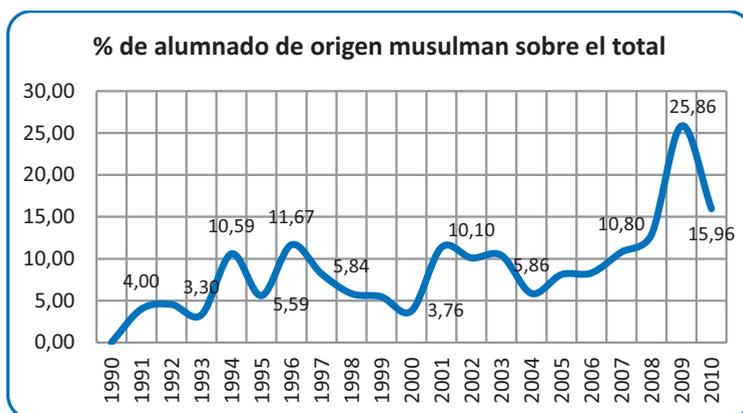
**2.7. ¿Pueden encontrarse elementos comunes entre las personas que, a pesar de pertenecer potencialmente a grupos en riesgo, consiguen culminar su formación, que les diferencie de los que abandonan en el sistema de manera temprana? y 2.8. ¿Ocupan las personas descritas en el punto anterior puestos relevantes en la organización social/económica de ambas ciudades? ¿Podría ser utilizada su trayectoria en campañas de concienciación colectiva?<sup>11</sup>**

En este estudio no se ha analizado el perfil del joven de Ceuta o Melilla que, con mayor o menor desventaja socio-cultural, haya tenido éxito en sus estudios. Por el contrario, esta investigación se ha centrado en aquellos jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema educativo. Ahora bien, en ellos se han detectado circunstancias como importantes el escaso apoyo emocional y seguimiento educativo que tienen por parte de sus familias, el grupo de iguales o el contexto, lo que trasmite falta de motivación hacia el estudio como también demuestran algunos de los estudios revisados (Marchesi y Pérez, 2003; Marchesi, 2003). Estas circunstancias se agravan en el caso de familias ceutíes y melillenses en riesgo social tales como la población árabe o la población bereber, especialmente cuando se trata de personas transfronterizas o con poco tiempo de residencia. Así, a modo de ejemplo, el alumnado de origen árabe y bereber que inicia estudios universitarios en Ceuta y Melilla respectivamente, suele pertenecer, como norma general, a familias acomodadas social y económicamente que, con alto índice de integración y tiempo de residencia en territorio español, poseen altas expectativas hacia la formación como modo de progreso social e inserción laboral.

---

<sup>11</sup> Aunque los objetivos de la investigación realizada no están relacionados con ambas preguntas, en relación con el conocimiento de la realidad educativa de Ceuta y Melilla, se intenta dar una respuesta conjunta.

Concretamente en los centros de la Universidad de Granada en ambas ciudades, se puede observar que en los últimos 20 años se produce una tendencia al aumento leve y progresivo de universitarios de origen árabe y bereber, existiendo en los últimos cursos una proporción de matrícula cercana al 20% (ver el gráfico siguiente referido a Ceuta). Ello lleva a considerar la importancia de realizar acciones de prevención e intervención específicas dirigidas a aumentar este porcentaje, y la posibilidad de que sean referentes para el resto de la población infantil y juvenil.



**Gráfico 1. Tasa de alumnado de origen árabe matriculado en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta**

La presencia de estos colectivos con formación superior comienza a tomar protagonismo no sólo en la Universidad sino también en todas las esferas sociales de Ceuta y Melilla, incluida aquella donde se gobierna, coordina, participa y se toman decisiones políticas. Tal es el caso en Ceuta de partidos políticos como Unión Democrática de Ceuta (UDCE), cuyos cargos son, prácticamente en su totalidad, titulados universitarios y referentes para la sociedad ceutí de procedencia árabe. También en Melilla, está el grupo político Coalición por Melilla (CpM) compuesto por una casi totalidad de personas de origen bereber. También en otros partidos y ocupando cargos relevantes de la ciudad participan políticos de origen bereber con titulaciones superiores.

Estas formaciones políticas, junto con otras instituciones de ambas ciudades, desarrollan iniciativas en forma de planes, programas y proyectos de acción social donde cada vez cobra mayor importancia el contar con población de origen árabe y bereber cualificada que desarrolle labores asistenciales, formativas, de mediación, sensibilización, concienciación,... por su dominio de códigos de las culturas mencionadas (especialmente la lengua). Incluso, más allá, los jóvenes universitarios de procedencia árabe o bereber de ambas ciudades son considerados potenciales miembros de estos partidos como modo de representar a sus culturas y atraer a un determinado sector de la población.

En este sentido, son especialmente importantes los estudiantes de las titulaciones de: Maestro, en sus diferentes grados y especialidades, Psicopedagogía y Máster de Formación de

Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, y que son de origen árabe y bereber porque pueden ejercer de referentes sociales<sup>12</sup>, educativos y profesionales en los barrios y los centros educativos<sup>13</sup> de Ceuta y Melilla.

## 2.10. ¿Existen buenas prácticas (programas, proyectos...) que por la vía de los resultados y/o la evaluación han demostrado ser eficientes, relevantes y sostenibles en los centros de Ceuta o Melilla que puedan ser transferidos a otros centros?

Desde la administración educativa, los propios gobiernos de las ciudades de Ceuta y Melilla, diversas entidades sociales y los propios centros educativos, se desarrollan numerosos planes, programas y proyectos cuya pretensión es aumentar la calidad educativa. Aunque aún no se dispone de datos que permitan conocer la eficacia de estas acciones y programas, sí es posible, mediante comparación con las acciones desarrolladas en otras comunidades autónomas con menor tasa de abandono escolar temprano como por ejemplo el País Vasco, comprobar la relevancia y el adecuado enfoque de las mismas. De este modo, los programas y proyectos desarrollados en Ceuta y Melilla, algunos de ellos en línea con las propuestas realizadas en el apartado correspondiente de este informe, suponen:

- Una respuesta adecuada, individualizada y diversificada al alumnado que precisa en ciertos momentos determinados apoyos y/o refuerzos (Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo publicada en el B.O.E. núm. 83 de 6/04/2010).
- La compensación de desigualdades socio-educativas y económicas con ayudas para el transporte o la adquisición de material escolar a través del “I Plan de Inclusión Social” o el “Plan Joven” que se desarrollan en Ceuta. La promoción de la integración social favoreciendo el encuentro, el respeto y el diálogo entre las distintas culturas a través de las actividades artísticas (Plástica, Danza, Teatro y Percusión) mediante el programa MUS-e. Y la respuesta a diferentes necesidades sociales mediante los planes “Ceuta Educa” y “Melilla Educa”, aumentando la oferta socio-educativa de la ciudad e implicando a la ciudadanía.
- Apostar por la participación, el consenso y la contextualización de las decisiones educativas mediante la creación de los Foros de la Educación en las ciudades de Ceuta y Melilla como órganos colegiados consultivos adscritos al Ministerio de Educación. Dichos foros están compuestos por diversos agentes en representación de los ámbitos sociales, educativos y empresariales de ambas ciudades y tienen la misión de asesorar sobre situaciones referidas al aprendizaje escolar, fomentar la elaboración de estudios

<sup>12</sup> Por ejemplo, una alumna universitaria con premio extraordinario y de procedencia árabe que ha colaborado como encuestadora en este estudio nos comentaba: “...en el barrio donde vivo, muchos vecinos que son analfabetos me conocen y no dudan en buscarme cuando tienen que rellenar una solicitud, leer una carta o un informe médico...”

<sup>13</sup> En 2005, la subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, publicó para las ciudades de Ceuta y Melilla un listado de maestros/as de cara al ingreso y adquisición de nuevas especialidades (Orden ECI/697/2005) donde, aproximadamente, un 5% del total son titulados/as pertenecientes a las culturas árabe y bereber de Ceuta y Melilla.

educativos y proponer medidas que ayuden a mejorar los resultados escolares (Ordenes EDU/1499/2009 y EDU/1500/2009 de 4 de junio)

- Esfuerzos dirigidos a atender al alumnado que ha abandonado el sistema educativo o está en riesgo de hacerlo mediante diversas acciones:
  - a. Aumento de la oferta formativa y diversificación de la misma: Programas de cualificación profesional inicial (PCPI), cursos de alfabetización, cursos de formación en competencias básicas como por ejemplo las TICs... acciones que se consolidan gracias al convenio anual entre el Ministerio de Educación y las ciudades autónomas.
  - b. Creación de un plan específico para el curso 2010-2011 dirigido a la mejora de los resultados académicos de alumnado en ambas ciudades bajo el impulso del Ministerio de Educación y del IFIIE (Instituto de Formación de Profesorado, Investigación e Innovación Educativa). Este plan persigue mejorar el rendimiento del alumnado que termina la educación primaria y reducir el riesgo de fracaso y abandono escolar en la educación secundaria.
  - c. Orientación, apoyo y asesoramiento a jóvenes que han abandonado prematuramente los estudios mediante la creación de una Unidad de Orientación y Seguimiento en ambas ciudades (Convenios entre el Ministerio de Educación y el Gobierno de las Ciudades). Esta medida, en otras CCAA como el País Vasco, Cantabria o Asturias, ha reducido considerablemente el número de alumnos que abandonan tempranamente los estudios a través de la colaboración entre diferentes instituciones que promueven un mayor control y seguimiento de los casos y facilita, al mismo tiempo, la reincorporación de estos jóvenes al sistema educativo.
  - d. Motivación del alumnado hacia el estudio y significación y utilidad del proceso educativo para la inserción profesional a través de programas como el CeutaSkills.
- Consolidar y aumentar el acompañamiento y la orientación escolar en los centros de Primaria y Secundaria y el refuerzo y apoyo educativo en Secundaria a través del PROA en ambas ciudades (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo). Este plan aborda las necesidades derivadas del entorno social y cultural del alumnado garantizando la atención específica a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir riesgos de exclusión social.
- Fomentar redes educativas de cooperación y trabajo entre centros para impulsar el conocimiento y el intercambio, la movilidad de alumnos y profesores y el desarrollo de competencias básicas y contribuir a la mejora de la calidad de la educación a través de la participación de centros y unidades de ambas ciudades en diversos programas nacionales e internacionales: *“Escuelas viajeras”, “Rutas Literarias”, “Rutas Científicas”, “Programa de Inmersión lingüística”, “Programa Arce”, “Centros de Educación Ambiental”, “GLOBE”, “British Council”, “Perseo”, “Escuelas 2.0”,...*

No obstante, específicamente dirigidas a la prevención/intervención para la reducción del fracaso y el abandono escolar temprano, así como a la mejora de la cualificación e inserción socio-laboral, es necesario que las acciones o medidas que se inicien impliquen a distintas instituciones y entidades sociales para atender de modo cercano e integral a las necesidades y características de los colectivos y barrios desfavorecidos, proporcionando apoyo educativo, de carácter psico-social y orientación hacia el empleo. En esta línea, un ejemplo de buenas prácticas es el Programa Operativo del Fondo Social Europeo para Ceuta (período 2007-2013) concretado en la iniciativa social y formativa “EQUAL”, la cual atiende a jóvenes excluidos sin titulación a través de diversas y multidisciplinares acciones formativas dirigidas a la inserción laboral.

# PARTE I. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

---

## 1. INTRODUCCIÓN

La garantía del derecho a la Educación de la Constitución Española junto con la idea de igualdad de oportunidades que, entre otras cosas, posibilita la participación de los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social del Estado, se ve a veces disminuida por el alto grado de fracaso y abandono escolar temprano de muchos estudiantes, lo que dificulta la integración social futura de los mismos.

Pero éste no es sólo un problema que se cierne sobre la población educativa española sino que afecta también al resto de Europa, si nos atenemos al viejo continente. El objetivo principal de la UE, que intenta mantener a los jóvenes no sólo aprendiendo en los niveles educativos obligatorios sino también en los postobligatorios, es reducir a la mitad la tasa de abandono escolar temprano en el año 2010, comparada con la del 2000. El mínimo histórico de abandono en España fue en el 2000 con una tasa del 29.1%, luego en el año del objetivo europeo debería reducirse al 14.5% (Benito, 2007, p.1). Más específicamente, dentro del programa Educación y Formación 2010, la UE estableció cinco objetivos en materia de educación que deberían alcanzarse como muy tarde en 2010 (Bolívar y López, 2009): 1) situar la tasa de abandono escolar por debajo del 10%; 2) reducir a un 17% el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión lectora; 3) lograr que el 85% de los jóvenes (a los 22 años) completen la Educación Secundaria; 4) aumentar en un 15% el número de diplomados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías; 5) lograr que el 12,5% de la población adulta participe en formación continua.

Al hilo de esto, a propuesta de la Presidencia española, un nuevo documento europeo denominado *Europa 2020* fue aprobado en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno

celebrada en junio de 2010<sup>14</sup>, en el que de nuevo se abordaron, entre otros objetivos educativos, el abandono escolar y un aumento mayor del índice de titulados europeos como dos grandes prioridades tras comprobar el bajo grado de cumplimiento de los objetivos mencionados en la *Estrategia de Lisboa* (2000) (Casals, 2010, p. 12).

La situación actual muestra cómo España tiene mucho que mejorar especialmente para bajar la tasa de abandono escolar y el tanto por ciento de titulados, como se muestra en la siguiente tabla.

|   | Objetivo UE 2010 | Europa, hoy | España, hoy |
|---|------------------|-------------|-------------|
| Abandono escolar  | 10%              | 15%         | 31%         |
| Reducir el nº de jóvenes con dificultades para leer         | 15.5%            | 19.8%       | 21.1%       |
| Titulados de Secundaria                                     | 85%              | 76.7%       | 61.8%       |
| Aumentar Licenciados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías | 15%              | 27.7%       | 16%         |
| Formación continua  | 12.5%            | 9.9%        | 5.1%        |
| Inversión pública educativa                                 | ---              | 5.2%        | 4.4%        |

Tabla 1. Grado de consecución por parte de España de los objetivos europeos<sup>15</sup>

Durante los últimos treinta años, los avances de la Educación en España referidos a la universalización de la misma han sido importantes. Las medidas educativas iniciadas con la LODE y reforzadas por la LOGSE (universalización, gratuidad y ampliación hasta los 16 años de la educación obligatoria) favorecieron una mejora cuantitativa de los resultados obtenidos en las etapas de la educación obligatoria aproximándonos a las de otros países europeos; pero, en términos cualitativos, esta etapa es la que presenta el mayor problema de nuestro sistema educativo, es decir, el alto índice de fracaso escolar, que se halla ligado a los siguientes aspectos (CES, 2009, p. 25):

- Alumnos sin Título de Graduado en Secundaria Obligatoria.
- Abandono escolar temprano.
- Bajo nivel en competencias clave (lingüísticas, como capacidad de procesar información, y matemáticas, como capacidad de abstracción).

Estos aspectos tienen tres puntos en común: se ciernen más sobre la población masculina, comienzan a manifestarse en la etapa de Educación Primaria, aunque son más graves en la de Secundaria, y afectan a todas las comunidades autónomas si bien en diferentes grados.

<sup>14</sup> El 24 de junio de 2010, el Ministro español de Educación, Ángel Gabilondo, exponía ante el Parlamento Europeo la importancia de *Europa 2020* en lo que concierne a la educación en la política de la UE. Disponible en [http://www.eu2010.es/es/documentosynoticias/noticias/jun24\\_balance\\_educacion.html](http://www.eu2010.es/es/documentosynoticias/noticias/jun24_balance_educacion.html)

<sup>15</sup> Fuente: Commission of the European Communities (2009). En Bolívar y López (2009).

## 2. TRADICIÓN E INVESTIGACIÓN

Un problema como éste, que preocupa igualmente a la administración educativa y a la sociedad responsable que ve cómo un colectivo nada desdeñable no logra introducirse en el mercado laboral por carecer de una formación que lo cualifique para ello, ha sido objeto de estudio de multitud de investigadores tanto del ámbito de la Educación como del mercantil, por su incidencia en el propio individuo y en la sociedad, que ve en peligro su cohesión al existir riesgo de exclusión y marginación social y económica.

Gran parte de la literatura generada por estos estudiosos sigue un mismo patrón: descripción e incidencia del problema, delimitación y exposición de los factores que influyen en el fracaso escolar y en el abandono escolar prematuro, consecuencia del primero, y propuestas de intervención específicas para este colectivo de alumnos.

### 2.1. Conceptualización

Respecto a la **definición del problema**, el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, IVEI, (2007, p. 9), en un estudio sobre el abandono escolar en el 2º ciclo de la ESO, señala la existencia de múltiples definiciones de abandono y absentismo que se manejan en la literatura relacionada y que resultan ambiguas: es el caso, por ejemplo, del número de faltas de asistencia considerado para indicar el absentismo escolar; o los periodos educativos o franjas de edad de las investigaciones, que a veces no coinciden y dificultan la comparación directa de los resultados. Este mismo trabajo señala la frecuencia de que estos análisis, sobre todo en el seno de la UE, se centran en el porcentaje de alumnos que abandonan el sistema educativo en la etapa postobligatoria correspondiente al tramo de edad comprendido entre los 18 y los 24 años; mientras que en otros casos, la incidencia del abandono escolar temprano se analiza desde la finalización de la etapa de Primaria.

Un informe del Fondo de Investigación de la Protección Social, FIPROS, (Albert, 2008, p.32) determina tres conceptos muy relacionados: define el **retraso escolar** como el que tienen aquellos jóvenes que logran el GESO fuera de la edad teórica de finalización de esos estudios marcada por la LOE (16 años); el colectivo de alumnos que no consiguen tal graduación sufren **fracaso escolar**; y aquellos que la han alcanzado pero no continúan en el sistema educativo reglado son casos de **abandono escolar temprano** al no ser demandantes de estudios postobligatorios. Este informe presenta un gráfico para delimitar tales términos (p. 33).

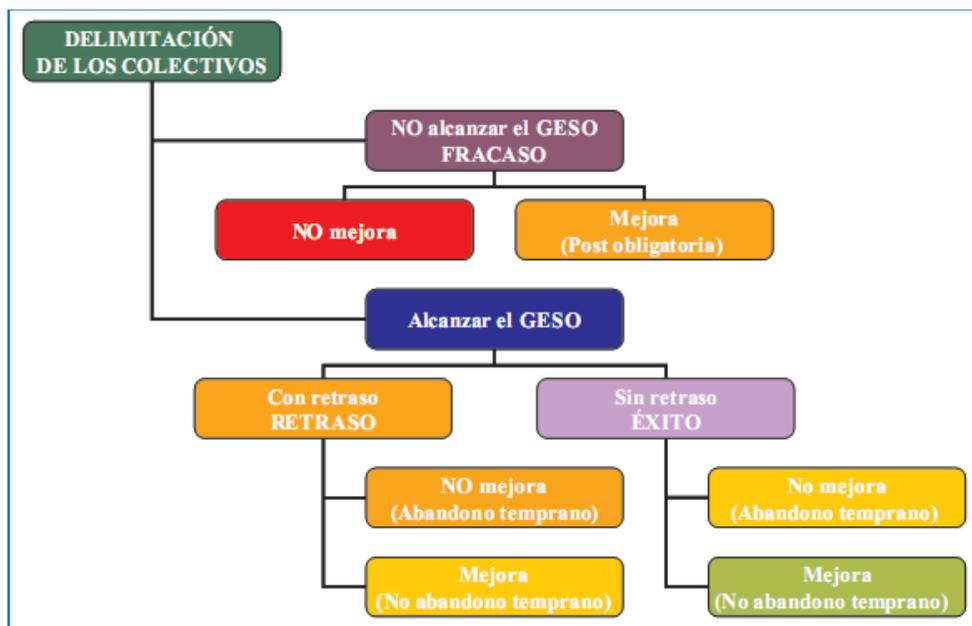


Ilustración 1. Diagrama de los colectivos de jóvenes según su relación con la ESO y la Educación Secundaria postobligatoria (Albert, 2008, p.33)

## 2.2. Resultados de investigaciones

Respecto al rendimiento académico general y según los informes de PISA, los alumnos españoles presentan resultados por debajo de la media de la OCDE y de muchos otros países europeos, pero, en general, los dos últimos estudios de PISA, 2003 y 2006, sólo hacen referencias a medias nacionales, sin considerar las variables que influyen en los resultados individuales de cada alumno encuestado. González y López (2008, p. 153) señalan que tampoco se hace un estudio comparativo entre los resultados de ambos informes, dificultado, quizás, porque el objeto de estudio central de 2003 fueron la comprensión lectora y las matemáticas, mientras que en el 2006 fueron las ciencias.

En cuanto a las tasas de permanencia en el sistema educativo reglado, durante el año 2005<sup>16</sup> –en la actualidad las cifras son similares–, del total de estudiantes que se matriculan en la ESO (edades de 12 a 15 años), el 30% no finaliza esta etapa y un 4% abandona los estudios; del 66% que continua estudiando, 48% lo hace en Bachillerato, de los que 7% no lo finaliza y el 3% no sigue los estudios; el 18% opta por matricularse en Formación Profesional de Grado Medio, de los cuales no lo finalizan el 3% y abandona los estudios el 13%. De este porcentaje total que egresa de Bachiller y de FP Media, el 40% continúa los estudios hacia la Universidad (29%) o hacia Formación Profesional de Grado Superior (11%). En suma, como resultado a este movimiento de la senda educativa del 2005, del porcentaje total (100%) de los alumnos que se

<sup>16</sup> Fuente: Informe Económico del Presidente del Gobierno, 2008 (a partir del MEC). Recogido en CES, 2009, p. 18.

matricularon en ESO, insistimos, sólo han accedido a la Universidad o a Formación Profesional Superior el 40% de los mismos.

| ETAPA EDUCATIVA | INCIDENCIAS DEL ALUMNADO |   |       |             |          |
|-----------------|--------------------------|---|-------|-------------|----------|
|                 | MATRÍCULA                | FINALIZA                                  | SIGUE | NO FINALIZA | NO SIGUE |
| ESO             | 100                      | 70  | 66    | 30          | 4        |
| BACHILLERATO    | 48                       | 41  | 38    | 7           | 3        |
| FP MEDIA        | 18                       | 15  | 2     | 3           | 13       |
| UNIVERSIDAD     | 29                       | ] Acceso a enseñanza postobligatoria: 40% |       |             |          |
| FP SUPERIOR     | 11                       |   |       |             |          |

Tabla 2. Senda Educativa en España, 2005 (en porcentaje de estudiantes y sobre el total de los que inician la ESO. Adaptación del gráfico I/4 de CES, 2009, p. 18)

Los datos de 2006<sup>17</sup> señalan que de los jóvenes que continúan estudiando, el 57.5% sigue estudios académicos en Bachillerato, mientras que el 43.5% se decanta por estudios profesionales (MEPSYD, 2008, p. 35).

Respecto al abandono escolar temprano, España presentaba en 2007 uno de los porcentajes más altos de la Unión Europea, el 31%, frente a la media europea del 14.8% (MEPSYD, 2008, p. 32), este porcentaje se hace aún más revelador si se considera el objetivo europeo para el año 2010, bajar al 10% de abandono, meta alcanzada ya por Polonia, Eslovaquia, la República Checa, Austria y Finlandia.

El abandono prematuro en España, al igual que en otros países europeos, incide más entre la población inmigrante. A este respecto, el 44.3% de los alumnos inmigrantes abandonan prematuramente los estudios, tasa sólo superada por Grecia (45%), Italia (49.6%) y Portugal (51.2%), cuando la media europea es de 31.7%<sup>18</sup>.

### 2.2.1. Factores o causas del abandono escolar temprano

Una importante variedad de **factores** ejercen su influencia en el fenómeno del abandono escolar temprano. Si bien, en un principio, los enfoques teóricos y las investigaciones que trataron el problema se centraron en el individuo (Lee y Burkhan, 2000), dejando a un lado los referentes sociales, políticos y organizativos, como pudiera ser la acción de la propia escuela, en estos momentos se analiza la interrelación de todos estos factores en el contexto educativo; como señala González (2006, p. 4), “el abandono escolar no es sino la etapa final de un proceso acumulativo y dinámico de *desenganche* [de la escuela]”, sobre este devenir hacia el abandono se han realizado muchos estudios entre los que señalamos los de

<sup>17</sup> Fuente: Instituto de Evaluación. Panorama de la Educación. Informe Español 2007.

<sup>18</sup> Fuente: Comisión europea. Progress towards Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. 2008.

Newman, Wehlage & Lamborno (1992), Finn (1993), Wilms (2000), Rubenger (2001) y Lehr, Johnson, Bremer, Cosio & Thompson (2004).

Las numerosas investigaciones e informes que versan sobre el tema señalan los siguientes indicadores a modo de factores influyentes que giran en torno a tres focos: individual, del entorno educativo y del ambiente familiar y social.

- *Características individuales.* Son capacidades, actitudes y disposición hacia el estudio, en general; dificultades de aprendizaje, problemas de salud, escaso conocimiento de la lengua de instrucción, baja autoestima, etc., en particular.
- *Contexto escolar y educativo.* La cultura de la escuela, su estructura y la dinámica académica pueden contribuir también al abandono escolar, como señalan los estudios de Railsback (2004) y Robledo, Cortez y Cortez (2004). El primer autor asegura que las medidas punitivas tomadas respecto al absentismo, si son recurrentes, suelen tener como efecto el abandono. Otros factores escolares influyentes, según el MEPSYD (2008, pp. 34-35), son un entorno de aprendizaje insatisfactorio, bajo rendimiento académico, interacción negativa con los profesores, tamaño del centro, carencia o mal empleo de recursos disponible, poco apoyo para alumnos con problemas educativos o de conducta, discriminaciones en los centros debidas a aspectos religiosos, sexuales o de discapacidad, lo que puede degenerar en acoso escolar.

Según el Informe del CES (01/2009), factores educativos implicados pueden ser, asimismo, el empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje con poca aplicación práctica, una limitada formación pedagógica de los docentes, sobre todo en lo que se refiere a la solución de problemas de aprendizaje y a la falta de métodos para detectarlos de manera precoz; y la reducida capacidad de gestión de los centros para tomar medidas al respecto.

Es necesario especificar que el absentismo puede tener origen familiar, escolar y social. El primero se debe a la despreocupación de los padres hacia los hijos, son casos de menores en actividad laboral, cuidado de un familiar, problemas derivados del alcohol y las drogas, etc. Respecto al absentismo de origen escolar, es la institución educativa la que se encuentra incapaz de adaptar la enseñanza y la organización escolar a las necesidades y características personales del alumnado, lo que puede llevar al abandono prematuro del sistema. Se habla de absentismo social cuando es consecuencia de un determinado entorno de amigos o grupo de iguales el que lo favorece, normalmente determinado por condicionamientos culturales (Carrillo, Mohamed y Sánchez, 2005, p.3). El trabajo de Rué, Amela y Buscarons (2003) sobre un proyecto de investigación en acción desarrollado en cuatro municipios de Barcelona analiza el fenómeno del absentismo y señala unas líneas de actuación para afrontarlo desde las propias instituciones educativas y en coordinación con las administraciones municipales.

- *Contexto familiar y social.* El nivel socioeconómico y de estudios de los padres, sobre todo de la madre, influye en los resultados académicos de los hijos (Marchesi, 2003;

OECD, 2004; Pajares Box, 2005; Escardíbul, 2008; Casquero y Navarro, 2008), de hecho el Informe PISA-2006 lo señala como el factor más influyente aunque no sea determinante. A mayor desventaja social existe un mayor riesgo de fracaso (Lee y Burkhan, 2000, p.552), por ejemplo, a causa de una poca motivación hacia el estudio por parte de algunas familias con dificultades económicas o que infravaloran la Educación. También puede ocurrir la influencia de experiencias negativas y circunstancias ocurridas desde los primeros años de escolarización como una agresividad sufrida o por pobres expectativas por parte de los padres sobre la educación de sus hijos (MEPSYD, 2008, p. 35). Otros factores familiares son, según Casquero y Navarro (2008, pp. 177), el número de hermanos menores de 16 años, que afecta negativamente a la escolarización al ocasionar una restricción económica mayor, y la nacionalidad extranjera del padre, variable sólo considerada a partir del 2007. El informe del FIPROS sobre exclusión social y pobreza recoge una serie de trabajos realizados en diferentes países que confirman la dependencia del nivel educativo del individuo según sus circunstancias familiares (Albert, 2008, p.11).

Por otro lado tenemos el efecto negativo que pueden tener algunos compañeros o la propia comunidad en entornos vecinales con problemas sociales.

A modo de resumen, la siguiente tabla recogida del Informe del CES (2009, p. 39) ofrece una breve enumeración de estos factores que distingue como externos e internos al sistema educativo.

| FACTORES EXTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO                 |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Individuales   | Familiares  | Entorno social   | Económicos   |
| Inteligencia<br>Personalidad<br>Motivación<br>Esfuerzo | Nivel educativo<br>Recursos educativos<br>Estilo educativo<br>Nivel profesional | Comportamiento<br>grupal                                 | Sistema productivo<br>Condiciones cíclicas del<br>mercado de trabajo |
| FACTORES INTERNOS DEL SISTEMA EDUCATIVO                |   |  |  |
| Profesorado  | Centros   | Procesos   |  |
| Formación<br>Motivación<br>Estilo docente              | Autonomía<br>Relación familias  | Detección precoz<br>Ratio alumno/profesor<br>Metodología |  |

Tabla 3. Factores que inciden en el fracaso escolar (CES, 2009, p. 39)

### 2.2.2. Propuestas de actuación

El último apartado común a todas estas investigaciones y estudios que constituyen la literatura especializada en el tema hace referencia a las medidas que se pueden adoptar para paliar el problema.

Entre las **propuestas de actuación** que se señalan encontramos de actuación directa y medidas particulares, algunas de ellas tomadas ya por la LOGSE (Vaquero, 2005; Gallardo,

2006; Zafra, 2006; Benito, 2007; González y López, 2008). Entre las primeras aparece la mejora del nivel sociocultural de la población española, más implicación de los padres en la educación de sus hijos, mayores niveles de inversión en educación y mayor atención a los programas educativos de carácter compensatorio.

Como medidas particulares, Vaquero (2005, pp. 1460-61) señala mayor flexibilidad en el currículo para retrasar la selección de itinerarios e incidir en la transversalidad de la formación y ofrecer un apoyo especial a los centros con más alumnos con riesgo de fracaso. A este respecto, existe una insistencia especial de los investigadores en prevenir el abandono escolar temprano ya desde las etapas de Educación Infantil y Primaria. En un estudio pediátrico realizado por Oliveros, Kawashita y Barrientos (2007) se diagnostican síntomas que ya desde los 5 años de edad pueden ser antecedentes de fracaso y abandono escolar en niños con déficit de atención e hiperactividad (p.8): dificultad de autocontrol, comportamiento agresivo, baja autoestima, peleas con iguales, problemas de aprendizaje y desolación en situaciones sociales. En el inicio de Primaria y hasta los 10 años, estos niños pueden presentar conductas desafiantes y agresivas que desembocarían más tarde en una tendencia a la delincuencia y abuso de sustancias tóxicas durante la adolescencia y la adultez.

Volviendo a las medidas particulares, es necesario igualmente mejorar la formación del profesorado e incentivar la carrera docente, por ejemplo, Gallardo (2006, p. 2) señala que este colectivo percibe un 25% más de salario que sus colegas de la OCDE en los primeros años del ejercicio docente pero después reciben menos incentivos salariales pues en el resto de los países éstos se incrementan a mayor velocidad. Zafra (2006, pp. 165-166) propone en un Programa de Atención a la Diversidad (PAD) diseñado para un instituto de Secundaria de Fuente Vaqueros (Granada) una serie de cursos como estrategias formativas dirigidas al profesorado y demandadas desde el mismo claustro del centro para realizarlas en horario de mañana y con reconocimiento en el currículo profesional. La temática de estos cursos es muy variada: adaptación de los contenidos curriculares, diseños de criterios de evaluación y promoción del centro, orientación tutorial, hábitos de estudio, modelos de resolución de conflictos, metodología específica para atender a la diversidad...

### 3. ESTUDIOS Y PROGRAMAS

Fruto de la preocupación de los diferentes agentes sociales por el fracaso y abandono escolar temprano, además de los estudios referidos, diferentes organismos han elaborado una serie de informes y documentos de trabajo muchos de los cuales contienen programas encaminados a acabar con este grave problema social.

En 2006, la **Fundación Alternativas**<sup>19</sup> elaboró un documento (Calero, 2006) donde se analizaban las distintas dimensiones del problema y se proponían y discutían orientaciones de

---

<sup>19</sup> La *Fundación Alternativas* es una entidad de derecho privado con finalidad social. Nació en 1997 con el objeto de ser un cauce de incidencia y de reflexión política, social, económica y cultural en España y Europa, tratando las cuestiones de mayor preocupación ciudadana y sirviendo de puente entre las distintas opiniones. Sus secciones de trabajo son el Laboratorio de Alternativas, el Observatorio de Política Exterior Española (OPEX), el programa para jóvenes investigadores Estudios de Progreso y el Observatorio de Cultura y Comunicación (OCC-FA).

las políticas educativas para resolverlo. El núcleo del trabajo eran los factores que determinan la orientación de los jóvenes de 16 y 17 años en el sistema educativo y el mercado laboral. Señala como colectivos más vulnerables los hijos de inmigrantes y los de menores rentas en general; realiza un análisis empírico donde se interpretan las variables personales, familiares y sociales, y las territoriales (de diferentes comunidades autónomas); sobre estas últimas, destacan aquellas del arco mediterráneo (Baleares, Cataluña, Valencia y Murcia) como las de mayor probabilidad de abandono escolar (Calero, 2006, p. 6). El resto del documento contiene una serie de propuestas de medidas de políticas públicas que deben dar continuidad a las que ya se llevan a cabo desde 1970, cuando se consiguió la incorporación a la educación formal de nuevos grupos de población. Entre estas medidas encontramos: facilitar estudios a tiempo parcial y otros orientados al mercado laboral, introducir asignaturas aplicadas o vocacionales en Bachillerato, reformar el sistema de becas, o desarrollar programas de intervención educativa muy temprana, desde la educación infantil.

En 2007 el **Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa**, IVEI, publicó un informe sobre el abandono en el segundo ciclo de la ESO por iniciativa de la Administración Educativa, las Diputaciones Forales y los Ayuntamientos vascos, y como contribución al proyecto PREVALET<sup>20</sup>, en el que participan diez países europeos. El documento refleja la investigación realizada sobre la tasa de abandono escolar en el País Vasco, índice muy bajo comparado con el de otras comunidades autónomas pero, de por sí, preocupante en tanto que representa un factor de exclusión social.

El primer punto que trata es el estado de la cuestión: definición e incidencia del problema, no sólo en el ámbito nacional sino también internacional, al referirse a Estados Unidos, América del Sur y Europa. Tras destacar las escasas investigaciones que existen sobre el segundo ciclo de la ESO, lo que dificulta las comparaciones directas entre las muestras, señala los datos recogidos de la población española perteneciente a ese ciclo educativo de cuatro Comunidades Autónomas (IVEI, 2007, pp. 15-18):

- Madrid, donde un estudio realizado durante los cursos 1998-99 y 1999-00 refleja que el abandono real sobrepasaba el 12% de los alumnos del ciclo y que había una diferencia considerable entre los centros públicos (abandono del 11.03%) y los de carácter privados (3.12%).
- Respecto a Andalucía, el documento hace referencia al estudio realizado por el Defensor del Pueblo Andaluz en 1998, que, aunque aporta numerosos datos sobre el abandono en esta Comunidad, no pueden utilizarse pues previamente no se unificaron criterios sobre el cálculo de absentismo por parte de las Administraciones públicas.
- El estudio del Principado de Asturias se realizó durante el curso 2000-01 y dio los siguientes resultados: en 1º de ESO la tasa de abandono fue de 1.8%; en el curso 2º, de 2.98%; en el 3º, de 3.29%; y en 4º, de 3.28%.

---

<sup>20</sup> PREVALET es un proyecto creado por la European Association of Regional and Local Authorities for Life (EARLALL) con el objetivo de favorecer el intercambio de experiencias de innovación entre los diferentes gobiernos regionales europeos, en este caso, interesarían las políticas educativas concernientes al ámbito del abandono escolar en la enseñanza obligatoria y al de la educación no reglada para adultos.

- Existe, igualmente, un estudio en el País Vasco realizado entre 1992 y 2004 pero en la franja de edad comprendida entre 18 y 24 años, por lo que sale de la etapa obligatoria. La tasa de abandono fruto del estudio fue de 12.4%, con una diferencia importante entre hombres (16.5%) y mujeres (8.1%).

Tras este análisis de incidencias el Informe describe la legislación internacional y estatal al respecto según dos ámbitos implicados: el educativo (los Derechos Humanos, la Constitución española y la LOE) y el de la protección del menor (Convención de Derechos del niño de 1989 y Protección Jurídica del Menor). Asimismo expone la participación de las tres Administraciones que intervienen en el problema del absentismo escolar: las Consejerías de Educación, las de Asuntos Sociales y las Administraciones Locales.

Antes de la descripción de la propia investigación del IVEI y para cerrar el marco teórico de la misma, se mencionan los seis programas educativos desarrollados en el País Vasco para facilitar la motivación del alumnado de ESO hacia el aprendizaje y, en consecuencia, la obtención del GESO; estos programas versan sobre la desescolarización y el absentismo escolar, la intervención específica en el medio social desfavorecido, refuerzos educativos, diversificación curricular y sobre diversidad y convivencia.

Esta investigación vasca concluye con unas cuestiones significativas que, en opinión de los autores, caracterizan el sistema educativo vasco en relación con el abandono escolar. Estos aspectos son: existe una tasa baja de alumnado que abandona su formación durante la escolarización obligatoria; las medidas tomadas pueden ser modelo de buenas prácticas para el mantenimiento del alumnado en el sistema educativo, sobre todo los Programas de Diversificación Curricular; hay una serie de centros vascos que no cumplen el programa de la Inspección que garantiza el derecho a la educación por desatender el control mensual del absentismo, por lo que se tomarán medidas de mejora para el curso siguiente; y la dificultad de hacer un seguimiento de las conductas absentistas en los plazos previstos.

El *Informe de la Conferencia Sectorial de Educación* (2007), como otros documentos, vuelve a poner de relieve el objetivo de la UE, ya mencionado, de reducir a menos del 10% en 2010 la tasa de abandono escolar prematuro de jóvenes de 18 a 24 años, para llegar al caso particular de España que, si bien entre los años 1992 y 2000 registró un descenso considerable de este fenómeno (de 40.4% se pasó a 29.1%), posteriormente los resultados que se registran son peores (31.0% en 2007).

El **FIPROS** elaboró un informe denominado *Exclusión social y pobreza: transición educativo-formativa e inserción laboral de la población joven* (Albert, 2008) con el objetivo de detectar los riesgos de exclusión educativa y los problemas de inserción laboral asociados a los jóvenes menos cualificados, para ello, aunque se atiende a la situación del año académico 2000-01, se trabaja con la información obtenida durante los cuatro cursos siguientes proporcionada por la ETEFIL-2005<sup>21</sup> y en cuatro ámbitos: la trayectoria educativa, el proceso de transición del sistema educativo al mercado de trabajo, experiencias de inactividad y

---

<sup>21</sup> La ETEFIL-2005 (Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral) forma parte de un proyecto común de los Ministerios de Educación y Ciencia, de Trabajo y Asuntos Sociales y el Instituto Nacional de Estadística.

desempleo, y el logro de una posición laboral estable, considerada ésta como el primer empleo de carácter significativo, es decir, con un mínimo de veinte o más horas de trabajo semanales y seis meses de duración. Para ello, los indicadores que se contemplaron se agruparon como: indicadores de exclusión educativa y abandono escolar temprano; de satisfacción; de empleabilidad y de éxito en el empleo.

Después de analizar los diferentes factores que influyen en la continuación de los jóvenes en el sistema educativo, se describe la base de datos ETEFIL y sus siete encuestas dirigidas a otros tantos colectivos de estudiantes no universitarios: cuatro de ellas son para diversos colectivos según los estudios formales que alcanzaron al finalizar el curso 2000-01 (GESO, Bachillerato, Ciclo de FP de Grado Medio y Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior); una, dirigida a los jóvenes que abandonaron la ESO y no obtuvieron el GESO; la sexta, para los que finalizaron el curso del Plan de Inserción Profesional (FIP); y la última, destinada a los que finalizaron estudios en Escuelas Talleres y Casas de Oficio (Albert, 2008, p. 26). Tal multiplicidad en la investigación conllevó un muestreo independiente y la imposibilidad de realizar análisis conjuntos de varios colectivos, aunque sí permitía realizarlos de manera comparativa.

Estas encuestas se pasaron en toda España y durante el mismo periodo de tiempo, de abril a julio de 2005, sus resultados se complementaban, además, con una información mensual individual desde enero de 2001 a junio de 2005.

Este informe contiene un apartado de especial interés para nuestro trabajo denominado "Trayectorias educativas: fracaso y retraso escolar y abandono escolar temprano" (pp. 32-47) donde, tras delimitar estos tres conceptos, como mencionamos páginas atrás, refleja un análisis de la incidencia del abandono permanente del sistema educativo. Entre los datos que aporta, destaca su frecuencia entre los jóvenes que abandonaron la ESO sin el título, de los que el 68.9% no regresaron al sistema educativo reglado (SER) en los cuatro cursos siguientes, mientras que el fenómeno es realmente minoritario entre los que terminaron la etapa con éxito (3%). Un grupo intermedio lo forman los jóvenes que acabaron la ESO después de la edad estándar, que corren un riesgo cinco veces mayor de abandono permanente (15.3%) que el de los anteriores. El 31% de los jóvenes con retraso en la ESO dejan el sistema educativo sin posibilidad de mejorar el nivel, esto sólo ocurre al 6% de los que terminan con éxito la etapa. La tabla siguiente evidencia estos porcentajes.

|                                 | AESO       | GESO con retraso | GESO sin retraso |
|---------------------------------|------------|------------------|------------------|
| No regresa al SER               | 68.9       | 15.3             | 2.7              |
| Sigue 4 años en el SER          | 3.8        | 30.1             | 75.4             |
| Abandona el SER antes de 4 años | 14.1       | 49.2             | 17.8             |
| Reenganches                     | 13.2       | 5.5              | 4.1              |
| <b>Total</b>                    | <b>100</b> | <b>100</b>       | <b>100</b>       |

Tabla 4. Patrones de permanencia y salida del sistema educativo reglado (en porcentaje de estudiantes) según la fuente de ETEFIL-2005. (Albert, 2008, p.37)

Asimismo, es significativo el gráfico del informe que muestra el riesgo de exclusión educativa asociado a cada uno de estos colectivos.



Ilustración 2. Riesgo de exclusión educativa (Albert, 2008, p.171)

Considerando que el abandono escolar prematuro afecta a toda Europa, la **Comisión Europea** lo aborda en su informe *Progress towards Lisbon Objectives in Education and Training* (2008), documento del que se ha servido el MEPSYD para elaborar sus estudios relacionados con el tema y el Plan (2008) que más tarde se expone.

Este informe europeo analiza las diferentes circunstancias educativas y sociales que favorecen el abandono escolar de los jóvenes al finalizar los estudios obligatorios o antes de acabar los estudios secundarios postobligatorios. Señala el objetivo europeo, mencionado en repetidas ocasiones, de reducir por debajo del 10% en 2010 –en 2007 la UE tenía una tasa media de 14.8%– la tasa de abandono de jóvenes de 18 a 24 años que han completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria y no siguen ningún estudio, meta que se presenta difícil de alcanzar sobre todo para el sur del continente que es el más afectado, siendo España uno de los países con porcentajes de abandono más elevados. Este documento presenta, al igual que los otros trabajos relativos al tema, un análisis de los factores que influyen en el abandono escolar temprano, así como de los niveles educativos alcanzados antes del abandono, la mayor incidencia entre la población inmigrante y las tasas de empleo de los jóvenes entre 18 y 24 años que dejaron el sistema educativo antes de tiempo (en España supera al 70% de esta población).

Acaba el documento con una serie de medidas para disminuir el abandono escolar, entre las que se halla la llamada “Educación de segunda oportunidad” que contempla, por ejemplo, la creación de cursos de formación profesional con menor carga académica de la formación que se venía haciendo hasta ahora, medida que ya se ha llevado a cabo exitosamente en algunos países.

Entre los últimos trabajos españoles que hacen referencia al abandono escolar se encuentra el *Plan para la reducción del abandono escolar* (2008), elaborado por el propio **MEPSYD** con el fin de ofrecer una serie de medidas y recomendaciones para prevenir y reducir este abandono en España, siendo una de ellas la creación de una Mesa Permanente de Abandono Escolar Temprano, incluida en la Conferencia Sectorial de Educación, a la que va dirigida este Plan y a cuyo informe de 2007 ya nos referimos. Una de las labores de esta Mesa será seguir y evaluar los resultados de las diferentes medidas que la legislación educativa y la propia Conferencia Sectorial tomen ante este problema educativo.

Este documento, después de hacer las propuestas y recomendaciones mencionadas, recoge un análisis del abandono escolar temprano en España en la etapa de la ESO y tras la finalización de los estudios obligatorios, donde establece una comparación entre varios países europeos y EEUU, y España. Señala que el abandono escolar en nuestro país afecta sobre todo a los Ciclos Formativos de Grado Medio, para los que se requiere el título de Graduado en ESO, además de no contemplarse ya como educación obligatoria.

Retoma del Informe de la Comisión Europea (2008) los diferentes factores que influyen en el abandono escolar temprano a los que ya aludimos en páginas precedentes e incluye en el mismo apartado del análisis la situación actual de las políticas para reducir el abandono escolar temprano, centrándose en la LOE –sus propuestas para disminuir el fracaso escolar, por un lado, y reducir el abandono escolar prematuro, por otro– y en organismos e instituciones nacionales –Conferencia Sectorial de Educación, Consejo Escolar del Estado, corporaciones locales, Ministerio de Defensa, Instituciones Penitenciarias, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Consejo de la Juventud, organizaciones empresariales o que trabajen con colectivos más afectados y cualquier otra institución capaz de generar estados de opinión como pueden ser los sindicatos o los medios de comunicación–; e internacionales –Unión Europea–.

Cierran el Plan una relación de referencias bibliográficas y digitales muy útiles para afrontar el abandono escolar temprano y una serie de anexos con otros documentos internacionales, nacionales y autonómicos que abordan el mismo tema.

Otro estudio aparece en el *Informe del Sistema Educativo y Capital Humano del Consejo Económico y Social de España*, CES, (01/2009), que hace un exhaustivo análisis de las relaciones existentes entre el sistema educativo y el mercado laboral español, poniendo en evidencia los desajustes que aparecen en la interacción entre la Educación y el sistema productivo de España.

Este Informe, en el apartado que recoge el diagnóstico del sistema educativo, destaca, como en los casos anteriores, el alto índice de fracaso escolar y, como consecuencia, el abandono prematuro de los estudios, dos de los problemas más importantes del sistema educativo que revierten de forma negativa en el sistema productivo, que requiere un nivel de cualificación profesional para el que los puntos anteriores resultan altamente desfavorecedores.

Asimismo, insiste en el carácter multidimensional del fracaso escolar al referirse a la diversidad de factores que inciden en él, similares a los que señala el Plan del MEPSYD (2008) para el abandono escolar temprano, que ya citamos.

Plantea, además, y en consonancia con lo que refleja el MEPSYD al respecto (2008, pp. 43-47), instrumentos y medidas para reducir el fracaso escolar y recuperar aquellos jóvenes que abandonan antes de tiempo el sistema educativo. Señala la importancia de que las administraciones competentes proporcionen recursos humanos y materiales para apoyar, en horario extraescolar, a los alumnos avocados potencialmente al fracaso debido a situaciones y carencias familiares. Otras medidas fundamentales serían la concienciación de la sociedad, sobre todo de los grupos sociales donde este fenómeno es más frecuente, a través de campañas divulgativas que valoren la educación y los problemas sociales y laborales asociados al fracaso; y el incentivo de investigaciones y estudios monográficos sobre la población que sufre este problema.

Desde los centros educativos –aconseja– los equipos de orientación deberían trabajar para convencer a los alumnos sobre las consecuencias sociolaborales del abandono escolar. No obstante, ya se tomaron medidas como los Programas de Garantía Social (PGS) –destinados a jóvenes mayores de 16 años que no han alcanzado los objetivos de la ESO–, que sólo llegaron a beneficiar a una tercera parte del alumnado con este problema, razón por la que fueron sustituidos durante el curso 2008-09 por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), donde los alumnos se formaban en competencias profesionales básicas encaminadas a permitirles una inserción laboral o para proseguir sus estudios mediante módulos voluntarios.

El Informe del CES analiza, asimismo, la tasa de escolarización en las edades correspondientes a los niveles educativos postobligatorios y señala que en España la continuidad de los estudios está entre las más reducidas de los países europeos. Como ejemplo muestra la estadística del curso 2005-06, donde el porcentaje de alumnos escolarizados de 16 años era del 87%, de 17 años el 76% y el de 18 años, más bajo aún, 62.5%<sup>22</sup> (CES, 2009, pp. 53). Como hizo con las etapas de Primaria y Secundaria, señala la mayor incidencia del abandono de los estudios postobligatorios entre los hombres frente a las mujeres y cómo mejora el acceso a la enseñanza cuando aumenta el nivel educativo de la madre y la renta de las familias, asimismo, cuando las familias están compuestas de profesionales y de oficios intermedios no manuales.

Compara la población estudiantil de ESO y Bachillerato con la de los graduados de FP de Grado Medio y Superior; en los primeros, el abandono de los estudios tras conseguir el título correspondiente es mucho mayor, el 88% del Grado Medio y el 70.8% del Superior, principalmente por motivos laborales favorecidos por el crecimiento económico de la década anterior y la consecuente oferta de empleo de baja cualificación (CES, 2009, p. 54).

Al lado de estos estudios y programas de carácter más abiertos, por iniciativa de entidades sociales también se llevan a cabo diferentes planes para prevenir el abandono en colectivos específicos; es el caso de la **Fundación Secretariado General Gitano** (FSGG), que trabaja por el desarrollo de la comunidad gitana en todo el territorio español y en el ámbito

<sup>22</sup> Fuente: MEC, Instituto de evaluación. Sistema estatal de Indicadores de la Educación.

europeo, y su *Proyecto de prevención del abandono escolar para adolescentes gitanas*, dirigido a jóvenes de entre 13 y 16 años de edad, un grupo difícil de intervenir por parte de las instituciones públicas debido a razones culturales, como por ejemplo, relacionadas con el noviazgo formal gitano, que comienza entre los 13 y 14 años de edad y que aparta a la joven de toda obligación de asistir al centro educativo correspondiente. El objetivo general de este programa, llevado a cabo en el tercer cuatrimestre de 2002, fue concienciar, tanto a la adolescente como a su familia, de la importancia de la educación y de la formación permanente, y de la posibilidad de compaginar la vida familiar con la laboral.

Este proyecto pretendió una atención muy individualizada por lo que sólo hizo partícipes a doce alumnas que trabajaron las áreas de refuerzo básico (lenguaje y matemáticas), habilidades personales y sociales, educación para la salud, educación materno-infantil, formación informática y contenidos transversales como la puntualidad, responsabilidad, constancia y esfuerzo, capacidad de trabajo en grupo, y motivación por el aprendizaje y la formación.

Posteriormente, acciones de la FSGG como ésta las encontramos frecuentemente; por ejemplo, durante el año 2008, se emprendió el *Plan de Acción educativa y contra el absentismo escolar en Andalucía*, dirigido tanto al alumnado gitano de centros educativos de Educación Primaria, como al profesorado y alumnado en general.

Como reflejan los distintos informes consultados, se hace necesaria una coordinación intensa entre las Administraciones públicas con competencia en Educación para definir y aplicar programas de intervención y mejora con el fin de afrontar estos problemas de fracaso escolar y abandono prematuro de los estudios.

## 4. NORMATIVA E INICIATIVAS DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

A lo largo de estas páginas hemos señalado que las sucesivas leyes educativas tomaron medidas para prevenir y atender el fracaso escolar en las distintas etapas. De esta forma, la LOE prevé en Educación Primaria la atención individualizada a la diversidad del alumnado y la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando con mecanismos de refuerzo como la promoción con apoyo de una etapa a la siguiente aun no habiendo alcanzado algunos de los objetivos de área, o que se mantendrá al alumno un curso más en un ciclo una sola vez para que alcance las competencias básicas del mismo. También se realiza una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas al finalizar el segundo ciclo. En Secundaria se toman medidas parecidas como es la organización flexible de las enseñanzas (adaptaciones curriculares, materias optativas...), la evaluación continua del alumno, una evaluación de diagnóstico al finalizar el curso 2º, los Programas de Diversificación Curricular...

En noviembre de 2008 se llevó a cabo la Conferencia Sectorial de Educación en la que intervinieron el Gobierno y las distintas Comunidades Autónomas para desarrollar un Plan de medidas con el fin de reducir el abandono escolar a la mitad en el 2012 (CES, 2009, p. 50). Como resultado de este encuentro, los organismos autonómicos han previsto una serie de

programas donde se señalan las diversas medidas que se pretenden llevar a cabo atendiendo a la menor o mayor incidencia del problema en cada Comunidad (MEPSYD, 2008, pp. 62-73). Estas medidas pueden englobarse en los puntos siguientes:

- Detección escolar del alumnado de riesgo.
- Atención individualizada para este tipo de alumnado.
- Planes de atención educativa para colectivos específicos más afectados por el abandono escolar prematuro.
- Dotación de más recursos para las zonas y colectivos afectados.
- Programas de difusión de los diferentes itinerarios formativos y profesionales.
- Sensibilización de las familias para valorar y seguir la formación de sus hijos.
- Coordinación entre todas las entidades vinculadas a la formación educativa y laboral de los jóvenes.
- Preparación para el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio.
- Preparación para el acceso a la ESO para el colectivo adulto más afectado.
- Formación del profesorado para la detección de causas y prevención del abandono.

Consecuencia de este Plan del MEPSYD es el estudio que ahora nos ocupa, por el que se analizarán las causas del abandono escolar en las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta para poder luchar contra este problema y prevenirlo en un futuro.

Recapitulando, como iniciativa del propio Ministerio de Educación para todo el territorio nacional, el *Plan para la reducción del abandono escolar* (MEPSYD, 2008) recoge en líneas generales las medidas que la LOE propone de cara a reducir el fracaso y el abandono escolar (pp. 42-43). Para el primero sugiere:

- *Prevenir las dificultades de aprendizaje desde el primer momento en que aparezcan en la Educación Primaria.*
- *Facilitar el tránsito entre las etapas educativas de Primaria y Secundaria.*
- *Favorecer la adquisición de las competencias básicas.*
- *Fomentar programas de apoyo y refuerzo a todos los alumnos que lo necesitan.*
- *Organizar programas específicos de refuerzo para el alumnado que repita curso, con el fin de que supere las principales dificultades detectadas el curso anterior.*
- *Adelantar un año la posibilidad de cursar un Programa de Diversificación Curricular.*

- *Regular soluciones específicas para el alumnado que manifieste dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros.*

Para reducir el abandono escolar prematuro propone como medidas:

- *Potenciar los Programas de Cualificación Profesional Inicial desde los 15 años (PCPI) además de realizar una oferta suficiente de estos programas.*
- *Facilitar el acceso desde los Programas de Cualificación Profesional Inicial a los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional.*
- *Crear plazas suficientes en los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).*
- *Actualizar y modernizar los títulos profesionales existentes.*

A este respecto, la labor de la Comisión pertinente de la Conferencia Sectorial de Educación es fundamental, pues vela por el seguimiento de los datos estadísticos que sobre el abandono escolar prematuro se analizan en todo el territorio español, lo que permite, además de llevar al día un análisis detallado de los datos nacionales y atender a las necesidades de información sobre el tema, posibilitar la comparación con los resultados de estudios análogos en otros países. Con todo ello, el objetivo final de esta Comisión será facilitar la toma de decisiones por parte de las distintas administraciones educativas.

En este ámbito de colaboración, y como se lleva haciendo desde el año 2006 en el marco del *Plan de cooperación para el apoyo a la implantación de la LOE*, la Conferencia Sectorial de Educación ha aprobado los criterios de distribución de una partida de 106 866 630 € para la subvención de diferentes programas educativos entre los que se encuentra uno específico para combatir el abandono escolar temprano al que se destinará 37 200 000 € (BOE nº 180, de 27 de julio de 2009, pp. 63638-63641)<sup>23</sup>. Cada programa está cofinanciado entre el Ministerio de Educación, con un 40% del presupuesto, y las Comunidades Autónomas, con el 60%, que son las que proponen las actuaciones específicas que van a ser financiadas y, después, detalladas en los convenios que suscriban con el Ministerio.

Los criterios de distribución para este programa serán:

*Población menor de 24 años que ha abandonado el sistema, calculada como el producto entre la población de 18 a 24 años y la diferencia entre la tasa de abandono escolar prematuro en la comunidad autónoma y el 10% marcado en los objetivos para el 2010. (p. 63640).*

---

<sup>23</sup> Resolución de 6 de julio de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de ministros de 19 de junio de 2009, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2009, del crédito para el plan de apoyo de implantación de la LOE, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación.

Hay que señalar que en esta Resolución no se contemplan las subvenciones destinadas a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Por otro lado, las actuaciones de estos programas deben contemplar, entre otras:

- Medidas de análisis, sensibilización y difusión.
- Medidas preventivas dirigidas a reducir el número de alumnos con riesgo de exclusión en un contexto exclusivo de la ESO.
- Medidas para la orientación y seguimiento dirigidas a recuperar al alumnado que ha abandonado el sistema educativo.
- Ofertas educativas para jóvenes que han abandonado el sistema.

## 5. REPERCUSIÓN MEDIÁTICA

Los medios de comunicación no son ajenos al tema que nos ocupa y actualmente cada vez son más las noticias que encontramos al respecto, lo que ayuda a la sensibilización de la sociedad en general ante este problema y, en concreto, a la concienciación de los colectivos más implicados, como pueden ser los propios alumnos y sus familias.

La labor de estos medios es considerada tan útil para luchar contra el abandono escolar temprano que desde el MEPSYD (2008, p. 48) son contemplados como una de las instituciones cuyas acciones pueden contribuir a la disminución del abandono escolar al generar diferentes estados de opinión.

La información que puede provenir de ellos es, por lógica, muy variada. En unos casos dan noticias sobre la situación de la Educación en España comparada con la del resto de los países de la UE en lo que se refiere a las tasas de abandono escolar prematuro, la titulación de la ESO, Bachillerato o FP-II, así como al bajo rendimiento de nuestros alumnos en comprensión lectora, Matemáticas y Ciencias Naturales<sup>24</sup>, y sobre los retos que se plantea a la Educación para el curso 2009-10<sup>25</sup> ante las necesidades de cada etapa educativa, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, esta información proviene frecuentemente de la difusión de informes que han hecho al respecto diferentes organismos e instituciones, como son los que se comentarán en páginas posteriores<sup>26</sup>; en otros, escriben sobre algunas de las causas del fracaso y abandono

<sup>24</sup> RUIZ, R. (2009). España tendrá que exhibir en la UE el fracaso en ESO. En *LARAZON.es*, de 19/05/2009. Disponible en <http://www.larazon.es/noticia/españa-tendra-que-exhibir-en-la-ue-el-fr...>

<sup>25</sup> La educación no levanta cabeza. El abandono escolar, el deficiente aprendizaje y el modelo de Bachillerato, grandes retos de este curso. En *La Razón*, de 06/09/2009, sección de Sociedad, pp. 34-37.

<sup>26</sup> Es el caso del informe de la OCDE, *Panorama de la educación 2009*, comentado en el programa radiofónico de Carlos Herrera, *Herrera en la onda*, de la cadena Onda Cero, el 10 de septiembre de 2009. disponible en <http://www.ondacero.es/OndaCero/microsite/Herrera-en-la-onda/1899775/audios/2>

También se comenta este informe en varias publicaciones como:

- Informe OCDE: sólo México y Portugal nos superan en tasa de fracaso escolar. En *Hazteoir.org*, de 10/09/2009. Disponible en <http://www.hazteoir.org/node/23531>

escolar, como puede ser el consumo de drogas<sup>27</sup>. A veces informan sobre iniciativas del Ministerio de Educación para incentivar la permanencia en el sistema educativo, como son las becas de mantenimiento para alumnos en riesgo de abandono sin alcanzar ningún título, ayudas que van dirigidas a los estudiantes de rentas menores que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y que tendrán que demostrar su aprovechamiento consiguiendo el GESO, de lo contrario deberán devolver la subvención<sup>28</sup>. En otras ocasiones muestran al lector experiencias llevadas a cabo en centros educativos que ayudan a superar el fracaso y el riesgo de abandono escolar de sus alumnos a través de representaciones teatrales, por ejemplo, aprovechando el refuerzo que éstas implican de actitudes y valores como la motivación, la concentración, la autoestima, la creatividad o el respeto<sup>29</sup>.

En un ámbito más local, el periódico *Melilla Hoy*<sup>30</sup> destaca en un artículo el bajo nivel de los alumnos melillenses en la primera Evaluación General de Diagnóstico que el Ministerio de Educación ha llevado a cabo en los alumnos de 4º curso de la ESO en todas las comunidades autónomas con el fin de obtener una visión realista de la educación en el país. Estos resultados se comentan en el epígrafe 5.3.2.

El fracaso escolar y el abandono temprano es objeto de preocupación también para los políticos, tal como nos trasciende la prensa local. El líder del partido Coalición por Melilla (CpM) hizo llegar al Ministerio de Educación una serie de propuestas para fomentar la lengua bereber en los centros educativos de Melilla como fórmula para luchar contra este problema, todas estas sugerencias giraban en torno a la presencia de la cultura y la lengua bereber en las instituciones educativas<sup>31</sup>, no obstante, a finales de la década de los 80 el Ministerio llevó a cabo un programa con pretensiones similares en aulas de Ed. Primaria con alumnado mayoritario bereber y de nivel socioeconómico bajo que no dio los resultados esperados y se interrumpió antes de tiempo.

De forma similar, el partido de corte musulmán Unión Demócrata Ceutí (UDCE) de Ceuta, junto a Coalición por Melilla (CpM), solicitan la implantación en las escuelas del *dariya* o

• Sólo México y Portugal superan a España en abandono académico. En *Elmundo.es*, de 10/09/2009, sección de Educación. Disponible en

<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/09/08/espana/1252401124.html>

<sup>27</sup> Los expertos vinculan el fracaso escolar en España al alto consumo de cannabis. En *20minutos.es*, de 04/06/2009, sección Tu ciudad (Barcelona). Disponible en

<http://www.20minutos.es/noticia/472183/0/cannabis/fracaso/escolar...>

<sup>28</sup> AUNIÓ, J.A. (2009). Aprobadas las nuevas becas para los alumnos al borde del abandono. En *El país.com*, de 29/05/2009, sección de Sociedad. Disponible en

<http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Aprobadas/nuevas/becas/alumnos...>

Los alumnos que no consigan el título de ESO tendrán que devolver la beca de 1350 €. En *El Confidencial*, de 29/05/2009, sección de Sociedad. Disponible en

<http://www.elconfidencial.com/cache/2009/05/29/sociedad-95-alumnos...>

<sup>29</sup> SILLÍ, E. (2009). Arte contra fracaso escolar. En *El país.com*, de 11/05/2009, sección de Educación. Disponible en <http://www.elpais.com/articulo/educacion/Arte/fracaso/escolar>

<sup>30</sup> "Los niños melillenses de cuarto de primaria obtienen los peores resultados frente a los peninsulares". En *Melilla Hoy*, de 20/04/2010, sección Educación. Disponible en <http://www.diariomelillahoy.com/>

<sup>31</sup> CPM propone el fomento del tamazight para acabar con el fracaso escolar en Melilla. En *InfoMelilla.com, Periódico Digital*, de 09/05/2009, sección Local. Disponible en: <http://www.infomelilla.com/noticias/index.php?accion=1&id=13716>

árabe ceutí en Ceuta y del *tamazight* en Melilla como una manera para erradicar el fracaso escolar que sufren las dos autonomías<sup>32</sup>.

A través de la prensa igualmente nos llegan noticias de los **sindicatos** que, preocupados por el fenómeno, elaboran comunicados e informes dirigidos unas veces a la comunidad educativa, otras al Ministerio de Educación. Ejemplos de ello lo tenemos en un artículo de prensa de un miembro de Consejo Escolar del Estado por la Confederación STEs (2004)<sup>33</sup> donde señalaba que, según unos estudios de la década pasada el fracaso escolar en el alumnado melillense bereber era cinco veces mayor que el del resto de melillenses, con el tiempo, estas diferencias deberían haberse reducido aunque, según este profesor y sindicalista, el 52.8% de melillenses que no consiguen titulación de secundaria obligatoria, aproximadamente entre un 75% y un 80% se concentra en los melillenses bereberes, la desventaja educativa de este grupo cultural parece evidente a pesar de los apoyos de la Administración educativa en educación compensatoria.

En la revista *T.E.* de CC.OO. (n.º 292, de abril de 2008) aparece una entrevista al entonces Secretario General de Educación, D. Alejandro Tiana, quien hace un breve análisis de la realidad educativa de Melilla para asegurar que uno de los objetivos y retos del Ministerio para los próximos años es disminuir las altas tasas de fracaso escolar en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla con el fin de acercarnos a los objetivos europeos previstos para el 2010.

En marzo de este año 2010, el sindicato ANPE publica un comunicado cuyo título refleja la situación de Melilla en este sentido: “Melilla, furgón de cola de la Educación en España”; en él parte de los altos índices de fracaso escolar de las dos ciudades norteafricanas, los más elevados de todo el Estado, para revisar las causas del mismo, tales como la alta *ratio* de alumnos por docente, el incremento de la burocracia escolar que resta tiempo a los profesores para dedicárselo a la docencia, el sentimiento de desprotección de los mismos por parte de la Administración ante determinados problemas sociales y la falta de estímulos que padecen.

## 6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Los informes y documentos abordados hasta el momento en esta revisión de antecedentes, estudios e iniciativas previas ponen de manifiesto la importancia de realizar estudios e investigaciones sobre el abandono escolar temprano que reflejen las causas que lo motivan así como el perfil del alumno afectado para poder determinar posibles soluciones y vías de intervención.

<sup>32</sup> Partidos musulmanes piden implantar el árabe en Ceuta y Melilla para erradicar el fracaso escolar. En *InfoMelilla.com*, de 05/07/2010, sección Local. Disponible en <http://www.infomelilla.com/noticias/index.php?accion=1&id=19810>

<sup>33</sup> López Belmonte, J.L. (2004). Melilla: las carencias educativas pueden dificultar su futuro. En *ELPAIS.com*, de 02/02/2004, sección Sociedad, Educación. Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/educacion/Melilla/carencias/educativas/pueden/dificultar/futuro/elpepusocedu/20040202elpepedu\\_9/Tes](http://www.elpais.com/articulo/educacion/Melilla/carencias/educativas/pueden/dificultar/futuro/elpepusocedu/20040202elpepedu_9/Tes)

Aparte de iniciativas particulares de investigadores y de centros afectados por el fracaso y abandono escolar que hemos leído a lo largo de estas páginas, algunas Comunidades Autónomas también han consagrado tiempo y recursos para analizar el problema. Ahí tenemos, por ejemplo, el informe del IVEI (2007) como clara iniciativa del Gobierno Vasco, que incluso siendo una de las comunidades menos afectadas muestra su preocupación por el tema y ofrece una serie de programas a los que ya hicimos referencia (IVEI, 2007, pp. 21-22).

En casi todas las CC.AA. se han elaborado programas cofinanciados con el MEPSYD que incluyen convenios de colaboración con entidades locales, Planes de Atención Educativa destinados a colectivos de riesgo, dotación de recursos humanos, materiales y económicos para zonas de riesgo, ofertas formativas variadas, como tutorías de apoyo al estudio, nuevos itinerarios formativos y profesionales para jóvenes en edades de riesgo (16-24 años), campañas de sensibilización para alumnos y sus familias, planes de formación del profesorado...(MEPSYD, 2008, pp. 62-73).

Por otro lado, y como ya se ha puesto de manifiesto, el fracaso escolar y del abandono escolar temprano no tiene un origen único sino que es de naturaleza multicausal y de carácter multidimensional. Por ello, es fundamental realizar una adecuada contextualización en la que se refleje de modo exhaustivo la población objeto de estudio de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, ya que, de este modo, nos va a permitir considerar todos estos factores en nuestra investigación.

## 6.1. Aspectos demográficos de la población de Ceuta y de Melilla

Atendiendo a los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación<sup>34</sup>, encontramos que Ceuta cuenta con 77389 habitantes. De estos, el alumnado escolarizado en enseñanzas de Régimen General no universitarias corresponde a 16089 y el alumnado que cursa enseñanzas universitarias es de 1073. Por su parte, Melilla cuenta con 71448 habitantes. De estos, el alumnado escolarizado en enseñanzas de Régimen General no universitarias es de 16455 y el alumnado que cursa enseñanzas universitarias es de 920. Por lo que, como se puede apreciar, la población de ambas ciudades es similar, como lo es la distribución de la misma en las diferentes etapas educativas.

Las ciudades de Ceuta y Melilla tienen el mayor porcentaje de población joven, comprendida entre los 0 y los 29 años, siendo los índices más altos a nivel de España (Ceuta - 41.2%; Melilla - 43.8%). La media española se sitúa en el 33.9%. Igualmente, es de destacar que el PIB per cápita (euros) de estas ciudades es ligeramente inferior a la media española, situándose entre los 22320 euros (Ceuta) y los 21493 (Melilla). Aparecen en la cola atendiendo al porcentaje de población adulta que ha completado los estudios postobligatorios (sólo un 42.3%), porcentaje que sólo es inferior en las Comunidades Autónomas de Extremadura

<sup>34</sup> Datos y Cifras del curso escolar 2009-2010. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: [www.educacion.es](http://www.educacion.es)

(37.8%) y Castilla La Mancha (41.1%), frente a la media española, que se sitúa en torno al 51.2%.

Otros estudios locales<sup>35</sup>, haciendo referencia a la población de Ceuta y Melilla, principalmente de Ceuta, acotando por edades a la población, sitúan el porcentaje de población de entre 15 y 29 años en el 22.7%, lo que implica que Ceuta junto con Melilla sean las primeras comunidades con mayor población joven del estado español, estando 4 puntos por encima del porcentaje nacional en este rango de Edad. Ceuta tiene 3.4% más de jóvenes que el resto del país (29.5% frente al 26.1%). Uno de cada tres jóvenes tiene entre 20 a 24 años.

La distribución de la población joven en la ciudad de Ceuta se sitúa en la periferia de la ciudad. En estos distritos vive más del 60% de la población joven de la ciudad.

## 6.2. La escolarización del alumnado en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

En España el número de alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias se ha reducido en diez cursos un 12%, pasando de 8 201 716 alumnos matriculados en el curso 97/98, a 7 205 890 alumnos en el curso 2007-08. Sin embargo, aunque la mayoría de las CC.AA. han disminuido en el número de alumnos matriculados, las CC.AA. que durante este periodo han visto aumentado el número de alumnos matriculados en este tipo de enseñanzas han sido las Islas Baleares (4376 alumnos), Melilla (3276), Murcia (1087) y Ceuta (613) (Rontomé y Cantón, 2008).

El descenso más importante según las etapas y ciclos educativos se ha producido entre los jóvenes que cursan Bachillerato o Formación Profesional (-59%), que ha pasado de 2 748 412 alumnos matriculados en el curso 97/98, a 1 125 820 estudiantes en el curso 07/08.

En cuanto al alumnado matriculado en la enseñanza básica en las ciudades de Ceuta y Melilla, podemos destacar que aunque el porcentaje de alumnado matriculado para el curso 2008-2009 en estas enseñanzas es similar en ambas ciudades, se aprecian algunas diferencias.

|         | Educación Primaria | Educación Secundaria | PCPI | Ciclo G.Medio | Ciclo G.Superior     | Bachillerato |
|---------|--------------------|----------------------|------|---------------|----------------------|--------------|
| Ceuta   | 6076               | 3974                 | 484  | 410           | 731 (84 a distancia) | 1144         |
| Melilla | 6313               | 4255                 | 213  | 434           | 412                  | 1382         |

Tabla 5. Distribución del alumnado de Ceuta y Melilla por etapas educativas

<sup>35</sup> Estudio Sociológico sobre la Juventud en Ceuta. Un análisis cualitativo. Sociopolis. Estudios Sociológicos. Autores: Carlos Rontomé Romero y José Miguel Cantón Gálvez.

Con respecto al Bachillerato, cabe citar que las comunidades de Ceuta y Melilla son las únicas a nivel nacional que no tenían a ningún alumno cursando el bachillerato de tecnología (o no lo ofertaron) durante el curso 2007-2008. De este modo, la mayoría del alumnado se encontraba matriculado en el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (Ceuta - 57.0%; Melilla - 58.4 %), seguido del de Ciencias Naturales y de la Salud (Ceuta - 37.2 %; Melilla - 26.7%) y, finalmente, el de Artes (Ceuta - 5.8%; Melilla - 14.9%).

En cuanto a la escolarización en los ciclos formativos, hay que destacar que el porcentaje de alumnos que se matriculan en dichos Ciclos en Ceuta y Melilla es del 22.6% y del 21.6%, respectivamente, siendo de las tasas más bajas de España y alejadas de la media (26.2%). No sucede lo mismo en los ciclos de Grado Superior, al menos, en el caso de Ceuta, ya que la media es de las más altas de España (30%), sólo por debajo del País Vasco (41.2%) y superior a la media española (22.7%). No obstante, sucede todo lo contrario con Melilla, ya que tiene una de las tasas más bajas de escolarización en los ciclos formativos de Grado Superior (16.5%).

Finalmente, debemos resaltar que en los centros educativos de las CC.AA. de Ceuta y Melilla existe un menor número de alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de Régimen General no universitarias, si lo comparamos con el resto de España. Concretamente, Ceuta es la comunidad con menor número de alumnos extranjeros (2.3%), seguida de Extremadura, Galicia, Asturias, Andalucía y Melilla (6%), estando la media española en un 9.7% de alumnado extranjero.

### 6.3. La situación escolar en Ceuta y Melilla

En estas líneas, y con objeto de conocer con mayor exactitud el estado de la cuestión en las ciudades que nos ocupan, dilucidamos, a continuación, una investigación sobre el abandono escolar prematuro auspiciada por el propio MEPSYD en las Comunidades de Ceuta y Melilla. Estudios precedentes colocan a estas dos ciudades en el último lugar de entre las ocho CC.AA. con la situación más alarmante de fracaso escolar al superar la tasa del 30% de alumnado que sale de la ESO sin obtener el graduado en el curso 2004-05, junto a Castilla-La Mancha, Andalucía, Baleares, Extremadura, Canarias y Valencia, Melilla con un 34.8% y Ceuta con 50.8% (CES, 2009, pp. 27-28, 30). En el año 2006, entre el porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo el primer ciclo de la ESO y no sigue ningún estudio posterior, encontramos ambas ciudades con datos que nos ubican en el último lugar de todas las CC.AA., 45.7%, muy por debajo de la Región de Murcia (39.1%) y Castilla-La Mancha (38%), que son las que arrojan peores resultados. Además, tienen el porcentaje menor (39.4%) de población de entre 20 y 24 años que, al menos, ha alcanzado el segundo ciclo de la ESO, siguiendo a Baleares (51%) (MEPSYD, 2008, p. 33).

Cabe citar, por otro lado, otros estudios, como el publicado por la revista *Magisterio*<sup>36</sup> que sitúan la tasa de fracaso escolar en el 30.8 % con datos referidos al 2006. Este resultado

<sup>36</sup> <http://www.magisnet.com>. Edición digital de *Magisterio*. Informe de 3 de Septiembre de 2008

explicita que Ceuta es la comunidad española con peores resultados, ya que de cada 100 alumnos, 52 no obtienen el graduado en ESO. Otro aspecto para reflejar es el hecho que de cada 10 jóvenes ceutíes (20-24 años) sólo tres han cursado con éxito las enseñanzas medias.

Otros estudios<sup>37</sup> que muestran estadísticas sobre el fracaso escolar en Ceuta, desde el año 2000 a 2006, reflejan que este fenómeno se ha disparado en un 10% en este período entre las chicas y reduciéndose un 5.9% en el caso de los chicos.

También, con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, tanto en el primer ciclo como en el segundo, es de destacar que las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla son las que tienen mayor proporción de alumnos por grupo (curso 2008-09). Este valor oscila entre 28.2 alumnos por grupo (Ceuta) y 27.6 (Melilla), sólo superado por las Comunidades Autónomas de Andalucía (28.7) y Cataluña (28.5), aspecto que podría tener algún tipo de incidencia en el estudio sobre fracaso escolar.

Es interesante, igualmente, reflejar la situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo, según los datos y cifras que hacen referencia al curso 2008-09. De este modo, encontramos que, en comparación con la media española (57.7%), el porcentaje de alumnos que alcanza 4º de la ESO con 15 años es el más bajo tanto en Ceuta (45.6%) como en Melilla (49.9%). Esto explica, además, que el porcentaje de alumnado que acumula retrasos antes de la ESO sea del 54.4% para Ceuta y del 50.1% para Melilla, con respecto a la media española (42.3%). De hecho, en un reciente estudio llevado a cabo en Ceuta (Jiménez, Cotrina, García y Sánchez, 2009), se refleja cómo de un total de 1413 alumnos informantes escolarizados en nueve centros de enseñanzas medias, cinco institutos de Educación Secundaria de carácter público y cuatro centros docentes concertados, el 38.4% de los estudiantes indicaron haber repetido curso alguna vez, de los que el 25.7% lo había hecho en una ocasión y el 12.7% en dos o más. Se observa, igualmente, que este hecho se produce más en los alumnos que las alumnas, los de identidad árabo-musulmán más que los cristiano-occidentales, los de centros públicos más que los de centro concertados y por zonas de residencia, muchísimo más los que viven en la zona de Marruecos y periferia de Ceuta, de hecho, en este caso hay 20 puntos de diferencia entre los citados y los que viven en el centro de la ciudad.

Por otro lado, la tasa de idoneidad a los 12 años, entendiendo ésta como el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente corresponde a su edad, es la más baja para el caso de Ceuta y Melilla, con un 12.8% y 12.7%, respectivamente.

La situación resulta igual de preocupante cuando se detalla el número de alumnos que consiguen completar el Bachillerato. Así, atendiendo a los datos estadísticos del curso escolar 2006-2007, la tasa bruta de población que se gradúa en Bachillerato es la más baja en Ceuta (29.4%), seguida de las Islas Baleares (31.1%) y de Melilla (36.7%).

En cuanto a la oferta educativa referida a la Formación Profesional, para las CC.AA. objeto de estudio, extraída de los datos del Ministerio (curso 2007-08), el número y tipos de ciclos de Grado Medio y Superior, atendiendo a la familia profesional que ofrecen las Ciudades de Ceuta y Melilla, son los siguientes:

---

<sup>37</sup> En *El Pueblo de Ceuta*, el 8 de marzo de 2008.

| Ciclos Formativos de Grado Medio                           | Ciclos Formativos de Grado Superior                                       |
|--|---|
| Actividades agrarias (sólo en Melilla)                     | -----   |
| Actividades Físico-Deportivas (sólo en Melilla)            | Actividades Físico-Deportivas   |
| Administración   | Administración (dos en Ceuta y uno en Melilla)                            |
| Comercio y Marketing                                       | Comercio y Marketing  |
| -----  | Edificación y Obra Civil (sólo en Ceuta)                                  |
| Electricidad y Electrónica                                 | Electricidad y Electrónica (sólo en Melilla)                              |
| Hostelería y Turismo (sólo en Ceuta)                       | Hostelería y Turismo  |
| Imagen personal (dos en cada ciudad)                       | -----   |
| Informática  | Informática   |
| Mantenimiento y servicios a la producción                  | Mantenimiento y servicios a la producción (dos en Ceuta y uno en Melilla) |
| Mantenimiento de vehículos autopropulsados                 | Mantenimiento de vehículos autopropulsados (sólo en Ceuta)                |
| Sanidad  | Sanidad (dos en Ceuta y uno en Melilla)                                   |
| Servicios Socioculturales y a la comunidad (sólo en Ceuta) | Servicios Sociales y a la Comunidad (cinco en Ceuta y uno en Melilla)     |

**Tabla 6. Oferta formativa de ciclos de Grado Medio y Superior que se ofrecen en estas ciudades**

Con respecto a la oferta educativa, cabe reflejar los resultados obtenidos en un estudio llevado a cabo en la Ciudad de Ceuta<sup>38</sup>. Según éste, los jóvenes de Ceuta opinan que las oportunidades educativas son diferentes, dependiendo del lugar de residencia. Así, parece ser que los jóvenes que viven en el centro de la ciudad, tienen mayor facilidad para acceder tanto a actividades extraescolares, formativas, como culturales, recreativas o de ocio, que los que viven más en la periferia. A esto se une la dificultad del desplazamiento diario desde la periferia al centro para asistir a cursos o actividades formativas o de ocio, también echan en falta equipamientos culturales básicos como las bibliotecas en el campo exterior de la ciudad. Además, los jóvenes también reconocen las carencias de tipo económico y educativo de muchas familias ceutíes, que no pueden afrontar determinados gastos derivados de la educación de sus hijos.

Ceuta y Melilla son, junto con Extremadura, las comunidades que tienen mayor porcentaje de riesgo de personas y hogares bajo el umbral de pobreza. En 2006 la tasa de pobreza en ambas ciudades, tomadas como una misma unidad de análisis en estos estudios, era de 23.8%, lo que las situaba en séptima posición entre las Comunidades Autónomas, si bien esa tasa alcanzó el 30% en periodos anteriores<sup>39</sup> (Segura Vázquez, 2010, p. 6-7). Estos aspectos son las principales dificultades que señalan los jóvenes como causas de la falta de expectativas y el bajo rendimiento escolar.

<sup>38</sup> Estudio Sociológico sobre la Juventud en Ceuta. Un análisis cualitativo. Sociopolis. Estudios Sociológicos. Autores: Carlos Rontomé Romero y José Miguel Cantón Gálvez.

<sup>39</sup> Estos datos están extraído de la Encuesta de Condiciones de Vida 2006 (INE), citada por el VI Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo en España 2008.

### 6.3.1. Tipología del alumnado

Las dos Ciudades Autónomas cuentan con una minoría mayoritaria cuya lengua materna no es el español. Más de la mitad aproximadamente de los habitantes ceutíes poseen conocimientos de español y de *dariya* como para expresarse utilizando un código u otro en las mismas circunstancias y con los mismos resultados (Rivera, 2009). Aproximadamente un 70% del alumnado que inicia la Educación Infantil en centros escolares públicos posee el árabe ceutí como lengua materna. Tal y como afirma dicha autora en su estudio, en 7 de los 16 CEIP de la ciudad, el porcentaje aproximado de alumnado de origen árabe matriculado en Educación Infantil alcanza el 100%. La realidad actual es que estos niños, de nacionalidad española, inician la escolaridad en una lengua que no es la materna ni, en la mayoría de los casos, la que hablan regularmente en casa. El rendimiento académico de estos niños se encuentra muy por debajo de la media.

En el caso de los alumnos melillenses de origen bereber, un porcentaje muy importante en la población escolar de la ciudad, tienen como lengua materna un dialecto del *tamazight* llamado *taqer'act*, de la zona circundante a Melilla, pero incluido en un área más amplia, la de las montañas del Rif, donde se emplea el *tarifit* (Rico Martín, 2004, p. 180, nota 9).

En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el 46% de los estudiantes escolarizados en Primaria son de origen marroquí (musulmanes) cuya lengua materna es, como decíamos en líneas anteriores, el dialecto árabe-marroquí propio del norte de África (el *dariya* o *darija*). El rendimiento académico de estos niños se encuentra muy por debajo de la media. Así, sólo el 29% de ellos cursa la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El fracaso y abandono a lo largo de esta etapa es de un 17% y se calcula que cada curso dejan de estudiar en la ESO alrededor de 300 alumnos de origen marroquí (musulmanes) arabófonos, aunque buena parte de ellos sigan matriculados en los centros. La cifra de estudiantes musulmanes que llegan a la Selectividad es aún más llamativa: 1 de cada 600<sup>40</sup>. Respecto al alumnado de Melilla, carecemos de datos relativos a su procedencia cultural<sup>41</sup>.

Muchos de estos niños proceden de familias afincadas en Ceuta desde hace varias generaciones o de inmigrantes recientes, pero nacidos en la ciudad y por tanto españoles, que sin embargo tienen como lengua materna (L1) el árabe-*darija*, enfrentándose en el momento de la escolarización al aprendizaje de la lectura y escritura en español (L2) y no en esa lengua materna. Dependiendo del estilo lingüístico de los adultos de su entorno y de su estatus o nivel socio-cultural y económico, estos niños se encontrarán con una mayor o menor desventaja en la escolarización.

Como se desprende de algunos estudios (Cuevas, Díaz y Lara, 1999), el alumnado árabe-musulmán se encuentra en desventaja lingüística, ya que su lengua materna es un dialecto oral y les obstaculiza el dominio del castellano y aunque los propios docentes reconocen la necesidad de formarse en interculturalidad y desde el centro de profesores se

<sup>40</sup> *El País*, el 31 de octubre de 2000.

<sup>41</sup> En el mes de mayo de 2010, consultada la Dirección Provincial del MEC en la ciudad, se nos comunica que no tienen información al respecto.

han organizado cursos sobre el problema lingüístico (Cuevas y Fuentes, 1999), en los centros educativos existe rechazo a aprender el dialecto y no están de acuerdo con que los alumnos se expresen en su lengua para comunicarse entre ellos.

Por otro lado, y con relación a este aspecto, cabe citar algunos estudios como los realizados por Jiménez (2006) sobre la revisión de estudios educativos ceutíes que, recogiendo los resultados de Bullejos (2002, p. 215-218), afirma que la causa fundamental del fracaso escolar en Ceuta son los factores sociales del alumnado árabo-musulmán más que los lingüísticos y culturales, ya que este alumnado, estudiando en centros españoles en Marruecos tiene un rendimiento tan alto como el de los mejores centros de España.

A este respecto, en el contexto de Melilla, una investigación realizada por Mesa y Sánchez (1996) con alumnado bilingüe *tamazight*-español, incide en que las deficiencias educativas de este colectivo no sólo son consecuencia de su situación de semilingüismo, solventable con una intervención educativa específica, sino también de los factores socioeconómicos de su entorno que suelen incluir “un ambiente familiar que estimula poco y no lo prepara para las tareas y exigencias que va a encontrar en la escuela” (p. 84). Esto es más evidente cuando el centro educativo atiende sólo a un alumnado procedente de un entorno físico y social deprimido, sin diversidad de condiciones sociofamiliares que permitiría diferentes tipos de interacciones comunicativas.

### 6.3.2. Resultados educativos y rendimiento del alumnado en estas Ciudades Autónomas

En Ceuta sólo uno de cada tres jóvenes entre 15 y 29 años está estudiando actualmente, aunque dependiendo también de la zona de la ciudad donde nos situemos, este porcentaje puede variar de forma significativa.

El nivel educativo alcanzado por la población joven de Ceuta (entre 15 a 29 años) que muestra el Padrón Municipal de Habitantes de la Ciudad Autónoma de Ceuta, a 31 de diciembre de 2007<sup>42</sup>, ofrece una clara panorámica de las desigualdades educativas en la ciudad. Así los datos extraídos muestran que, actualmente, uno de cada dos jóvenes en la ciudad tiene un nivel educativo inferior a Primaria. El 50.3% de los jóvenes de entre 15 y 29 años en la ciudad no ha terminado E. Primaria o EGB, no tiene ningún tipo de estudios o no sabe leer o escribir. Lo que implicaría que unos 8709 jóvenes estarían en esta situación.

Seis de cada diez jóvenes sin estudios en Ceuta residen en la periferia de la ciudad y siete de cada diez jóvenes que residen en esta zona tienen un nivel académico inferior a E. Primaria. Es también en este distrito donde menor número de jóvenes han obtenido un nivel educativo superior a E. Secundaria. En el polo opuesto estaría el Centro de la ciudad que es el que mayor número de jóvenes residentes tiene con estudios postobligatorios (45.6%).

<sup>42</sup> Estudio Sociológico sobre la Juventud en Ceuta. Un análisis cualitativo. Sociopolis. Estudios Sociológicos. Autores: Carlos Rontomé Romero y José Miguel Cantón Gálvez.

En cuanto al nivel de formación, es de destacar que Ceuta y Melilla tienen la mayor proporción de población (entre 25 y 34 años) cuya formación es inferior al primer ciclo de E. Secundaria (19.6%), frente a la media del 8.8%. La mayor proporción de población que no tiene ese primer ciclo es claramente superior en mujeres (37.4%) que en hombres (23.8%).

Por otro lado, y atendiendo al rendimiento académico, según el último *Informe PISA* (2006), si tenemos en cuenta la variable género, las alumnas españolas aventajan en 35 puntos a los chicos en el área de escritura, lengua y comprensión lectora, frente a los nueve puntos de retraso que arrastran en matemáticas. Estos resultados se dispersan entre Comunidades Autónomas y, aunque no entraremos en un análisis pormenorizado de los mismos, sí en destacar que en el año 1999, las ciudades de Ceuta y Melilla son las que obtienen mayor porcentaje de fracaso escolar: 53.7% y 43.3% respectivamente, seguidas de Baleares con un 38.6%. Navarra y Asturias son las dos comunidades que en ese mismo año cuentan con menor porcentaje de fracaso escolar (16% y 16.1%). En la misma línea, el último informe PISA 2006 señala que Ceuta sigue estando en la cabeza de España con un 50.7% de fracaso escolar, seguida de Melilla con un 47.3% o Canarias con un 38.8%. Mientras tanto, en el lado opuesto se sitúa el País Vasco con un 14%, Navarra con un 18.2% y Asturias con un 20.3%. Además, señala que son en las competencias lingüísticas donde el alumnado ceutí encuentra más dificultades.

Un informe elaborado por Marchesi (2003) afirma que, entre los principales problemas que provocan el fracaso escolar en España se encuentran "un alto porcentaje de alumnos inmigrantes con bajo nivel académico o desconocimiento de la lengua habitual del entorno" (p. 39). En Andalucía, en concreto las provincias de Almería, Huelva y Jaén son las que acogen la mayor parte de inmigrantes procedentes de Marruecos, por ser zonas de alta actividad agrícola. De este modo, según el Instituto Nacional de Estadística de España (INE), el 33.5% del total de inmigrantes en Almería, el 35% en Jaén y el 28% en Huelva es de procedencia marroquí (Egea, Nieto, Rodríguez y Jiménez, 2005).

En el contexto de Melilla se han realizado varios trabajos de investigación sobre la problemática de su población escolar que han puesto de manifiesto las dificultades educativas provocadas por el escaso dominio de la lengua española de los alumnos de origen bereber. Según el estudio de Arroyo (1992) sobre la situación escolar de la ciudad y el fracaso escolar en una población de 16 600 alumnos, durante el curso académico 1991-92, el alumnado bereber bilingüe *tamazight*-español constituye el 38.92% del global que cursa la educación obligatoria y Educación Infantil. Este estudio aprecia un aumento progresivo del alumnado bereber bilingüe en los diferentes ciclos de la EGB, llegándose a igualar en el Ciclo Medio con el grupo de origen europeo, en cambio, su número desciende bruscamente en el Ciclo Superior, cuando el fenómeno de fracaso escolar cobra importancia para ese grupo de alumnos que se limita a obtener el Certificado de Escolaridad.

Posteriormente, un estudio de Mesa (2000), con una muestra de 955 alumnos de 7º y 8º de EGB y de 1º y 2º de ESO, de los que 365 eran de etnia bereber, corrobora los resultados de la investigación de Arroyo (1992): los alumnos bereberes presentan un mayor número de suspensos en las áreas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio; son pocos los que alcanzan las calificaciones de notable y sobresaliente; hay un índice de fracaso escolar muy

elevado en los colegios de alumnado mayoritario bereber, más del 60% repiten curso, incluso en dos ocasiones, y tienden a abandonar el colegio sin terminar la EGB, de la muestra total ellos suponen el 55% mientras que los repetidores de origen europeo constituyen el 30%.

Se han publicado otros trabajos centrados en el bilingüismo *tamazight*-español de Melilla y su influencia en el rendimiento escolar. El de Sánchez, Serrano y Mesa (1992), a partir de las encuestas realizada a profesorado de los tres ciclos de la EGB y de Educación Infantil en 1990, refleja las deficiencias en la comprensión y la expresión en español como uno de los principales problemas de los docentes en el desempeño de su labor, sobre todo en los centros con alumnado mayoritario de origen bereber. En la misma línea están los trabajos sobre comprensión verbal de Mesa (1989) y Mesa y Sánchez (1996). En el primero se contrastaron muestras de 300 niños de 3º y 5º de EGB de colegios con y sin mayoría de alumnado bereber, lo que dio los siguientes resultados: la media de edad de los alumnos bereberes es mayor que la de los de origen europeo, probablemente porque repitan curso más veces; sus puntuaciones en las pruebas de vocabulario del WISC y en las del Factor Verbal del TEA-1 son mucho más bajas al tener dificultades en la expresión y comprensión de la lengua española; no progresan en la competencia lingüística, pues no hay diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en 3º y las logradas en 5º, mientras que el otro grupo de alumnos, el monolingüe, sí las refleja.

El estudio de Mesa y Sánchez (1996), con una muestra de 285 alumnos de Educación Infantil y de 1º y 3º de Primaria de centros de mayoría bereber, mixtos y de mayoría de origen europeo; y con la aplicación del Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1989), reflejó unos resultados que corroboraban los de las investigaciones anteriores: el grupo de alumnos bereberes bilingües presenta un rendimiento inferior en todas las pruebas al grupo de origen europeo, inferioridad más acusada en niños de procedencia socioeconómica peor y en los que no han cursado la Educación Infantil.

De nuevo otro estudio de Mesa (2000) manifiesta las dificultades de comprensión del español de ese mismo colectivo con una muestra de alumnos de 1º y 2º de ESO. Este trabajo señala dos diferencias importantes del alumnado bereber en comparación con el de origen europeo. En primer lugar, encontramos la superior 'motivación de lucimiento' y de búsqueda de juicios positivos de competencia de los primeros, relacionadas con metas vinculadas a la valoración social. En segundo lugar, este grupo presenta, asimismo, un patrón de atribución más desadaptativo, caracterizado por una mayor indefensión que les hace atribuir el propio éxito a causas sean externas (el azar) sean internas (la habilidad), pero nunca controlables.

Todas estas investigaciones evidencian la mayor proclividad del colectivo colegial bereber melillense hacia el fracaso escolar y, en consecuencia, hacia el abandono prematuro del sistema educativo. No obstante, volveremos a este tema al final de nuestra investigación, entre las conclusiones, para verificar o desechar esta premisa.

Es por todo lo expuesto en estas líneas que hemos de tener muy en cuenta el factor de diversidad especialmente cultural, con todas sus consecuencias, a la hora de explicar estos resultados descritos. El hecho de que cada vez más las aulas estén compuestas por alumnos

menos homogéneos en lo que respecta a sus culturas de origen, clases sociales, etc. hace más difícil la tarea de enseñar. Perkins afirma:

*Queremos que las escuelas impartan una gran cantidad de conocimientos y comprensión a una gran cantidad de gente cuyos talentos e intereses son muy variados al igual que lo son sus orígenes culturales y de familia. (1992, p. 2)*

Cabe aquí citar los resultados referidos a la primera Evaluación General de Diagnóstico de la Educación en España<sup>43</sup>, es decir, la última evaluación que el Ministerio de Educación ha realizado en el último año al alumnado de 4º de Educación Primaria (en una muestra de 27 888 alumnos de un total de 431 000 matriculados en ese curso en todo el territorio nacional) para comprobar el grado de adquisición de competencias básicas (englobando destrezas, conocimientos y actitudes). Las competencias evaluadas han sido: la Comunicación Lingüística, Matemáticas, Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico y Sociedad y Ciudadanía. Esta prueba ha utilizado los baremos PISA (la media de los resultados se establece en 500); además, en este diagnóstico se han incluido cuestionarios dirigidos a padres y profesores para enmarcar los resultados en el contexto concreto.

Los resultados de esta evaluación reflejan que Ceuta y Melilla vuelven a estar en la cola, en este caso, referido a la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas evaluadas. En las puntuaciones globales, el alumnado de Ceuta obtiene un promedio de 455 y Melilla de 418, estando el promedio de España en 500, sólo superado por 10 Comunidades Autónomas.

|                   | Matemáticas | Conocimiento lingüístico | Interacción con el mundo físico | Social y Ciudadana | Puntuación Global |
|-------------------|-------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------|
| Máxima Puntuación | 546         | 537                      | 547                             | 540                | 542               |
| Ceuta             | 454         | 454                      | 446                             | 455                | 455               |
| Melilla           | 421         | 412                      | 419                             | 418                | 418               |

**Tabla 7. Promedio del rendimiento del alumnado en Competencias Básicas de las CC.AA. de Ceuta y Melilla, en comparación a la CC.AA. con mayor puntuación**

Es de destacar que La Rioja, la Comunidad Autónoma con menos alumnos, es la que mejor prepara a sus escolares. Sin embargo, también es la que mayor presencia de inmigrantes tiene en sus aulas, no es de las que más presupuestos tiene ni tampoco de las que tenga menor número de alumnos por profesor. Otro aspecto que destacar y que también llama la atención es el hecho de que el País Vasco, pese a tener el PIB más alto por habitante, el mayor gasto por alumno, el menor índice de abandono escolar, alta presencia de centros privados y

<sup>43</sup> *El Mundo*, lunes 19 de abril de 2010. Diagnóstico de la Educación en España/ El examen del Ministerio.

alta formación de los padres, se encuentra en las posiciones más bajas de la clasificación, concretamente en la posición 14.

Si se suma la población escolar en Primaria de todas las Comunidades Autónomas que no llegan a 500, se obtiene que un 60.8% del alumnado no ha adquirido dichas competencias, lo que refleja una cifra, cuanto menos, alarmante.

### 6.3.3. Otros Factores laborales, socio-culturales y familiares para considerar

Es importante destacar que, según la información estadística proporcionada por el Ministerio de Educación con datos del 2008, en relación con las tasas de actividad y paro según nivel de formación, se aprecia que existe una relación directamente proporcional entre nivel de formación y tasa de actividad e inversamente proporcional atendiendo al nivel de formación y tasa de paro. De este modo, la mayor tasa de actividad se encuentra entre la población con más estudios (Segunda Etapa de Educación Secundaria, Educación Superior y Doctorado). Al contrario que sucede con respecto a la tasa de paro, aspecto que es contrastado por los resultados obtenidos en otras investigaciones. Véase, por ejemplo, el realizado por Hidalgo (2004), que señala la existencia de una influencia positiva del nivel de titulación sobre la probabilidad de encontrar empleo en menos tiempo, es decir, a mayor nivel académico alcanzado menor tiempo en encontrar empleo.

Este aspecto también se corrobora si comparamos la tasa de paro del primer trimestre de 2010<sup>44</sup> de diversas comunidades autónomas, incluyendo Ceuta y Melilla. Así, se obtiene que las Comunidades Autónomas con menor abandono escolar, mejores resultados educativos y mayor titulación (País Vasco y Navarra) tienen las tasas de paro más bajas (10.91% y 12.32 %). Sin embargo, Ceuta y Melilla, con peores resultados educativos, poseen tasas de paro muy elevadas (22.42% y 21.02%), ejemplo de ello son los barrios periféricos de Melilla, donde predomina la población de origen bereber y el mayor número de personas de procedencia extranjera –tres de cada diez habitantes de esos distritos son de Marruecos– y donde el 41% de los hogares no cuenta con ninguno de sus miembros que trabaje en la actualidad (Segura Vázquez, 2010, p.8).

En esos barrios melillenses llama la atención el elevado porcentaje de cabezas de familia que no tienen estudios: en tres de cada cuatro hogares esta persona carece de estudios o sólo tiene primarios incompletos. En otros términos, según el estudio realizado por Segura Vázquez (p. 109), sólo en uno de cada cuatro hogares el cabeza de familia tiene, al menos, el graduado escolar, dato muy lejano de la media española considerando que el 66% de los cabezas de familia tienen por lo menos la EGB, ESO o el título de Graduado Escolar. Esto conlleva sobre todo a un empleo precario,

<sup>44</sup> EPA. Encuesta de Población Activa. Primer Trimestre de 2010.

*que a su vez condiciona la calidad de vida de sus descendientes, así como su formación y posterior incorporación al mercado de trabajo, entrando de esta forma en una 'espiral de la exclusión' de la que, en muchos casos, es muy complicado salir. (p. 109)*

La estructura del mercado de trabajo en Ceuta está muy influida por el peso relativo que tiene la población joven de la ciudad, y su constante incorporación a la vida activa. En este caso, casi 4 de cada 10 demandantes de empleo en Ceuta tiene menos de 30 años.

El nivel educativo de la población joven demandante de empleo ha empeorado en los últimos tres años, según los datos que aporta el Observatorio Ocupacional de Ceuta. Si en 2004 el porcentaje de jóvenes demandantes sin titulación alguna era del 52%, en 2007 este porcentaje ha aumentado hasta el 57%. En 2004, más de 3 de cada 4 jóvenes (77%) demandantes de empleo tenía un nivel educativo inferior a ESO (EGB o Certificado de Escolaridad); sin embargo, este porcentaje a nivel nacional es del 66%.

Los sectores económicos a los que acceden con mayor frecuencia los jóvenes tanto en Ceuta como en Melilla son el Comercio y la Hostelería. Es de destacar, igualmente, que una de las salidas profesionales a la que más recurren los jóvenes de estas ciudades sigue siendo el ejército profesional. El ejército permite el acceso a la clase de tropa sin muchos requisitos educativos y además ofrece en la ciudad un puesto de trabajo estable y bien remunerado. Otro aspecto que resulta curioso del estudio ceutí realizado por Rontomé y Cantón (2008) es el hecho de que, ante la falta de salidas laborales en Ceuta, algunos jóvenes llegan incluso a justificar prácticas ilegales como el tráfico de drogas, como forma de buscarse la vida.

En atención a los hábitos de cuidado y salud de la población joven de Ceuta, la percepción de los jóvenes es mayoritariamente “*muy buena o buena*” (un 91.5% de los jóvenes entre los 18 y los 29 años) mientras que para el conjunto de la población ceutí esta percepción alcanza tan solo al 51.7%. En las enfermedades y problemas psicológicos, los jóvenes ceutíes presentan una menor propensión a la depresión que el conjunto de la población si bien padecen en mayor medida problemas como la ansiedad, el estrés o las fobias.

En general, la visión que tienen los jóvenes sobre la sociedad de Ceuta, puede resumirse en lo siguiente (Rontomé y Cantón, 2008): a) falta de oportunidades laborales; b) la convivencia es buena entre las diferentes culturas, pero parece que cada una tiene un rumbo diferente. Hay dos grandes grupos, musulmanes y cristianos, los demás apenas si se mencionan; c) Ceuta es una ciudad tranquila, aunque expresan la idea que los medios de comunicación siempre suelen sacarla cuando sucede algo negativo; e) en la ciudad falta una oferta educativa relacionada con la universidad.

Con referencia a los aspectos socioeconómicos, atendiendo a los datos de 2007, un 37.34% de los habitantes pertenece a la minoría mayoritaria, la musulmana. Se aprecia una acusada presencia de esta minoría en las zonas periféricas de la ciudad, aunque en los últimos años muchos musulmanes habitan en algunos barrios del centro de infravivienda que van siendo abandonados por los cristianos.

Existen otra serie de factores que es preciso tener en cuenta en el estudio sobre el abandono escolar temprano y el fracaso escolar en Ceuta y Melilla, como son determinados

aspectos socioeducativos y lingüísticos, sobre todo, referidos a la implicación y relación familiar y que han sido un foco importante en algunos estudios. De estos estudios (Jiménez *et al.*, 2009) se extrae que la inmensa mayoría de las familias del alumnado domina el español, si bien existen ciertos matices diferenciales. También se ha de resaltar que en la mayoría de los hogares de los estudiantes ceutíes se habla sólo español y de manera destacada que en el 32% de los encuestados hablan tanto español como *dariya*. Lo cual demuestra la existencia de hogares bilingües. En Melilla la situación es muy similar, en los hogares de procedencia bereber también se hablan el español y el *tamazight*, si bien en el caso de muchas madres de familias residentes en los barrios periféricos el dominio del español es muy relativo, pues su uso está limitado al contacto con organismos oficiales de la administración o la sanidad, así como en grandes comercios del centro de la ciudad, actividad que en muchas ocasiones recae sobre el padre de familia o sobre los hijos mayores.

La percepción que, en ocasiones, tiene el profesorado sobre la familia es de la baja colaboración con la escuela en un 78.4%. Ello supone que el profesorado percibe que existe poco acercamiento entre éstas y lo que acontece en la institución. Ello resulta llamativo si lo contrastamos con la opinión del alumnado sobre el valor que éstos le otorgan, ya que el alumnado indicó en un 95.4% de los casos que sus familias consideran que acudir a la escuela es muy importante. Sin embargo, las familias acuden al centro, fundamentalmente, para recoger notas y para hablar con los tutores (30.3%) o con otros profesores, pero para poco más (26.7%) (Jiménez Gámez, Cotrina, García y Sánchez, 2009).

El profesorado destaca que escasamente promocionan o fomentan el esfuerzo entre sus hijos e hijas en el 77.5% de los casos y que existen diferencias en cuanto a lo que se pide a chicos y chicas en función de género, ya que al opinar el 48.8% que se les pide lo mismo se nos está indicando claramente que existe una diferencia.

El papel que juega el intercambio cultural que viene a reflejar y manifestar costumbres está claramente polarizado. En las escuelas ceutíes con frecuencia se obvia lo árabo-musulmán mientras que se desarrolla lo cristiano-occidental. Ello se refleja, por ejemplo, en que apenas se celebran fiestas musulmanas mientras que sí se festejan las cristianas, lo que sitúa a la primera en una clara posición de desventaja. Los centros educativos mantienen alguna relación con instituciones representativas de la cultura árabo-musulmán, más en los públicos y casi ninguna en los concertados. Tampoco se potencian las fiestas interculturales, si bien hay que decir que, si existe algún tipo de iniciativa de intercambio, se da en este plano.

En el contexto de Melilla, los centros educativos con un número importante de alumnado bereber, celebra fiestas de las dos culturas mayoritarias; a medida que la población escolar musulmana es mayor, la presencia de las celebraciones de su cultura de origen también lo es.

Finalmente, debemos reflejar que algunos autores como Herrera *et al.* (2002, p. 285) o Roa *et al.* (2002), señalan cómo el estilo educador autoritario de las familias árabe-marroquí ceutíes pueden incidir en el fracaso escolar, ya que son los alumnos de origen europeo los que obtienen casi siempre, independientemente del centro educativo, las puntuaciones más elevadas en el autoconcepto familiar.

### 6.3.4. Programas y actuaciones en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

En los últimos años, las administraciones educativas, conscientes de la problemática que nos ocupa, están llevando a cabo una serie de acciones y programas cuyo objetivo es la compensación de desigualdades en Educación, así como la prevención del abandono escolar temprano, que, a continuación, pretendemos explicitar, en este caso, centradas en las CC.AA. de Ceuta y Melilla.

De este modo, encontramos algunas medidas administrativas que tratan de paliar estas cifras de abandono escolar temprano y mejorar algunos aspectos, como podría ser el dominio de la lengua española. Actuaciones como el programa para la adquisición temprana del español que prepara el MEPSYD<sup>45</sup> o el proyecto *British Council*<sup>46</sup> que se lleva a cabo en dos centros educativos de la ciudad y que como afirma el director de uno de ellos: “la experiencia ha demostrado que a los monolingües les cuesta más trabajo adquirir una segunda que a los bilingües adquirir una tercera”. Son dos ejemplos a citar. Por otro lado, también nos encontramos con opiniones que plantean pautas de actuación diferentes, desde la posición de la profesora Vicente (2008) que aboga por una enseñanza progresiva del árabe ceutí tanto a árabo-hablantes como a hispano-hablantes, como la defensa de Rivera (2009) del refuerzo de la enseñanza del español y del árabe ceutí en los centros de forma paralela, “aunque de manera optativa y no vinculante en las calificaciones del alumno, sino para mejorar sus conocimientos del idioma”.

Por otra parte, Mesa y Sánchez (1996, p. 80-84), tras los resultados de su investigación, proponen la elaboración y aplicación de programas específicos de intervención educativa bilingüe para este tipo de alumnado, que le permita mejorar su competencia en español sin que ello perjudique el propio papel de su lengua materna; para ello proponen atender en esos programas a tres factores fundamentales: la motivación del alumno hacia el aprendizaje del español como segunda lengua, la actitud y aptitud del profesorado, y la coordinación entre la familia y la escuela.

Otros programas a destacar y que lleva varios años de implantación en estas ciudades es el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) para compensar las desigualdades en educación y garantizar la atención a los colectivos con mayor riesgo de exclusión social que se puso en marcha de forma experimental en el curso 2004-05 y que se concreta en los Planes de Acompañamiento Escolar en los centros de Primaria y Centros de Secundaria y el Programa de Apoyo y Refuerzo en Secundaria. La tendencia de estos programas experimentales ha sido al crecimiento (Bolívar y López, 2009). Así, para el curso escolar 2009-2010, el número de centros de Ceuta y de Melilla que se ha previsto que participen en este programa es de 29. De estos, 17 corresponden al Programa de acompañamiento escolar en Primaria y 7 en Secundaria. Los 5 restantes corresponden a Programas de Apoyo y Refuerzo en los centros de Secundaria.

<sup>45</sup> El MEPSYD prepara un programa para la adquisición temprana del castellano. Disponible en: <http://www.webislam.com/?idn=14115> de 04/03/2009.

<sup>46</sup> En *El Faro de Ceuta*, del 2 de Febrero de 2009.

Actualmente, el Ministerio de Educación está llevando a Cabo el plan *Ceuta Educa* por el que pretende prestar atención preferente a los requerimientos y necesidades de la ciudad de Ceuta en materia de educación, contando con la participación activa de la ciudadanía a través de la apertura de los centros a la sociedad y a la adopción de las medidas necesarias que mejoren la oferta y los rendimientos educativos.

También, a nivel ministerial, es fundamental reflejar aquí las novedades que ha traído consigo la Orden de 18 de marzo de 2010<sup>47</sup> por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Esta Orden propone medidas y recursos concretos para la atención educativa, bajo los principios de normalización e inclusión, al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y alumnado con desventaja socioeducativa (aspectos que sí se detallaban en la LOE). Sin embargo, en esta nueva orden se regula, además, la intervención educativa con el alumnado con carencias en el uso de la lengua castellana. Aspecto que podría beneficiar a muchos alumnos en los diferentes niveles educativos escolarizados en Ceuta y Melilla.

Asimismo es preciso citar algunas de las políticas de compensación educativa puestas en marcha por la Ciudad Autónoma de Ceuta, a través del I Plan de Inclusión Social o el propio Plan Joven que recogen algunas de las demandas de los jóvenes, dilucidadas anteriormente y que se han marcado como objetivos específicos, la consecución de la gratuidad total del transporte público de estudiantes menores de 23 años. Otra de las demandas de las que se ha hecho eco el I Plan de Inclusión Social de Ceuta ha sido la que hace referencia a la gratuidad de los libros de texto a estudiantes de Educación Primaria.

Otras actuaciones que se han llevado a cabo o se están desarrollando mediante convenios entre el Ministerio de Educación y la Ciudad Autónoma de Ceuta, es el convenio<sup>48</sup> firmado en diciembre de 2007 entre ambos organismos cuyos objetivos fueron (pp.4363-64):

- a) *Promover un incremento de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo de la Educación Infantil.*
- b) *Apoyar la integración en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo, a fin de aliviar las diferencias y discriminaciones que por escolarización tardía o irregular, por desconocimiento del idioma español, por diferencias culturales o cualquier otra circunstancia, tiene dificultades para proseguir una escolarización normalizada y se encuentra en riesgo de abandono escolar prematuro.*
- c) *Contribuir a la reescolarización y la formación para el empleo de jóvenes y adultos desfavorecidos y con problemas de exclusión social y laboral por carecer*

<sup>47</sup> Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (BOE núm. 83, de 6 de abril de 2010).

<sup>48</sup> RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, por la que se publica el Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Ciudad de Ceuta, para el desarrollo de diversos programas de compensación educativa y de formación de jóvenes y adultos desfavorecidos (BOE núm. 19, de 22 de enero de 2008).

*de una formación general y de base o de una primera formación profesional que facilite su inserción.*

Entre los programas planteados para el curso 2007-08, se citan los siguientes: 1) Programa de Extensión de la Educación Infantil y de Fomento de la Escolarización Temprana, a fin de dar respuesta a la demanda de puestos escolares en el primer ciclo de Educación Infantil; 2) Programa de actividades y un Programa de formación que pretendió responder a las necesidades detectadas en la Ciudad de Ceuta y que pretendían atender a los colectivos en riesgo de exclusión, desarrollando actuaciones para prevenir el fracaso escolar, el abandono temprano de los estudios, la exclusión laboral y cualquier otro factor de riesgo que suponga acrecentar las diferencias existentes entre los sectores sociales normalizados y los más desfavorecidos.

Más recientemente, cabe citar la firma de otro convenio<sup>49</sup> entre el Ministerio de Educación y la Ciudad Autónoma de Ceuta para el curso 2009-2010 que pretenden dar continuidad a las actuaciones que se vienen planteando en los últimos años, entre las que destacamos (p. 18469):

- a) *Apoyar la integración del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, a fin de aliviar las diferencias y discriminaciones que por escolarización tardía o irregular, por desconocimiento del idioma español, por diferencias culturales o cualquier otra circunstancia, tiene dificultades para proseguir una escolarización normalizada y se encuentra en riesgo de abandono escolar prematuro.*
- b) *Contribuir a la reescolarización y la formación para el empleo de jóvenes y adultos desfavorecidos y con problemas de exclusión social y laboral por carecer de una formación general y de base o de una primera formación profesional que facilite su inserción, con especial atención al colectivo de mujeres.*

Para ello, en este convenio se ha planteado el desarrollo conjunto de un Programa de actividades, un Programa de formación y una Unidad de Orientación y Seguimiento de jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación que pretenden responder a las necesidades detectadas en la Ciudad de Ceuta y que atenderán a los colectivos en riesgo de exclusión, desarrollando actuaciones que prevengan el fracaso escolar, el abandono temprano de los estudios, la exclusión laboral y cualquier otro factor de riesgo que suponga acrecentar las diferencias existentes entre los sectores sociales normalizados y los más desfavorecidos.

---

<sup>49</sup> RESOLUCIÓN de 25 de enero de 2010, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Ciudad de Ceuta, para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas. (BOE núm. 49, de 25 de febrero de 2010).

Por la importancia y actualidad de estos temas, vamos a hacer referencia a algunos de ellos. Por ejemplo, cabe citar el Plan de Prevención de Situaciones de Riesgo en la Infancia y Adolescencia desde el sistema educativo o el Plan de Apoyo Socioeducativo que incluye acciones dirigidas a la articulación del tiempo extraescolar, con actividades de estudio y de ocio y tiempo libre de carácter educativo, que faciliten la integración del alumnado en riesgo de marginación o de exclusión social. Dentro de este último, el Programa de Apertura de Bibliotecas Escolares en horario no lectivo, dirigido a la comunidad educativa de los centros públicos, con el objetivo de reforzar las acciones que se llevan a cabo en el Plan de Fomento de la Lectura en centros escolares y los Programas de Acompañamiento Escolar diseñados por el Ministerio de Educación.

Por otro lado, El Programa de Formación tiene por objeto responder a las necesidades detectadas en la ciudad de Ceuta en relación con la formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas, con especial atención al colectivo de mujeres, en riesgo de exclusión social por carecer de una formación general de base o de una primera formación profesional que dificulte su inserción socioeducativa y laboral. Este programa tiene como finalidad que los participantes puedan adquirir una formación profesional básica que les permita su inserción laboral en una actividad profesional de manera cualificada y facilitar la obtención de titulaciones oficiales, así como el acceso a la educación y la formación a lo largo de la vida o adquirir las competencias necesarias para superar las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio.

En este sentido, las acciones que se realicen en este Programa de Formación podrán ser desarrolladas a través de, al menos, las siguientes modalidades: a) Programas de Cualificación Profesional Inicial; b) Programas de Alfabetización; c) Plan de Formación de Competencias Básicas en Informática y otras relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial se dirigen al alumnado que no ha obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y con notorias dificultades de adaptación al medio escolar y/o laboral y que, por ello, se encuentra en grave riesgo de exclusión social, así como a jóvenes que, con independencia de las circunstancias que concurren, desean o necesitan una inmediata incorporación al mundo del trabajo y no disponen de las competencias básicas necesarias.

Igualmente, este convenio, plantea el desarrollo de, al menos, tres Programas de Cualificación Profesional Inicial, en la modalidad de Taller Profesional, gestionados directamente por la Consejería de Educación, Cultura y Mujer, a través de los siguientes perfiles: 1) Operaciones auxiliares de mantenimiento de vehículos; 2) Operario de carpintería; 3) Auxiliar informático.

Con respecto a los PCPI, es importante destacar el esfuerzo de la administración por promover este tipo de programas entre la población de Ceuta y Melilla, como así es reflejado en diversas convocatorias<sup>50</sup>. Sin embargo, también es preciso tener en cuenta que aunque se

---

<sup>50</sup> Resolución de 22 de julio de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones para la realización, durante el curso 2009/2010, de Programas de cualificación profesional

está comprobando que los PCPI pueden ser una buena salida para los jóvenes, no se puede ni debe obviar el papel que juega la familia y los profesionales de la educación en su puesta en marcha (Vega y Aramendi, 2009).

Finalmente, cabe citar la creación de la Unidad de Orientación y Seguimiento de Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación, que tiene por objeto la promoción de un punto de orientación e información juvenil, de gestión conjunta entre el Ministerio de Educación y la Ciudad de Ceuta, para el seguimiento y apoyo específico de los jóvenes sin cualificación, que pretende brindar a estos jóvenes información sobre las distintas posibilidades formativas y las diferentes vías para reincorporarse al sistema educativo. Esta unidad pretende contribuir a su re-escolarización y formación para el empleo, así como facilitar su inserción social mediante orientación y apoyo específico en relación con campos de estudio y especialización conectados con las necesidades del mercado de trabajo que existen en la Ciudad de Ceuta. Estará específicamente dirigida a los jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema educativo sin titulación o que, teniendo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, no siguen ningún tipo de educación o formación porque han abandonado el sistema educativo sin concluir el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio.

En lo referente a Melilla, como última medida emprendida por el Ministerio de Educación, se trabaja desde el *Pacto Social y Político por la Educación (2010)*<sup>51</sup> por reducir el fracaso y el abandono escolar en la ciudad, además de modernizar y mejorar el Sistema Educativo en general. De esta forma, se prevén cambios en la Educación Secundaria Obligatoria con el fin de mejorar el éxito escolar, flexibilizar el acceso a la Formación Profesional y de ahí a la universidad, así como incentivar económicamente a los menores de 24 años que no terminaron sus estudios para que lo hagan. En este documento cobra especial interés el incremento del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y el aprendizaje de, al menos, una lengua extranjera.

Según el Secretario de Educación y Cultura del PSOE de Melilla, Rafael Robles<sup>52</sup>, las tasas de fracaso escolar de la ciudad han mejorado en los últimos cinco años al reducirse en 10 puntos, en opinión del mismo, como consecuencia de una mayor dotación económica del Ministerio, el incremento de profesores, la creación de un centro educativo nuevo y de los programas creados para ese fin mientras se promueve la cultura del esfuerzo, la exigencia y la responsabilidad personal. Se prevé que para 2020 sólo el 15% de los empleos sea para personas sin cualificación, de ahí el interés por la formación de los jóvenes.

---

inicial, en las modalidades de Taller Profesional y Taller Específico, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. (BOE núm. 195, de 13 de agosto de 2009).

<sup>51</sup> Documento de propuestas, con la contribución de 69 entidades, organismos y organizaciones relacionadas con la educación, para la mejora de la calidad de la educación, consolidando los logros alcanzados, superando los déficits existentes y afrontando los retos que plantea la sociedad actual.

<sup>52</sup> Información obtenida a través de una entrevista a Rafael Robles para Onda Cero el 6 de febrero de 2010, disponible en <https://www.psoe.es/ambito/melilla/news/index.do?id=435072&action=View>

# PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

---

## 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio está destinado a identificar las bolsas de abandono temprano de la escolarización, las características y razones que llevan a jóvenes de las ciudades de Ceuta y Melilla a interrumpir su formación; al análisis de su situación laboral y perspectivas profesionales; así como a la valoración de posibles actuaciones y medidas orientadas a la retención de los estudiantes en el sistema educativo.

Los objetivos de la presente investigación, definidos por el Ministerio de Educación y recogidos en el convenio firmado con la Universidad de Granada, son los siguientes:

1. Medir el índice de jóvenes entre 16 y 24 años de la población de Ceuta y de Melilla que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido la titulación académica suficiente para acceder a una inserción laboral más cualificada.
2. Analizar el perfil del estudiante de Ceuta y de Melilla que abandona prematuramente sus estudios, desagregados en función del género y del grupo cultural de pertenencia.
3. Medir la correlación entre los resultados escolares y la situación socioeconómica; el grupo cultural; los niveles de estudios de los padres; y las expectativas educativas de las familias, con comparaciones segmentadas de los datos en función del género y del grupo cultural de pertenencia.
4. Detectar las posibles causas del abandono escolar prematuro en Ceuta y en Melilla.
5. Conocer las opciones profesionales más habituales de los alumnos que han abandonado el sistema educativo prematuramente.
6. Analizar las necesidades formativas de dicho colectivo y valorar la adecuación de éstas a la oferta existente en las ciudades de Ceuta y de Melilla.

7. Conocer los tipos de vinculación existentes entre instituciones educativas, laborales y sociales que actúan sobre estos colectivos.
8. Valorar posibles estrategias, o trabajos cooperativos, entre centros educativos y entidades sociocomunitarias para el trabajo conjunto con el alumnado en riesgo o en proceso de abandono.
9. Analizar la viabilidad de posibles actuaciones y medidas orientadas a la retención de los estudiantes en el sistema educativo.

## 2. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Como paso previo a la selección de las personas que iban a autoinformar sobre diferentes cuestiones relacionadas con el abandono escolar temprano, era preciso delimitar cuál iba a ser la población objeto de estudio. Para tomar esta decisión era necesario, por un lado, consensuar - por ambos equipos de trabajo - el concepto de abandono temprano que finalmente manejaríamos y, por otro, tener en cuenta las finalidades y objetivos marcados desde la Administración Educativa y recogidos en el Convenio de colaboración entre el MEPSYD y la UGR. Ambos puntos han sido expuestos y desarrollados en apartados anteriores.

Si acudimos a lo dicho sobre estas cuestiones, podemos observar cómo los componentes de los equipos de esta investigación participábamos de un concepto de abandono escolar prematuro muy próximo al definido por la Unión Europea (Informe Sistema Educativo y Capital Humano, 2009) y al expresado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2007). En ellos se señala que han abandonado tempranamente la escolaridad aquellos *jóvenes de 18 a 24 años que hayan alcanzado como máximo la enseñanza secundaria obligatoria o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2)*<sup>53</sup> y no sigan estudios posteriores. Quedan descartados, por tanto, aquellos jóvenes que habiendo terminado bachillerato o un ciclo formativo de grado medio no sigan formación posterior. Por otro lado, desde el Ministerio se nos solicitaba medir el índice de jóvenes entre 16 y 24 años de la población de Ceuta y Melilla que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido la titulación académica suficiente para acceder a una inserción laboral más cualificada, así como tipificar los factores que contribuyen a este abandono, entre otros muchos asuntos. Como consecuencia de todas estas consideraciones y reflexiones previas, concluimos que la población objeto de este estudio debía estar compuesta por los siguientes colectivos de jóvenes entre 16 y 24 años de las ciudades de Ceuta y Melilla:

1. *Jóvenes que han abandonado el sistema sin el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria:*
  - Jóvenes entre 16 y 24 años sin titulación en ESO y que no siguieron ningún tipo de estudios.

<sup>53</sup> CINE: Clasificación Internacional Normalizada de Educación

- Jóvenes entre 16 y 24 años sin titulación en ESO que continuaron en Garantía Social o PCPI y abandonaron sin titulación.
- Jóvenes entre 18 y 24 años sin titulación en ESO que accedieron a Ciclos Formativos de Grado Medio, mediante pruebas de acceso, pero no finalizaron sus estudios.

## 2. Jóvenes que han abandonado el sistema **con el título** de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria

- Jóvenes entre 16 y 24 años con titulación en ESO que no siguieron ningún tipo de estudios.
- Jóvenes entre 16 y 24 años con titulación en ESO que siguieron estudios de Ciclos Formativos de Grado Medio o Bachillerato y abandonaron, no siguiendo desde entonces otro tipo de formación.
- Jóvenes entre 18 y 24 años con titulación en ESO que accedieron a Ciclos Formativos de Grado Superior, mediante pruebas de acceso, pero no finalizaron sus estudios.

La especificación de los distintos colectivos posibles se utilizó, posteriormente, como estrategia de búsqueda a la hora de localizar y contabilizar la población total con la que hemos trabajado.

## 2.1. Características de los jóvenes encuestados en Ceuta

De los 281 sujetos que constituyen la muestra, 158 son varones (el 56,2%) y 123 son mujeres (el 43,8%) y se mueven en un rango de edad que va desde los 15 hasta los 25 años, con una edad media de 19,24 y una desviación típica de 2,604. En la tabla siguiente puede observarse, con detalle, la frecuencia y porcentaje correspondiente a las diferentes edades.

| EDAD         | N          | %           |
|--------------|------------|-------------|
| 15 años      | 2          | 0,7%        |
| 16 años      | 37         | 13,2%       |
| 17 años      | 50         | 17,8%       |
| 18 años      | 46         | 16,4%       |
| 19 años      | 40         | 14,2%       |
| 20 años      | 23         | 8,2%        |
| 21 años      | 17         | 6%          |
| 22 años      | 20         | 7,1%        |
| 23 años      | 24         | 8,5%        |
| 24 años      | 13         | 4,6%        |
| 25 años      | 9          | 3,2%        |
| <b>TOTAL</b> | <b>281</b> | <b>100%</b> |

Tabla 8. Distribución de la muestra por edades

Si agrupamos a los participantes en función de tener o no la mayoría de edad, nos encontramos con que un 31,7% de los sujetos de la muestra no han cumplido aún los 18 años, mientras que el 68,3% posee la mayoría de edad. De estos últimos el 44,8% tiene edades comprendidas entre los 18 y 21 años y el 23,5 % entre 22 y 25.

En cuanto a su cultura de origen, el grupo mayoritario corresponde a la de origen árabe (71,5%), seguido de la de origen europeo. Los porcentajes correspondientes aparecen en el siguiente gráfico.

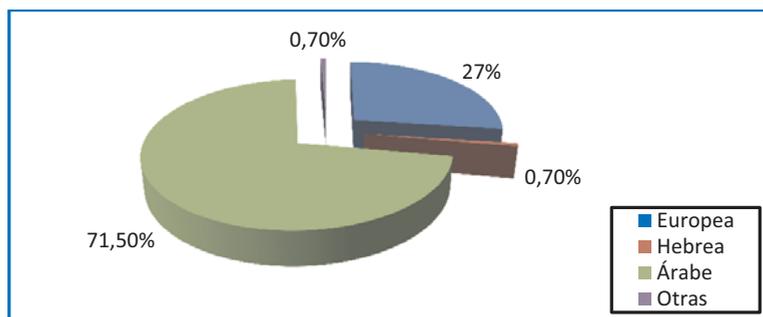


Gráfico 2. Grupo cultural de pertenencia

Con relación al lugar de nacimiento de los jóvenes que han participado en el estudio, indicar que el 91,8% son naturales de Ceuta, un 3% proviene de Andalucía, el 2,6% del Norte de Marruecos y el resto (2,6%) de otras ciudades españolas y europeas.

Al ser preguntados si tenían hijos, contestó afirmativamente el 7,5%. Los más precoces los tuvieron con 14 años y los más tardíos a los 23, siendo 18,67% la edad media y 2,61 la desviación típica. Reseñar que 8 sujetos (3%) tuvieron sus hijos siendo menores de edad. Si tenemos en cuenta la variable género se contempla una cierta tendencia a ser las mujeres las que en mayor proporción tuvieron hijos durante estas edades (9,8% frente al 5,7% de los hombres

En cuanto a la titulación que poseen en el momento actual, el siguiente gráfico nos permite comprobar que las tres cuartas partes de este colectivo no poseen titulación alguna, lo que supone una elevada tasa de fracaso escolar.

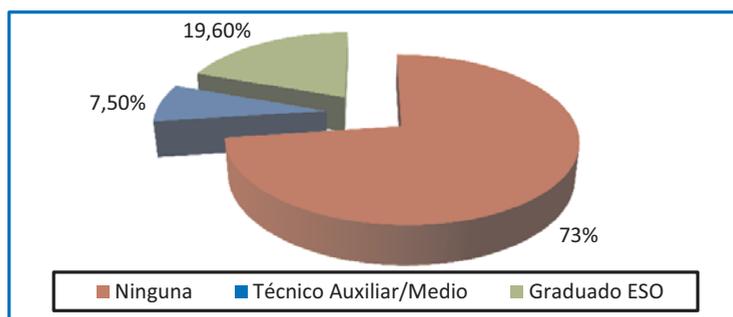


Gráfico 3. Titulación que posee en el momento actual

Concretando más estos datos, debemos señalar que la tasa mayor de abandono, en los sujetos de esta muestra, se produce durante la ESO (82,7%) y la menor en primaria (3,2%). El nivel en el que el mayor número de estos jóvenes dejó de estudiar fue en 2º de ESO (34,3%) seguido de los que lo hicieron en 3º de la ESO en un porcentaje del 26,4%. En la tabla siguiente pueden observarse con más detalles estos datos.

| Nivel                   | N          | %          |
|-------------------------|------------|------------|
| 5º Primaria             | 2          | 0,7        |
| 6º Primaria             | 7          | 2,5        |
| 1º ESO                  | 20         | 7,1        |
| 2º ESO                  | 96         | 34,3       |
| 3º ESO                  | 74         | 26,4       |
| 4º ESO                  | 43         | 15         |
| C.F. Grado Medio 1º     | 8          | 2,9        |
| C.F. Grado Medio 2º     | 6          | 2,1        |
| C. F. Grado Superior 1º | 1          | 0,4        |
| 1º Bachiller            | 16         | 5,7        |
| 2º Bachiller            | 8          | 2,9        |
| <b>TOTAL</b>            | <b>281</b> | <b>100</b> |

Tabla 9. Distribución de la muestra por niveles educativos en que abandonaron

Por último, en el siguiente gráfico, se puede contemplar la distribución de la muestra según el distrito de procedencia, de los seis en los que se encuentra dividida la Ciudad Autónoma de Ceuta. Hay que destacar el reducido porcentaje proveniente de las zonas más céntricas (1, 2 y 3) y la concentración de sujetos en los barrios más periféricos de la ciudad (4, 5 y 6).

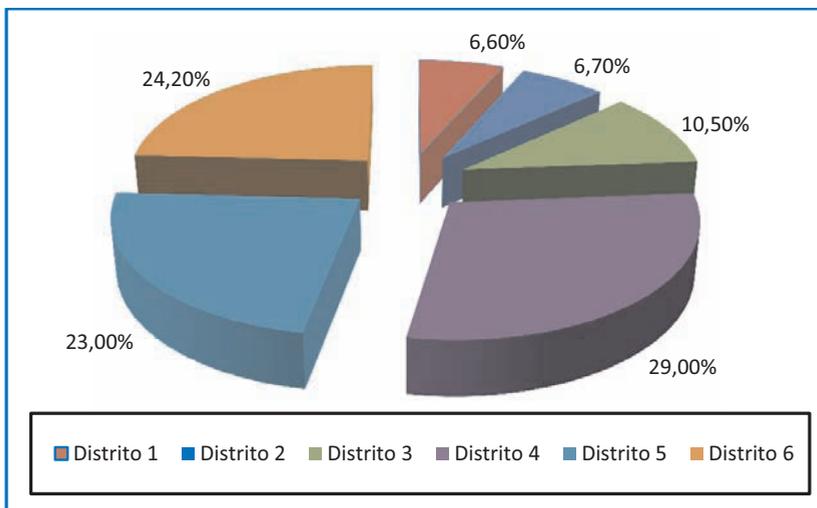


Gráfico 4. Distribución de participantes por distrito

## 2.2. Características de los jóvenes encuestados en Melilla

Para la selección de los participantes, y partiendo de la base de datos de la que disponíamos, nos pusimos en contacto con 940 personas. De éstas, 720 respondieron que ya tenían titulación o seguían estudiando, por lo que no eran sujetos objeto de nuestro estudio. Del resto de posibles participantes, 24 contestaron que no estaban interesados, así que la muestra final está formada por 169 personas que accedieron voluntariamente a participar.

En relación con el género, en nuestra investigación han colaborado 82 varones (el 48,5%) y 87 mujeres (el 51,5%). El rango de edad de los participantes de Melilla oscila entre los 16 y 24 años, con una edad media de 21,6 años y una desviación típica de 3,18.

|                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Hombres        | 82         | 48.5       | 48.5              | 48.5                 |
| Mujeres        | 87         | 51.5       | 51.5              | 100.0                |
| <b>Totales</b> | 169        | 100.0      | 100.0             |                      |

Tabla 10. Distribución de los participantes por género

En la siguiente tabla pueden observarse las diferentes frecuencias y porcentajes para cada uno de los grupos de edades.

|              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| 16           | 4          | 2,4        | 2,4               | 2,4                  |
| 17           | 10         | 5,9        | 5,9               | 8,3                  |
| 18           | 13         | 7,7        | 7,7               | 16,0                 |
| 19           | 23         | 13,6       | 13,6              | 29,6                 |
| 20           | 18         | 10,7       | 10,7              | 40,2                 |
| 21           | 20         | 11,8       | 11,8              | 52,1                 |
| 22           | 19         | 11,2       | 11,2              | 63,3                 |
| 23           | 25         | 14,8       | 14,8              | 78,1                 |
| 24           | 37         | 21,9       | 21,9              | 100,0                |
| <b>Total</b> | 169        | 100,0      | 100,0             |                      |

Tabla 11. Distribución de los participantes por edad.

En relación con la procedencia cultural, el 51.5% de los participantes son de procedencia europea, el 47.3% de origen bereber y el resto, un porcentaje mínimo, de otras.

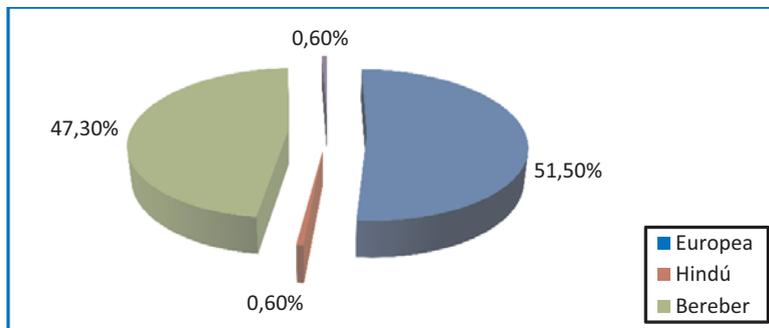


Gráfico 5. Grupo cultural de pertenencia

En cuanto a tener o no hijos en la actualidad, sólo el 24% de las mujeres afirman tenerlos, frente al 7% en los varones.

Centrándonos en la titulación que poseen actualmente los datos son los siguientes:

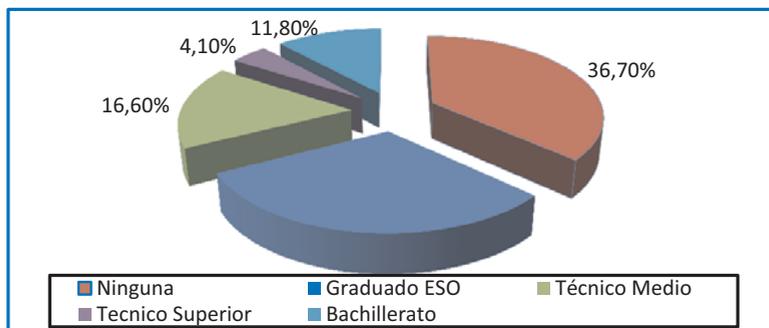


Gráfico 6. Titulación que posee en el momento actual

### 3. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para responder a los objetivos de este estudio, de modo consensado inter-equipos (Ceuta-Melilla), se estimó la necesidad de obtener y analizar información proveniente de distintos ámbitos (teóricos, sociales, empresariales y educativos) y se decidió el empleo de una metodología denominada mixta o multimétodo (Bericat, 1998). En este proceso, de un lado, con la intención de acercarse a conocer el número de jóvenes que abandonan y establecer un amplio perfil de los mismos, donde se conozcan y analicen las situaciones escolares, familiares, sociales, económicas y laborales que han contextualizado el abandono escolar, se ha utilizado la metodología selectiva, de encuesta o *surveys* (Colás y Buendía, 1998), dirigida

específicamente a jóvenes de entre 16 y 24 años que abandonaron prematuramente los estudios en las ciudades de Ceuta y Melilla. De otro lado, de cara a obtener una reflexión consensuada sobre la situación actual y las líneas de actuación futura, se han desarrollado dos grupos de discusión con la participación de ciudadanos y expertos representativos de los ámbitos señalados en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Además de estos procedimientos, se han desarrollado otros como el registro anecdótico por parte de los encuestadores, el análisis de contenido de literatura específica, entrevistas informales a agentes sociales y educativos con experiencia dilatada en Ceuta y Melilla y el análisis indirecto de diferentes programas y datos administrativos y escolares facilitados por los centros educativos. Ello nos ha permitido complementar, profundizar y, a veces, contrastar la información obtenida y analizada.

### **3.1. La encuesta o cuestionario**

La encuesta es un procedimiento para recoger información sobre lo que otros piensan, hacen, opinan o conocen en relación con una temática o tópico de investigación. En este caso, además de considerarse que esta técnica se adecua al tipo de información necesitada y a las características de los informantes (jóvenes de 16 a 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo), se ha estimado como un procedimiento útil para conocer un número elevado de situaciones de abandono escolar de un modo rápido y relativamente sencillo. También, por ser una técnica que permite una recogida de información similar, tanto en Melilla como en Ceuta, y por facilitar, dada su ordenación y sistematización de preguntas y respuestas, el manejo, tabulación y análisis de la información para responder a los objetivos del estudio.

La metodología utilizada es de tipo explicativa puesto que el objetivo es encontrar respuesta a unos interrogantes cuya explicación científica es aún desconocida; éste es conocer las posibles causas del abandono escolar prematuro en Ceuta y en Melilla, así como analizar el perfil del alumno que abandona.

Por último, en cuanto al diseño seleccionado en el proceso de recogida de datos, se ha utilizado un diseño transversal, que es el más utilizado en la investigación por encuesta. En nuestro estudio se han recogido datos, durante el curso académico 2009-2010, sobre jóvenes que abandonaron los estudios desde el curso 2000-2001 hasta el 2008-2009.

#### **3.1.1. Proceso de construcción**

Antes de describir el procedimiento seguido en la construcción *ad hoc* de la encuesta, es conveniente conocer las circunstancias y el trabajo en la distancia mantenido entre los equipos de investigación de Ceuta y Melilla, ya que, si bien el hecho de trabajar de modo paralelo en Ceuta y Melilla ha supuesto algún hándicap como, por ejemplo, la prolongación de la investigación en el tiempo, de otra parte, también ha propiciado una revisión constante del

trabajo de construcción de la encuesta. De este modo, cada avance producido en una de las ciudades era analizado y reelaborado por el equipo de la otra ciudad, hasta el extremo de construir una única encuesta común con múltiples procesos de revisión por parte de los investigadores.

Aclarado este contexto de trabajo, se describe el proceso general de elaboración del instrumento. En primer lugar, una vez establecidos los objetivos de investigación, quiénes iban a ser los potenciales informantes y los recursos económicos y humanos con que se disponía, se decidió, en una sesión grupal celebrada en Granada en marzo de 2009, utilizar la encuesta como técnica de recogida de información. A partir de ese momento, de modo independiente en cada equipo se procedió a hacer el listado de posibles variables o supuestos relacionados con el multidimensional constructo del abandono escolar atendiendo a la experiencia y conocimientos de los miembros de los equipos de investigación y a otros estudios previos realizados en otros contextos (Albert, 2008, CES, 2009; Calero, 2006; Casquero y Navarro, 2008; González, 2006; IVEI, 2007; Marchesi, 2003; Vázquez, 2005 y Zafrá, 2006).

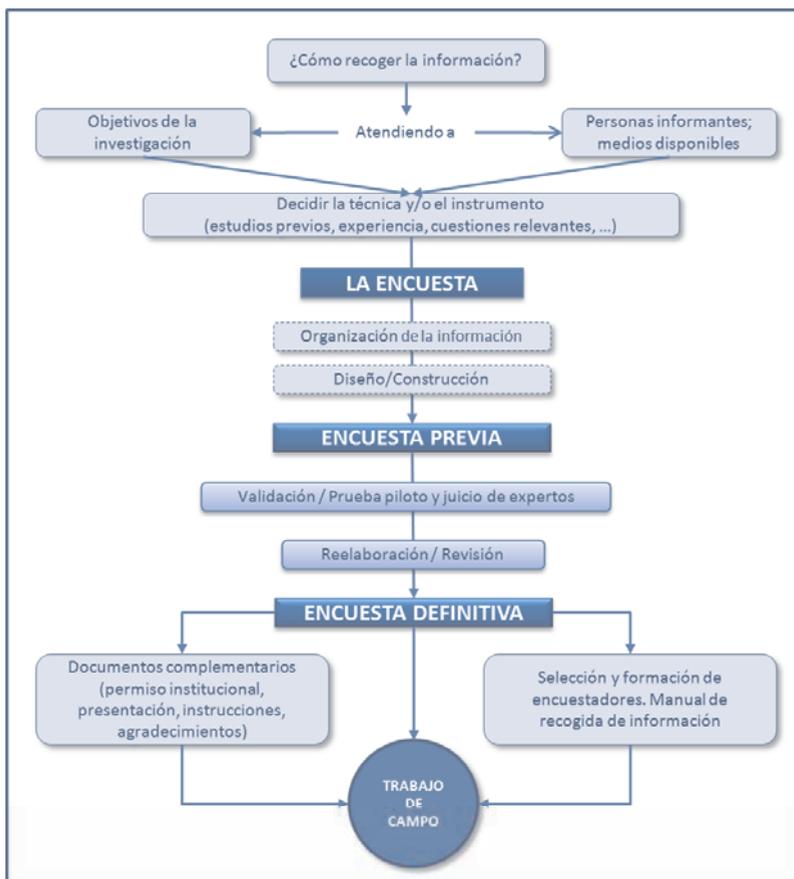


Ilustración 3. Proceso seguido en la construcción de la encuesta

De este modo se construyó un primer listado de variables que podía incluir la encuesta agrupadas en 6 dimensiones.

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Variables personales</b>         | Actitud que relaciona el esfuerzo con el logro, problemas personales (de relación con compañeros, con profesores, con la familia...), enfermedades, expectativas escolares escolar.  |
| <b>Variables escolares</b>          | Ratio, oferta educativa diversificada, repetición de curso, rendimiento académico, absentismo, inicio de la escolaridad, medidas de apoyo y orientación en la escuela, desajustes entre programas y necesidades, dedicación al estudio (tiempo, lugar...), concepto del profesor sobre habilidades académicas del alumno, concepto con relación al grupo, percepción que tiene el alumno de la preocupación e interés que demuestran hacia él sus profesores, etc. |
| <b>Variables socio-económicas</b>   | Ganar dinero fácil, trabajar durante la escolaridad, ocupación de los padres, nivel de estudio de los padres, oportunidades laborales de baja cualificación, estabilidad laboral de los padres, ingresos económicos familiar.  |
| <b>Variables socio-comunitarias</b> | Delincuencia /entornos conflictivos, nacionalidad, idioma, embarazo, entorno o zona donde vive, actuación de los servicios sociales, consumo de alcohol o estupefacientes.   |
| <b>Variables familiares</b>         | Apoyo familiar, situación familiar, estimula consecución de metas, estimula la comunicación, ayuda en la realización de las tareas escolares, frecuencia con que revisa y controla cuadernos, trabajos, etc. ayuda en la planificación y organización de sus estudios, seguimiento y control del tiempo de estudio, respuesta familiar a la escuela, expectativas de los padres hacia los hijos, viviendas precarias, trabajo en el hogar.                         |
| <b>Variables laborales</b>          | Rendimiento laboral, condiciones laborales, segunda oportunidad  |

**Tabla 12. Variables del Cuestionario**

A partir de este momento se procedió a operativizar las variables redactándolas en forma de preguntas y procurando ofrecer respuestas categorizadas o cerradas, dado que, supuestamente, los sujetos que había que encuestar no destacarían en aquellas habilidades necesarias para mantener un alto grado de concentración y de reflexión para la elaboración de respuestas complejas o profundas. Por ello se redactaron preguntas que ofrecían algunas opciones de respuesta (dicotómicas o politómicas) y algunas escalas con cinco alternativas (*1-Nunca, 2-A veces, 3 Regularmente, 4-A menudo y 5-Siempre*) agrupadas en los siguientes cinco bloques o dimensiones reelaboradas:

- Variables socio-demográficas (13 ítems)
- Datos familiares (7 ítems)
- Variables personales (48 ítems)
- Variables familiares (16 ítems)

- Variables comunitarias (9 ítems)

**DATOS FAMILIARES**

Cuando estaba estudiando, (señalar tantas opciones como sean necesarias)

Vivia con  Con mis padres  Con mi madre  Con mi padre  
 Con 1 hermano  Con 2 hermanos  Con 3 hermanos  
 Con más de 3 hermanos  Con mis abuelos  
 Con otros familiares

Si contestas que vivías con sólo uno de los padres, es porque:  
 Estaban separados  
 Era viudo/a  
 Era madre/padre soltero/a

Mi padre  Sin estudios  Graduado Escolar  
 BUP  Estudios universitarios  
 Formación Profesional

Mi madre  Sin estudios  Graduado Escolar  
 BUP  Estudios universitarios  
 Formación Profesional

Mi padre trabajaba fuera de casa  Si  No  
 Mi madre trabajaba fuera de casa  Si  No

Los ingresos de la unidad familiar que recibían al mes eran:  
 Menos de 600 €  
 Entre 600 y 1000 €  
 Entre 1001 y 1500 €  
 Más de 1501 €

**VARIABLES PERSONALES**  
 Según las siguientes razones, con qué frecuencia faltabas a clase:  
 1. Nunca    2. A veces    3. Regularmente    4. A menudo    5. Siempre

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| Problemas de salud  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Problemas psicológicos (depresión, ansiedad, miedo...)                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Por desinterés de lo que se trabajaba en clase                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Por problemas de comportamiento (castigos del profesor o expulsiones) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Por problemas familiares  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Por problemas con mis compañeros                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Por problemas con mis profesores                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Por influencia de los amigos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Otras (especificar)   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Ilustración 4. Ejemplo de preguntas del cuestionario en construcción**

En este momento, después de no pocas correcciones y revisiones entre todos los miembros de los equipos de investigación, se construyó una encuesta exhaustiva con múltiples indicadores o circunstancias de abandono temprano y constituida por 134 ítems (*de respuesta abierta directa, de respuesta cerrada y de respuesta escalar con 4 opciones para evitar una tendencia de respuesta central y forzar a los jóvenes a posicionarse*) agrupados en 6 dimensiones (*datos personales, datos familiares, el paso por el instituto, la iniciación laboral, la familia, los amigos y el barrio*) anexionados a una carta de presentación, agradecimientos y logos y anagramas de las instituciones que han subvencionado el estudio y participado en el mismo (*Fondo social Europeo, Ministerio de Educación y Universidad de Granada*). Se trataba de una encuesta preparada para ser probada y validada (véase el Anexo I).

En cuanto al proceso de validación de la encuesta, éste ha sido triple, pues además de las constantes puestas en común y revisiones por los equipos de trabajo de Ceuta y Melilla, se ha realizado un proceso específico de pilotaje con jóvenes ceutíes de entre 16 y 24 años que abandonaron prematuramente los estudios y, por tanto, con las mismas características que la potencial muestra definitiva. De forma paralela, un tercer proceso denominado juicio de expertos, fue realizado en Melilla con la participación de tres orientadores, cuatro profesores

de Educación Secundaria y dos de Universidad. Entre sus propuestas sólo resaltaron la adaptación de algunos ítems en cuanto a la redacción de los mismos y eliminar otros por ser redundantes.

Para la prueba piloto, se contactó con el Centro de Educación de Adultos *Edrissis* de la ciudad de Ceuta<sup>54</sup> donde se tutoriza a jóvenes que preparan la prueba libre para obtener el título de ESO o las pruebas específicas de acceso a la Formación Profesional. A través de su equipo directivo se concertó una visita y se invitó voluntariamente a los jóvenes que reunían los requisitos para participar. Fueron 55 jóvenes los que, de modo grupal y en unos 30 minutos, cumplimentaron la encuesta.

Para analizar las respuestas dadas y averiguar índices de fiabilidad, se tabuló la información en el programa estadístico SPSS v.15 y se tomaron algunas decisiones anteriores al análisis sobre la consistencia interna.

1. Ante un rasgo tan complejo como el abandono escolar temprano, en el que tienen presencia o influencia multitud de factores y donde aparecen varias dimensiones y heterogeneidad en la tipología de ítems y, por tanto, de grados de respuesta, se han realizado distintos análisis de la fiabilidad o consistencia interna según subescalas. Ayuda en esta estructuración el tipo de respuesta ofrecido en cada tipo de ítem, existiendo:
  - a) Ítems descriptivos referidos a datos censales y a información diversa que pretende una descripción social de los sujetos muestrales para el posterior contraste.
  - b) Ítems que pretenden situar gradualmente a la muestra en un continuo de circunstancias con mayor o menor incidencia en el abandono escolar temprano. Estas últimas son susceptibles de un análisis para detectar como, en la prueba piloto, los sujetos se posicionan y poder asegurar que las diferentes subescalas están midiendo realmente los rasgos o subrasgos objeto de estudio.

---

<sup>54</sup> Aprovechamos el momento para agradecer al claustro su colaboración.

| ÍTEMS SIN ANÁLISIS DE FIABILIDAD   | ÍTEMS CON ANÁLISIS DE FIABILIDAD<br>Ítems tipo Likert con una opción de respuesta de 4 grados (nunca, alguna vez, a menudo y siempre).   |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
|--|--|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------------------|-----------|------------|-----------|----------------|
| <p>Dimensión <b>DATOS PERSONALES</b></p> <p>ÍTEM 1 → ÍTEM 11</p> <p>Se trata de 11 ítems referidos a datos censales y descriptivos de la muestra.</p>  | <p>Dimensión <b>INSTITUTO</b></p> <p>ÍTEM 25 → ÍTEM 87</p> <p>Un total de 63 ítems que pretenden situar o describir el rasgo del abandono escolar temprano en función del absentismo escolar, los suspensos, las tareas de aprendizaje, la percepción del alumno sobre sí mismo y el instituto y el comportamiento. De ahí que esta dimensión o escala pueda subdividirse en cinco subescalas:</p> |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| <p>Dimensión <b>INSTITUTO</b></p> <p>ÍTEM 12 → ÍTEM 24</p> <p>ÍTEM 88 → ÍTEM 89</p> <p>Son 15 ítems censales, descriptivos y de contraste que se sitúan en la época en la que abandonaron los estudios y en el contexto propio de la institución escolar donde se encontraban.</p> | <table border="1"> <tr> <td>It25-It32</td> <td>Absentismo</td> </tr> <tr> <td>It33-It45</td> <td>Suspensos</td> </tr> <tr> <td>It46-It65</td> <td>Tareas de aprendizaje</td> </tr> <tr> <td>It66-It79</td> <td>Percepción</td> </tr> <tr> <td>It80-It87</td> <td>Comportamiento</td> </tr> </table>  | It25-It32 | Absentismo | It33-It45 | Suspensos | It46-It65 | Tareas de aprendizaje | It66-It79 | Percepción | It80-It87 | Comportamiento |
| It25-It32  | Absentismo   |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| It33-It45  | Suspensos  |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| It46-It65  | Tareas de aprendizaje  |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| It66-It79  | Percepción   |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| It80-It87  | Comportamiento   |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| <p>Dimensión <b>DESPUÉS DEL INSTITUTO</b></p> <p>ÍTEM 90 → ÍTEM 97</p> <p>Son los 8 ítems referidos con las situaciones descriptivas acaecidas al abandonar el instituto.</p>  |  |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| <p>Dimensión <b>INICIACIÓN LABORAL</b></p> <p>ÍTEM 127 → ÍTEM 134</p> <p>Ítems referidos a circunstancias que acaecen sólo en aquellos sujetos muestrales que se han iniciado laboralmente a raíz de su Abandono Escolar Temprano.</p>   | <p>Dimensión <b>FAMILIAR</b></p> <p>ÍTEM 98 → ÍTEM 113</p> <p>Un total de 16 ítems que pretenden situar o describir el rasgo del abandono escolar temprano en función de las situaciones familiares.</p>   |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| <p>Dimensión <b>EL BARRIO</b></p> <p>ÍTEM 126</p> <p>Un ítem que describe un hecho puntual en el barrio (liderazgo en la pandilla).</p>  | <p>Dimensión <b>EL BARRIO</b></p> <p>ÍTEM 114 → ÍTEM 125</p> <p>Son 12 ítems que pretenden situar el rasgo del abandono escolar temprano en función de las situaciones sociales en el barrio o ciudad.</p>   |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |
| <p><b>43 Ítems</b></p>   | <p><b>91 Ítems</b></p>   |           |            |           |           |           |                       |           |            |           |                |

Tabla 13. Análisis de fiabilidad de los ítems

- Un primer análisis exploratorio confirmó que sólo 11 casos de los 55 permitían cruces y correlaciones debido a la heterogeneidad de respuestas y de dimensiones, de ahí

que por no ser escalares y estar referidos a preguntas censales y descriptivas diversas, se quedan fuera del análisis algunas dimensiones e ítems (ver la siguiente tabla).

- La existencia de valores perdidos que atentaba contra la consistencia de los datos recabados provocó desechar los casos en los que existía un alto porcentaje de respuestas omitidas. Para ello se calculó un límite razonable por encima del cual era arriesgado admitir el caso a través del análisis de las variables del cuestionario que no debían ser contestadas en todos los casos por ser preguntas no estrictamente generalizables. El índice o límite obtenido fue de 17 ítems y fueron clasificados los casos en función del mismo. De este modo se eliminaron seis casos o encuestas defectuosamente cumplimentadas por tener un número de respuestas omitidas superior a 17 (casos nº 12, 34, 41, 48, 51 y 54).

| N= 55 // CASOS QUE OMITEN RESPUESTAS (valores perdidos) |                        |         |                        |         |                        |         |                        |
|---|------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|
| nº CASO   | nº ÍTEMS SIN RESPUESTA | nº CASO | nº ÍTEMS SIN RESPUESTA | nº CASO | nº ÍTEMS SIN RESPUESTA | nº CASO | nº ÍTEMS SIN RESPUESTA |
| 1   | 14                     | 15      | 4                      | 29      | 17                     | 43      | 4                      |
| 2   | 7                      | 16      | 14                     | 30      | 6                      | 44      | 5                      |
| 3   | 12                     | 17      | 5                      | 31      | 8                      | 45      | 12                     |
| 4   | 3                      | 18      | 2                      | 32      | 9                      | 46      | 2                      |
| 5   | 4                      | 19      | 6                      | 33      | 8                      | 47      | 4                      |
| 6   | 15                     | 20      | 6                      | 34      | 24                     | 48      | 24                     |
| 7   | 3                      | 21      | 4                      | 35      | 5                      | 49      | 2                      |
| 8   | 10                     | 22      | 5                      | 36      | 10                     | 50      | 14                     |
| 9   | 16                     | 23      | 15                     | 37      | 5                      | 51      | 74                     |
| 10  | 5                      | 24      | 5                      | 38      | 7                      | 52      | 10                     |
| 11  | 15                     | 25      | 4                      | 39      | 3                      | 53      | 2                      |
| 12  | 23                     | 26      | 7                      | 40      | 7                      | 54      | 18                     |
| 13  | 4                      | 27      | 7                      | 41      | 41                     | 55      | 2                      |
| 14  | 11                     | 28      | 12                     | 42      | 4                      |         |                        |

Tabla 14. Tabla de valores perdidos

Esta incidencia nos llevó a considerar que en el procedimiento de recogida de información o trabajo de campo, la cumplimentación de la escala no debía llevarse a cabo en gran grupo sino de forma individualizada o bien en pequeños grupos. También era necesario que hubiese varios encuestadores específicamente preparados para solventar las dudas de procedimiento a la hora de realizar la encuesta cara a cara.

4. En la construcción de la encuesta, aunque se detectó un número de ítems cuyo sentido de respuesta era contrario a los demás, se decidió incluirlos con la finalidad de ayudar a comprobar si el sujeto respondía con sinceridad a las cuestiones. La existencia de estos ítems ha requerido también una recodificación pre-análisis de las respuestas dadas a los mismos.

Por último, se halló el alpha de Cronbach como índice o coeficiente de consistencia interna según subescalas, desde una doble perspectiva, con transformación de valores perdidos en valores medios de la serie y, por tanto, sin valores perdidos y sin transformación de valores perdidos, es decir, considerando la existencia de respuestas omitidas.

| DIMENSIONES O SUBESCALAS   | Alpha CON VALORES PERDIDOS         | Alpha SI ELIMINAMOS ÍTEMS PROBLEMÁTICOS | ÍTEMS A ELIMINAR | Alpha SIN VALORES PERDIDOS         | Alpha SI ELIMINAMOS ÍTEMS PROBLEMÁTICOS | ÍTEMS A ELIMINAR |
|----------------------------|------------------------------------|---|------------------|------------------------------------|---|------------------|
| It25-It32 (Absentismo)     | 8 Ítems<br>N=41<br>$\alpha=,5003$  | 6 Ítems<br>N=41<br>$\alpha=,6780$       | 25 y 28          | 8 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,4825$  | 6 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,6527$       | 25 y 28          |
| It33-It45 (Suspensos)      | 13 Ítems<br>N=21<br>$\alpha=,7806$ | 11 Ítems<br>N=21<br>$\alpha=,8040$      | 33 y 43          | 13 Ítems<br>N=21<br>$\alpha=,7905$ | 12 Ítems<br>N=21<br>$\alpha=,8027$      | 33               |
| It46-It65 (Aprendizaje)    | 20 Ítems<br>N=41<br>$\alpha=,8404$ | -                                       | -                | 20 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,8346$ | -                                       | -                |
| It66-It79 (Percepción)     | 14 Ítems<br>N=45<br>$\alpha=,7604$ | 13 Ítems<br>N=45<br>$\alpha=,8186$      | 70               | 14 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,7651$ | 13 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,8190$      | 70               |
| It80-It87 (Comportamiento) | 8 Ítems<br>N=45<br>$\alpha=,6773$  | 7 Ítems<br>N=45<br>$\alpha=,7737$       | 84               | 8 Ítems N=49<br>$\alpha=,6686$     | 7 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,7643$       | 84               |
| It98 – It113 (Familia)     | 16 Ítems<br>N=44<br>$\alpha=,6766$ | 14 Ítems<br>N=44<br>$\alpha=,7500$      | 112 y 113        | 16 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,6869$ | 14 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,7606$      | 112 y 113        |
| It114 - It125 (Barrio)     | 12 Ítems<br>N=43<br>$\alpha=,3238$ | 9 Ítems<br>N=45<br>$\alpha=,4913$       | 121,122 Y<br>124 | 12 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,2504$ | 9 Ítems<br>N=49<br>$\alpha=,406$        | 121,122 Y<br>124 |

Tabla 15. Resumen del análisis de fiabilidad por subdimensiones

De este modo, los índices aconsejaron:

- A. Debido al bajo número de casos válidos, reestructurar estos ítems referidos a la subescala *Suspensos*, pues aunque se obtiene un alpha aceptable ( $\alpha=0.7905$  con valores perdidos y  $\alpha=0.7806$  sin valores perdidos), el número de casos desciende de 49 a 21, lo que indica que no todos los sujetos responden a todas las preguntas.

La reestructuración de preguntas y respuestas en las dimensiones *Absentismo* y *Barrio* debido a sus índices medios de consistencia interna ( $\alpha=0.5003$  y  $\alpha=0.3238$  respectivamente).

- B. La eliminación de 10 ítems (25, 28, 33, 70, 84, 112, 113, 121, 122 y 124) ya que la consistencia interna de sus escalas o dimensiones aumenta si éstos son eliminados.
- C. Aunque se han detectado algunos ítems cuya eliminación aumentaría levemente la consistencia interna, y se es consciente de la gran extensión de la escala, se ha estimado conveniente no eliminar más ítems para poder responder a los objetivos planteados. Ello implica, además, mantener un alto número de ítems descriptivos por la información que proporcionan para establecer un amplio perfil del joven que abandona prematuramente los estudios en Ceuta y Melilla.

Otras consideraciones que en esta fase dieron lugar a una revisión y reestructuración de la encuesta fueron las sugerencias de expertos que se centraron en el estilo directo o tiempo verbal en que habían sido redactadas muchas de las cuestiones (2ª persona del singular), incidiendo en que debían ser transformadas a primera o tercera persona del singular. También se aceptó la sugerencia de renombrar algunas dimensiones como por ejemplo aquella del *Paso por el instituto*.

Todos estos aspectos susceptibles de mejorar la encuesta fueron conjugados y tenidos en cuenta, y, atendiendo a las propias respuestas de los sujetos analizadas con los mismos procedimientos anteriormente señalados (pueden comprobarse los índices de fiabilidad en la tabla siguiente), se reestructuró el cuestionario inicial, quedando la versión definitiva de la encuesta como se describe en el siguiente apartado y como puede consultarse en el Anexo II.

### 3.1.2. Encuesta definitiva

Se trata de una encuesta de opinión anónima dirigida a jóvenes de entre 16 y 24 años que abandonaron prematuramente la escolarización. Las preguntas o reactivos en su mayoría hacen referencia al período en el cual el joven dejó de ir al instituto, a excepción de algunas preguntas referidas a su situación actual. Ahora bien, dado que el tópico de estudio es considerado como multidimensional o acumulativo (Calero, 2006 y González, 2006) y aunque en algunos estudios los factores o dimensiones han sido clasificados en internos o externos al sistema educativo (CES, 2009) o en focos de origen individual, entorno educativo y ambiente familiar y social (González, 2006), en esta encuesta se han considerado cinco dimensiones o bloques (datos personales y familiares, aspectos escolares, aspectos familiares y sociales, el abandono escolar y la iniciación laboral) que agrupan o clasifican a un total de 114 ítems.

| DIMENSIONES                    |                    | Nº ÍTEMS  | TIPOS DE ÍTEMS        | COEFICIENTES DE FIABILIDAD EN EL PILOTAJE |
|--------------------------------|--------------------|---|-----------------------|---|
| Datos personales y familiares  |                    | A1→A9<br>(9 ítems)                                | ①                     |   |
| Aspectos escolares             | B10→E61 (52 ítems) | Datos escolares                                   | B10→B15<br>(6 ítems)  | ①   |
|                                |                    | Aptitudes hacia el estudio                        | C16→C27<br>(12 ítems) | ③<br>N Casos= 49,0;<br>$\alpha= ,8091$    |
|                                |                    | Comportamiento y relaciones sociales en el centro | D28→D41<br>(14 ítems) | ③<br>N Casos= 49,0<br>$\alpha= ,6463$     |
|                                |                    | Motivos de absentismo escolar                     | D42→D49<br>(8 ítems)  | ②   |
|                                |                    | Atención educativa prestada                       | E50-E61<br>(12 ítems) | ③<br>N Casos= 49,0<br>$\alpha= ,7926$     |
| Aspectos sociales y familiares |                    | F62→F89<br>(28 ítems)                             | ③                     | N Casos= 49,0<br>$\alpha= ,8073$          |
| El abandono escolar            |                    | G90→G109<br>(20 ítems)                            | ①                     |   |
| La iniciación laboral          |                    | H110→H114<br>(5 ítems)                            | ①                     |   |

Tabla 16. Dimensiones del cuestionario

| Clave de leyenda en el tipo de ítems |  |
|--------------------------------------|--|
| ①                                    | De respuesta abierta y de respuestas cerrada dicotómica o politómica.  |
| ②                                    | De respuesta dicotomizada (sí/no)  |
| ③                                    | Likert escalares con cuatro grados de libertad u opciones discretas ordenadas y etiquetadas con los siguientes enunciados (1-Nunca; 2-Alguna vez; 3-A menudo y 4-Siempre). Se ha elegido un número par de grados en un intento de eliminar una posición intermedia entre las opciones 2 y 3 que supusiera una opción neutra o indiferente (posiblemente más cómoda de contestar), forzando así el posicionamiento de los encuestados hacia uno de los polos. |

Tabla 17. Clave de leyenda

A continuación se realiza un resumen o esquema de cada una de las dimensiones de estudio con detalle de su contenido expresado en los ítems que agrupan. Con ello se pretende ofrecer una visión de la intención indagatoria de las variables de estudio del complejo y multifactorial constructo del abandono escolar temprano.

## Dimensión I. Datos personales y familiares

En este bloque o dimensión se han agrupado una serie de cuestiones<sup>55</sup> cuyas respuestas pretenden clasificar a los sujetos encuestados y responder a los objetivos 2, 3 y 4 de este estudio que contribuyen a elaborar un perfil completo de los jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema educativo en Ceuta y Melilla. Estas cuestiones están referidas a la edad, el género, la cultura de origen, el lugar de nacimiento, si el joven tiene hijos y la edad con que los tuvo, las lenguas que habla y aquella que más domina y el nivel de estudios de los padres, variables que, como ha sido puesto de relieve en diversos estudios analizados (Albert, 2008; CES, 2009 y Rivera, 2009), inciden directamente en el abandono escolar temprano.

Con respecto al nivel educativo de los padres, a la hora de clasificar las respuestas se toma como referencia los niveles o clasificaciones del CINE:

- *Inferior a educación primaria (CINE 0):* Personas que no saben leer y escribir y población que sabe leer y escribir pero no ha completado al menos 5 años de escolaridad.
- *Educación primaria (CINE 1):* Población que ha completado al menos 5 años de escolaridad, generalmente iniciados a los 5 ó 6 años y terminados a los 11 ó 12 años, no completando un nivel más alto.
- *Primera etapa de educación secundaria (CINE 2):* Población con graduado en educación secundaria obligatoria, graduado escolar, certificado de escolaridad.
- *Segunda etapa de educación secundaria (CINE 3):* Población con título de bachiller, técnico (ciclos formativos de grado medio) y titulaciones equivalentes y asimilables.
- *Educación superior y doctorado (CINE 5 y 6):* Población con título de técnico superior (ciclos formativos de grado superior), diplomado universitario, licenciado, doctor y titulaciones equivalentes o asimilables.

## Dimensión II. Aspectos escolares

En esta dimensión se incluye la información relativa a índices, situaciones y características relacionadas con aspectos escolares que contribuyen a radiografiar al alumnado que ha abandonado la escuela. Dada la cantidad de información e indicadores, se agruparon los reactivos en 4 subdimensiones. La primera de ellas incluye seis ítems referidos a información descriptiva y clasificatoria sobre el expediente administrativo y académico de los jóvenes (años de escolaridad, repeticiones de curso, suspensos, ratio de clase, titulación obtenida...).

Una segunda subescala recopila información sobre la aptitudes escolares básicas (comprensión lectora, cálculo, expresión, memoria...) así como algunos hábitos de estudio e indicadores competenciales básicos que influyen en el rendimiento y el abandono escolar (Bolívar y López, 2009; Ruiz, 2009, CES, 2009, González y López, 2008).

Otra de las subescalas de esta dimensión II son las actitudes y las relaciones escolares, las cuales vienen a condicionar y caracterizar al joven de abandono escolar (Albert, 2008; CES, 2009; IVEI, 2007; Lee y Burkhan, 2000; Oliveros, Kawashita y Barrientos, 2007). Se trata de aspectos relacionados con el comportamiento, las expulsiones, el absentismo, la existencia de

<sup>55</sup> Ítems A1-A9

conductas desafiantes, el consumo de sustancias estupefacientes<sup>56</sup>, la atención en clase, el respeto al profesor y a los compañeros, liderazgo, autoconcepto, autoestima, etc.

| CONTENIDO DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN II. |                               |                                       |   |
|--|-------------------------------|---------------------------------------|---|
| ASPECTOS ESCOLARES                         |                               |                                       |   |
| <b>B10</b>                                 | Comienzo de la escolaridad    | <b>D33</b>                            | Expulsiones   |
| <b>B11</b>                                 | Repetición de curso           | <b>D34</b>                            | Relación con el profesor  |
| <b>B12</b>                                 | Asignaturas suspendidas       | <b>D35</b>                            | Expectativas  |
| <b>B13</b>                                 | Ratio profesor/alumno         | <b>D36</b>                            | Autoconcepto  |
| <b>B14</b>                                 | Titulación                    | <b>D37</b>                            | Interés hacia el estudio  |
| <b>B15</b>                                 | Liderazgo                     | <b>D38</b>                            | Autoestima  |
| <b>B. APTITUDES ESCOLARES</b>              |                               | <b>D39</b>                            | Liderazgo   |
| <b>C16</b>                                 | Comprensión lectora           | <b>D40</b>                            | Inclusión/Exclusión   |
| <b>C17</b>                                 | Redacción                     | <b>D41</b>                            | Nivel de absentismo escolar   |
| <b>C18</b>                                 | Cálculo                       | <b>D42-<br/>D49</b>                   | Motivos de absentismo (Enfermedad, expulsiones, obligaciones familiares, aburrimiento, influencia de amigos, consumo de drogas...). |
| <b>C19</b>                                 | Comprensión lectora y Cálculo |                                       |   |
| <b>C20</b>                                 | Memoria                       |                                       |   |
| <b>C21</b>                                 | Expresión                     |                                       |   |
|  |                               | <b>E. ATENCIÓN EDUCATIVA RECIBIDA</b> |   |
| <b>C22</b>                                 | Comprensión oral              | <b>D50</b>                            | Animación hacia el estudio.   |
| <b>C23</b>                                 | Tareas escolares              | <b>E51</b>                            | Orientación laboral   |
| <b>C24</b>                                 | Interés por mejorar aptitudes | <b>E52</b>                            | Orientación académica   |
| <b>C25</b>                                 | Material de clase             | <b>E53</b>                            | Valoración del esfuerzo   |
| <b>C26</b>                                 | Temas de clase                | <b>E54</b>                            | Control de asistencias  |
| <b>C27</b>                                 | Actividades extraescolares    | <b>E55</b>                            | Recursos para el estudio  |
| <b>D. COMPORTAMIENTO Y RELACIONES</b>      |                               | <b>E56</b>                            | Preocupación docente  |
| <b>D28</b>                                 | Puntualidad                   | <b>E57</b>                            | Confianza del profesorado   |
| <b>D29</b>                                 | Atención en clase             | <b>E58</b>                            | Expectativas del profesorado  |
| <b>D30</b>                                 | Respeto al profesor           | <b>E59</b>                            | Clases de refuerzo  |
| <b>D31</b>                                 | Respeto hacia los compañeros  | <b>E60</b>                            | Contacto entre docentes y familias  |
| <b>D32</b>                                 | Respeto de los compañeros     | <b>E61</b>                            | Actitud del profesorado   |

Tabla 18. Contenido de los ítems de la dimensión II

Por último en este bloque, se incluyen cuestiones relacionadas con la atención educativa recibida desde la premisa que el constructo multidimensional del abandono escolar no sólo tiene origen en los propios jóvenes (aptitudes y actitudes), sus barrios y familias (contexto social-relacional), sino que las acciones educativas también pueden estar ejerciendo su influencia. Así, se indaga sobre la exclusión social y educativa (Jiménez, 2006 y Jiménez *et al.*, 2009), la realización de actividades extraescolares (Silió, 2009), aspectos relacionados con la dedicación del profesorado (Gallardo, 2006, Zafra, 2006), la motivación, apoyo o el interés

<sup>56</sup> Los expertos vinculan el fracaso escolar en España al alto consumo de cannabis. En *20mintos.es*, de 04/06/2009, sección Tu ciudad (Barcelona). Disponible en <http://www.20minutos.es/noticia/472183/0/cannabis/fracaso/escolar...>

docente (MEPSYD, 2008), la ratio alumno/profesor (CES, 2009), la atención individualizada o específica, la diversificación y flexibilización del currículo (Vaquero, 2005), la realización de orientación académica y profesional o la propia estructura y dinámica educativa (Railsback, 2004, Robledo, Cortez y Cortez, 2004 y MEPSYD, 2008).

### Dimensión III. Aspectos sociales y familiares

Esta dimensión está constituida por ítems que pretenden indagar sobre las situaciones en la familia y en el barrio donde residía el joven en el momento del abandono. Tomando como referencia el marco teórico y los estudios empíricos analizados (Albert, 2008; Benito, 2007; Carrillo, Mohamed y Sánchez, 2005; Casquero y Navarro, 2008; CES, 2009; Escardíbul, 2008; Gallardo, 2006; González y López, 2008; Lee y Burkhan, 2000; Marchesi, 2003; MEPSYD, 2008; OECD, 2004; Pajares, 2005, Perkins, 1992; Rontomé y Cantón, 2003; Rué, Amela y Buscarons, 2003; Vaquero, 2005 y Zafra, 2006), se persigue comprobar la alta o baja frecuencia de distintas situaciones (entorno social, influencia del grupo de iguales, expectativas académico-laborales, características sociales y culturales de las familias...) y su posible relación con el abandono escolar para poder responder a los objetivos del estudio. Así, en este bloque se cuestiona sobre la ocurrencia de hábitos de estudio fuera de la institución escolar; relaciones, apoyos y expectativas familiares; ambientes y climas emocionales; relaciones e influencia de iguales en el barrio; participación social diversa; recursos educativos del barrio, etc.

| CONTENIDO DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN III |   |     |   |
|--|---|-----|---|
| ASPECTOS SOCIALES Y FAMILIARES             |   |     |   |
| F62  | Hábitos de estudios/ Tareas o deberes         | F76 | Apoyo emocional familiar                      |
| F63  | Hábitos de estudio/Clases particulares        | F77 | Expectativas académicas de la familia         |
| F64  | Lugar de estudio/biblioteca                   | F78 | Expectativas laborales de la familia          |
| F65  | Apoyo educativo familiar                      | F79 | Control familiar de las tareas escolares      |
| F66  | Lugar de estudio/casa                         | F80 | Opinión familiar sobre el centro educativo    |
| F67  | Lectura en casa                               | F81 | Control familiar sobre el progreso escolar    |
| F68  | Tiempo de estudio                             | F82 | Confianza de la familia en el joven           |
| F69  | Problemas familiares                          | F83 | Ambiente en el barrio/ drogas                 |
| F70  | Colaboración familia-escuela                  | F84 | Ambiente en el barrio/ relaciones sociales    |
| F71  | Colaboración familia-escuela                  | F85 | Ambiente en el barrio/la escuela como recurso |
| F72  | Expectativas de las familias hacia el estudio | F86 | Situación del grupo de amigos                 |
| F73  | Ayuda de la familia en tareas educativas      | F87 | Influencia positiva del grupo de amigos       |
| F74  | Control de asistencia a clase                 | F88 | Participación social religiosa                |
| F75  | Ambiente familiar                             | F89 | Participación social lúdica                   |

Tabla 19. Contenido de los ítems de la dimensión III

#### Dimensión IV. El abandono escolar

Este apartado de la encuesta está constituido por ítems nominales que buscan conocer directamente diferentes situaciones vividas por el joven en el momento de abandonar y que son una constante en los estudios realizados sobre el éxito o fracaso, absentismo y abandono escolar (Carrillo, Mohamed y Sánchez, 2005; Casquero y Navarro, 2008; CES, 2009; MEPSYD, 2008 y Rué, Amela y Buscarons, 2003). Estudios donde variables como el nivel socioeconómico y laboral familiar, la composición y estructura de las familias, las expectativas hacia los estudios o el barrio de residencia son una constante en su relación con el abandono educativo temprano. Junto con estos indicadores se contemplan en esta dimensión otros que buscan otro tipo de información como las expectativas futuras o las propuestas de mejora de la situación problemática, ítems abiertos que posibilitan responder concretamente al objetivo de *conocer las necesidades e intereses formativos de los jóvenes y valorar la adecuación de éstas a la oferta existente* y acercarse a conocer la opinión profunda y contextualizada de los jóvenes.

| CONTENIDO DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN IV |                                       |      |  |
|---|---------------------------------------|------|--|
| EL ABANDONO ESCOLAR                       |                                       |      |  |
| G90                                       | Barrio/Lugar de residencia            | G100 | Interés del profesorado                      |
| G91                                       | Composición de la unidad familiar     | G101 | Causa del abandono                           |
| G92                                       | Estructuración familiar               | G102 | Arrepentimiento                              |
| G93                                       | Situación laboral del padre           | G103 | Autonomía para la decisión de abandonar      |
| G94                                       | Situación laboral de la madre         | G104 | Autoconcepto hacia el estudio                |
| G95                                       | Económico familiar                    | G105 | Autoestima general                           |
| G96                                       | Curso en que se abandonó los estudios | G106 | Expectativas pasadas hacia el estudio        |
| G97                                       | Centro escolar                        | G107 | Expectativas presentes hacia el estudio      |
| G98                                       | Edad                                  | G108 | Expectativas futuras hacia el estudio        |
| G99                                       | Interés del profesorado               | G109 | Propuestas para que no haya abandono escolar |

Tabla 20. Contenido de los ítems de la dimensión IV

#### Dimensión V. La iniciación laboral

Esta última dimensión está constituida por una serie de ítems que deben ser contestados por aquellos jóvenes que han pasado por el mundo laboral. Específicamente con su inclusión se trata de responder al objetivo sexto del estudio *conocer las opciones profesionales más habituales de los jóvenes que han abandonado el sistema educativo prematuramente*. También se persigue conocer y comprender, de modo complementario, el mapa laboral relacionado con las ocupaciones de estos jóvenes y comprobar, como ha quedado explícito en el marco teórico (Albert, 2008; CES, 2009 e Hidalgo, 2004), la incidencia en el abandono escolar de factores como la transición del ámbito educativo al laboral, el desempleo, las expectativas hacia los estudios como medio para conseguir un buen empleo, desajustes entre el sistema educativo y laboral o la demanda acelerada de trabajadores con baja cualificación, etc.

| CONTENIDO DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN V |   |
|--|---|
| LA INICIACIÓN LABORAL                    |   |
| H110                                     | Situación laboral actual                                    |
| H111                                     | Relación temporal entre el abandono y la iniciación laboral |
| H112                                     | Movilidad laboral   |
| H113                                     | Movilidad laboral ascendente o descendente                  |
| H114                                     | Retribuciones   |

Tabla 21. Contenido de los ítems de la dimensión V

### 3.1.3. Muestreo y procedimiento de recogida de información

#### 3.1.3.1. El trabajo de campo en Ceuta

El proceso metodológico desarrollado hasta el momento aconsejó que la encuesta fuera aplicada por personal específicamente formado y con la dedicación suficiente para realizar un número importante de encuestas de modo individual o en pequeño grupo. Para ello se seleccionaron a seis encuestadores. Se trata de estudiantes y egresados de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta que voluntariamente han respondido a una convocatoria en la que se valoraba especialmente su titulación o expediente académico, el dominio del árabe dialectal (*dariya* o *darija*) y su disposición horaria (4 horas al día)<sup>57</sup> durante los meses de febrero, marzo y abril de 2010. Se realizaron diversas sesiones formativas sobre aspectos teóricos y metodológicos de la investigación realizada, sobre la encuesta construida y el procedimiento de aplicación y el análisis de la información. Todo ello específicamente tratado en el manual del encuestador (Véase ANEXO III). Se cumplió así, no sólo con uno de los compromisos adquiridos mediante el convenio, aquel de formar a becarios para la recogida y procesamientos de los datos, sino también con una necesidad propia de la investigación, la de contar con personal especializado para realizar un trabajo de recogida de información que trasciende las aulas y los centros educativos.

Fueron dos los procedimientos de muestreo desarrollados, uno aleatorio al inicio, y al ver que este procedimiento no producía los resultados esperados, un muestreo por bola de nieve. En primer lugar, partiendo de un listado compilado de jóvenes nacidos entre 1986 y 1994 que habían causado baja en los Institutos y Centros Educativos de Ceuta antes de la finalización de la etapa educativa en la que se encontraban matriculados, se estableció una selección de sujetos aleatoria estratificada según “*curso y nivel educativo de abandono*”. De este modo, de los 5518 jóvenes cuyos datos fueron facilitados por los centros educativos señalados<sup>58</sup>, se eliminaron 369 casos duplicados por aparecer los sujetos matriculados en dos o

<sup>57</sup> Su vinculación con el proyecto ha sido gestionada mediante el plan de empleo de la Universidad de Granada para la realización de prácticas externas de sus estudiantes (Proyecto Ícaro).

<sup>58</sup> El listado de los 5518 jóvenes ha sido facilitado por diferentes centros educativos de Ceuta a los cuales agradecemos su colaboración desinteresada [C.C. San Daniel, C.C. San Agustín, C.C. La Inmaculada, C.C. Severo

tres centros educativos diferentes de la ciudad y se listaron 5180 sujetos según centro educativo de abandono, curso de abandono, teléfono de contacto y dirección.

| Centros Educativos  | Filtro de datos repetidos  | Estrato           | Población estimada | % de selección de estrato | Muestra seleccionada/invitada |
|---|--|-------------------|--------------------|---------------------------|-------------------------------|
| C.C. San Daniel,  | (alumnado que abandona el centro pero sigue su formación en otro centro) | Sin indicar nivel | 41                 | 43,90                     | <b>18</b>                     |
| C.C. San Agustín,   |  | Primaria          | 14                 | 50,00                     | <b>7</b>                      |
| C.C. La Inmaculada,   |  | 1º ESO            | 209                | 41,63                     | <b>87</b>                     |
|   |  | 2º ESO            | 623                | 47,35                     | <b>295</b>                    |
|   |  | 3º ESO            | 1132               | 45,85                     | <b>519</b>                    |
| C.C. Severo Ochoa, I.E.S. Abyla,  |  | 4º ESO            | 674                | 44,21                     | <b>298</b>                    |
|   |  | PGS               | 498                | 42,77                     | <b>213</b>                    |
|   |  | FPGM              | 404                | 40,59                     | <b>164</b>                    |
| I.E.S. Siete Colinas, I.E.S. Almina,                                    |  | FPGS              | 51                 | 47,06                     | <b>24</b>                     |
|   |  | BACH              | 1534               | 48,17                     | <b>739</b>                    |
| I.E.S. Luis de Camoens  |  |                   |                    |                           |                               |
| <b>5518 alumnos nacidos entre 1986 y 1994 que abandonaron el centro</b> | 369  |                   | 5180               | 45,15                     | 2364                          |

Tabla 22. Muestra invitada al estudio

De este listado, fueron seleccionados aleatoriamente 2364 sujetos para ser llamados por teléfono e invitarlos a cumplimentar la encuesta. Se estimó un porcentaje medio de 45,15% de selección de estrato para solventar la alta mortalidad experimental que suele tener lugar a la hora de contactar por teléfono con los sujetos. En las llamadas realizadas se utilizó un protocolo consensuado donde se informaba de los objetivos de la investigación, se corroboraban la situación de abandono y se invitaba a participar a los sujetos y se informaba sobre el sorteo a realizar (Véase Anexo IV). Durante tres semanas se estuvieron realizando las llamadas y convocando a los jóvenes en horario de mañana y de tarde para ser visitados en su domicilio o asistir a la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Para promover la participación de los jóvenes e incentivar su disposición a cumplimentar la encuesta se realizó una rifa, entre la muestra real o definitiva de Ceuta, de tres netbook ASUS 9000AH según el código de la encuesta cumplimentada y el sorteo de Cruz Roja Ceuta de 3, 4 y 5 de mayo de 2010.

Ochoa, C.C. Sta. María Micaela, I.E.S. Abyla, I.E.S. Siete Colinas, I.E.S. Almina, I.E.S. Luis de Camoens]. El I.E.S. Clara Campoamor no dispone de datos de abandono por ser un centro de reciente creación.

A pesar de la planificación de campo y las estrategias consideradas y tras haber realizado más de dos mil llamadas, apenas si se habían conseguido 26 encuestas cumplimentadas en las primeras semanas. En este transcurso se detectaron muchos números de teléfono erróneos, un número importante de sujetos que aunque fueron incluidos por los centros educativos como sujetos de abandono en Bachiller y FP Superior, finalmente habían conseguido terminar exitosamente sus estudios. También un buen número de jóvenes que, aun habiendo aceptado participar en la conversación telefónica mantenida, más tarde no se presentaban a cumplimentar la encuesta.

A partir de este momento se emprendió una segunda estrategia de campo. Se decidió visitar distintas asociaciones, entidades e instituciones sociales de la ciudad para localizar e invitar a participar a jóvenes de entre 16 y 24 años con titulación académica insuficiente. Para ello se contactó con una iniciativa local insertada en una acción europea de integración social: *“el proyecto Equal”*. De ahí, por medio de una entrevista formal con los gestores y formadores, se fue obteniendo un mapa de asociaciones, entidades e instituciones socio-educativas donde podrían conocer o tener localizados a jóvenes con las características requeridas. De esta forma se visitaron: Cruz Roja de Ceuta, PROCESA: *sociedad ceutí para el fomento del empleo*, Academia Premier, las secciones de formación de los sindicatos (Comisiones Obreras y Unión General de Trabajadores), INTERSERVICIOS, la Casa de la Juventud, La Oficina de Emancipación Juvenil, así como una amplia difusión por la ciudad de carteles y de contactos vía e-mail dirigidos a asociaciones de jóvenes ceutíes y asociaciones de vecinos de Ceuta<sup>59</sup>. También, de modo paralelo, se ha cursado a la Comandancia Militar de Ceuta una petición para realizar encuestas en los acuartelamientos, pero, a día de hoy, el permiso no ha sido concedido.

En todos estos casos de trabajo de campo social, fueron realizadas peticiones formales de colaboración a través de los responsables de la Universidad de Granada y el Ministerio de Educación en Ceuta. También se gestionó, en el caso de menores de edad, un permiso para ser firmado por sus padres o tutores legales.

En definitiva, después de tres meses de trabajo, se han recogido en Ceuta 281 encuestas cumplimentadas. Generalmente, la cumplimentación de esta encuesta anónima, ha sido llevada a cabo en unos 20 minutos de media, mediante soporte papel y lápiz y de forma individualizada en unos casos o de dos en dos jóvenes en otros casos, pero siempre con presencia de un encuestador. El lugar utilizado ha sido las dependencias de las instituciones



<sup>59</sup> Es justo en este momento agradecer la labor mediadora ejercida por cada uno de los agentes e instituciones sociales y formativas para el buen desarrollo de la recogida de información.

visitadas y en algún caso el domicilio de los jóvenes. El/la encuestador/a ha facilitado al máximo que los jóvenes pudieran responder exhaustivamente a la encuesta explicando cualquier duda que pudiera surgir y animando con una actitud proactiva. Al sujeto se le ha entregado un boleto para el sorteo de los mini-ordenadores y en el caso de que el joven tuviese una personalidad extrovertida, era seleccionado para formar parte de un grupo de discusión con demás agentes sociales, educativos y laborales de la ciudad.

### *3.1.3.2. El trabajo de campo en Melilla*

El proceso seguido para la recogida de datos ha pasado por varias fases claramente diferenciadas (ver siguiente tabla). En primer lugar, y tras las reuniones oportunas para organizar el trabajo, los investigadores implicados nos dirigimos personalmente a los centros en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria para informar a los equipos directivos de la investigación que debíamos llevar a cabo, por encargo del Ministerio de Educación, y solicitarles los datos necesarios. Si bien es cierto que, en un primer momento, muchos se mostraron reacios a nuestros requerimientos porque les suponía un inmenso trabajo en un corto espacio de tiempo, todos fueron capaces de llevarlo a cabo. Hemos de agradecer a una profesora del IES Luis de Camoens de Ceuta las instrucciones que redactó junto a unos ejemplos, y su generosidad a la hora de compartir sus conocimientos del tema. Fueron de gran ayuda para todos sus compañeros de Institutos encargados de elaborar las bases de datos que les solicitábamos.

Dichas bases recogían toda la información que el centro poseía de aquellos alumnos que habían abandonado sus estudios antes de finalizar la etapa obligatoria de la enseñanza secundaria desde el curso 2000-2001.

Comenzamos de este modo con la segunda fase de nuestro estudio: contactar con los sujetos para explicarles el objetivo de la investigación y pedirles su colaboración. Puesto que no disponíamos de mucho tiempo, decidimos que el primer contacto debería ser vía telefónica. Fue una labor ardua pero, gracias a la dedicación de las alumnas becarias, pudimos llevarla a cabo con cierta agilidad.

De los 3362 sujetos que habían abandonado sus estudios, según la información recogida por los Institutos, sólo pudimos establecer comunicación con 940. Las razones fueron muy diversas, entre ellas, que el número de teléfono ya no correspondía a ese usuario, éste era erróneo o, por cualquier otra razón, el sujeto era ilocalizable con los datos que poseíamos. Al explicarles el estudio que estábamos realizando y ofrecerles la posibilidad de participar en el mismo, sólo 196 sujetos respondieron afirmativamente; el resto, 744, alegó haber continuado sus estudios con posterioridad o simplemente que no deseaban colaborar.

La siguiente fase comienza cuando se vuelve a contactar con los sujetos que voluntariamente habían aceptado su participación en la investigación con el fin de que respondieran al cuestionario que previamente se había elaborado. En este segundo contacto, algunos decidieron abandonar, por lo que finalmente quedó un número de 169 sujetos.

Para facilitarles la labor y que no le supusiera una sobrecarga en sus quehaceres diarios, se les ofrecieron varias posibilidades: ir personalmente a la Facultad de Educación y Humanidades y contestarlo en el despacho del grupo de investigación (5 sujetos), llevárselo y contestarlo en el momento deseado (114 sujetos), vía telefónica (33 sujetos) o bien a través de correo electrónico (17 sujetos).

| FASES   | Tareas realizadas  |
|---------|--|
| 1ª FASE | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones del Grupo de Investigación para establecer plan de trabajo.</li> <li>▪ Contacto con los Equipos Directivos de los IES.</li> </ul> |
| 2ª FASE | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contactar con los participantes por teléfono.</li> <li>▪ Explicar los objetivos de la investigación.</li> </ul>                             |
| 3ª FASE | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contactar con los participantes voluntarios</li> <li>▪ Concretar día y hora para contestar el cuestionario</li> </ul>                       |

Tabla 23. Fases seguidas en el proceso de recogida de información

Como hemos expresado anteriormente, encontramos tantas dificultades para obtener los datos de nuestra investigación que nos vimos obligados a tomar una decisión que motivase a los posibles sujetos a participar: sortear varios ordenadores mini-portátiles. La decisión fue muy acertada puesto que, tras comunicarlo, recibimos bastantes respuestas.

Siguiendo a Buendía (1997), en nuestra investigación hemos utilizado un muestreo no probabilística de tipo causal o incidental, ya que hemos elegido directa e intencionalmente a los sujetos que iban a participar en nuestro estudio. Las razones por las que hemos optado por estos participantes han sido: era un alumnado fácilmente accesible y, además, querían participar de forma voluntaria en este proyecto.

### 3.1.4. El azar, la fiabilidad y la sinceridad en las respuestas

#### 3.1.4.1. *Aquiescencia y respuestas al azar*

Para evitar la aquiescencia o asenso de los sujetos encuestados, las tendencias respondientes positivas relacionadas con el deseo de “quedar bien” y, en cualquier caso, detectar respuestas azarosas, se ha considerado oportuno mantener un sentido respuesta escalar inverso en los siguientes ítems: D28, D30, D31, D32, D33, D35, D40, D41, E58, E61, F69, F75, F77, F83, F84 y F88. Esto significa que si bien en los restantes ítems escalares, una respuesta positiva (opciones 3 y 4) indica situaciones a priori “no” relacionadas con el

abandono escolar temprano, en estos 16 ítems, marcar la opción 3 y 4 indica circunstancias relacionadas directamente con “sí” abandono escolar.

| Balanceo de ítems para evitar aquiescencia,<br>respuestas azarasas y deseabilidad social |       |      |  |       |      |
|--|-------|------|--|-------|------|
| ÍTEM   | MEDIA | MODA | RESTO DE ÍTEMS DE LA<br>DIMENSIÓN  | MEDIA | MODA |
| D28  | 1,84  | 2    | 6 ítems<br>[D29; D31; D34; D36; D37;<br>D38 y D39]   | 2,69  | 4    |
| D30  | 1,61  | 1    |  |       |      |
| D31  | 1,45  | 1    |  |       |      |
| D32  | 1,48  | 1    |  |       |      |
| D33  | 1,83  | 1    |  |       |      |
| D35  | 1,82  | 1    |  |       |      |
| D40  | 1,47  | 1    |  |       |      |
| D41  | 1,87  | 2    |  |       |      |
| E58  | 2,30  | 1    | 10 ítems [E50, E51, E52, E53, E54,<br>E55, E56, E57, E59 y E60]  | 2,68  | 4    |
| E61  | 1,78  | 1    |  |       |      |
| F69  | 1,54  | 1    | 22 ítems<br>[F62, F63, F64, F65, F66, F67, F68,<br>F70, F71, F72, F73, F74,<br>F76, F78, F79, F80, F81, F82,<br>F85, F86, F87 y F89] | 2,71  | 4    |
| F75  | 1,75  | 1    |  |       |      |
| F77  | 1,97  | 1    |  |       |      |
| F83  | 2,18  | 1    |  |       |      |
| F84  | 2,17  | 1    |  |       |      |
| F88  | 1,98  | 1    |  |       |      |

Tabla 24. Balanceo de ítems

Se aprecia en la tabla anterior como los ítems que han sido balanceados presentan valores de respuesta en torno a las opciones negativas de respuesta (1-nunca; 2-a veces), mientras el resto de ítems del bloque o dimensión presentan unos valores medios de respuesta en torno a las opciones positivas de respuesta (3-a menudo y 4-siempre). Con ello entendemos que los sujetos han leído y comprendido los reactivos emitiendo respuestas juiciosas sobre sus opiniones, creencias y situaciones. No se ha producido, en consecuencia, en los ítems escalares, el efecto de aquiescencia, respuestas azarasas o deseabilidad social.

#### 3.1.4.2. La fiabilidad

El alfa de Cronbach o índice de consistencia interna es una medida basada en la correlación inter-elementos promedio de respuestas dadas a una serie de ítems. Este modelo

de fiabilidad nos va a permitir determinar el grado en que los elementos de cada dimensión de la encuesta están relacionados entre sí, considerándose un índice superior a  $\alpha = 0,7$  como óptimo. En este caso, como puede ser observado en la tabla siguiente, existe una consistencia alta (valores cercanos a  $\alpha = ,8$ ) y en consecuencia podemos corroborar la fiabilidad de las medidas realizadas.

| DIMENSIONES                    |   | Coefficientes de fiabilidad                                       |
|--------------------------------|---|---|
| Aspectos escolares             | Aptitudes hacia el estudio                  | N of Cases = 450,0<br>N of Ítems = 12(C16→C27)<br>Alpha = ,7984   |
|                                | Comportamiento y relaciones interpersonales | N of Cases = 450,0<br>N of Ítems = 14 (D28→D41)<br>Alpha = ,6694  |
|                                | Atención educativa prestada                 | N of Cases = 450,0<br>N of Ítems = 12 (E50 →E61)<br>Alpha = ,7978 |
| Aspectos sociales y familiares |   | N of Cases = 450,0<br>N of Ítems = 28(F62→F89)<br>Alpha = ,7672   |

Tabla 25. Fiabilidad

Sin embargo, existe una dimensión a destacar por obtener un índice menor ( $\alpha = 0,6694$ ). Se trata de las respuestas de los sujetos a los ítems de la dimensión “*Comportamiento y relaciones sociales entre compañeros de clase*”. Un análisis del conjunto con indicación del coeficiente de fiabilidad si se eliminase el ítem nos ha desvelado que las respuestas menos relacionadas con los demás están referidas a los ítems D32, D39 y D40.

| ÍTEMS ESCALARES PROBLEMÁTICOS QUE REDUCEN LEVEMENTE<br>LA CONSISTENCIA INTERNA ( $\alpha < 0,7$ ) |   |
|---|---|
| D32   | Los compañeros me molestaban ( <i>insultaban, pegaban, hacían bromas pesadas, burlas...</i> ) |
| D39   | Me sentía capaz de influir en los demás   |
| D40   | Me sentía aislado   |

Tabla 26. Eliminación de ítems para la mejora de la fiabilidad

### 3.1.4.3. La sinceridad en las respuestas

Para detectar una posible falta de sinceridad en las respuestas emitidas a la encuesta, se han elegido los siguientes pares alternos de ítems por su similitud de contenido y se ha comprobado la existencia de correlación.

| PAREJAS DE ÍTEMS |   |   |            |  |
|------------------|---|---|------------|--|
| <b>C23</b>       | Frecuencia con que hacías los deberes de casa             | ↔ | <b>F62</b> | Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa             |
| <b>E60</b>       | Frecuencia con que tus profesores hablaban con tus padres | ↔ | <b>F70</b> | Mis padres acudían al colegio para hablar con los profesores-tutores |

De este modo unos valores altos y significativos de correlación en las respuestas dadas a tales parejas de ítems confirmarían que los sujetos han contestado de forma coherente y sincera a lo largo de la encuesta.

- a) ¿Es sincera la muestra cuando manifiesta la frecuencia con la que realiza las tareas de casa?

#### Primera pareja de ítems analizados

**C23.** Frecuencia con que hacías los deberes de casa

**F62.** Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa

|                        | Ítem C23 | Ítem F62 | Contingencia<br>Ítem C23 * Ítem F62 | Medida de simetría     |                        | Medida de Dirección   |
|------------------------|----------|----------|-------------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|
|                        |          |          |                                     | Nominal por Nominal    | Ordinal por Ordinal    |                       |
| <b>N válidos</b>       | 449      | 447      | 446 / 99,1%                         |                        |                        |                       |
| <b>N perdidos</b>      | 1        | 3        | 4 / 0,9%                            |                        |                        |                       |
| <b>Media</b>           | 2,75     | 2,73     |                                     |                        |                        |                       |
| <b>Mediana</b>         | 3        | 3        |                                     |                        |                        |                       |
| <b>Phi</b>             |          |          |                                     | 0,893<br>[Sig. 0,000*] |                        |                       |
| <b>Rho de Spearman</b> |          |          |                                     |                        | 0,672<br>[Sig. 0,000*] |                       |
| <b>d de Somer</b>      |          |          |                                     |                        |                        | ,613<br>[Sig. 0,000*] |

\*Significación Monte Carlo con intervalo de confianza al 99% (al 0,01)

Tabla 27. Correlación de pares alternos (C23-F62)

Se aprecia una correlación significativa entre las respuestas de los jóvenes al ítem 23 y las respuestas dadas al ítem 62. La fuerza de tal correlación está significada en la siguiente tabla de contingencia a través de los residuos tipificados y tipificados corregidos, destacándose aquellos valores que muestran mayor intensidad de relación. El signo positivo de los valores residuales indica una relación directa entre las respuestas dadas a una y otra cuestión.

| Tabla de contingencia IT23.Frecuencia con que hacías los deberes de casa * IT62. Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa |                     |                      |             |            |            |              |              |
|---|---------------------|----------------------|-------------|------------|------------|--------------|--------------|
|   |                     |                      | ÍTEM 62     |            |            |              | TOTAL        |
|   |                     |                      | Nunca       | Algunas    | A menudo   | Siempre      |              |
| ÍTEM 23   | Nunca               | Recuento             | 36          | 18         | 1          | 4            | <b>59</b>    |
|   |                     | Frecuencia esperada  | 7,7         | 19,4       | 13,0       | 18,9         | <b>59,0</b>  |
|   |                     | Residuos tipificados | 10,2        | -,3        | -3,3       | -3,4         |              |
|   |                     | Residuos corregidos  | <b>11,8</b> | -,4        | -4,0       | -4,5         |              |
|   | Algunas veces       | Recuento             | 14          | 87         | 27         | 13           | <b>141</b>   |
|   |                     | Frecuencia esperada  | 18,3        | 46,5       | 31,0       | 45,2         | <b>141,0</b> |
|   |                     | Residuos tipificados | -1,0        | 5,9        | -,7        | -4,8         |              |
|   |                     | Residuos corregidos  | -1,3        | <b>8,8</b> | -1,0       | -7,0         |              |
|   | A menudo            | Recuento             | 5           | 27         | 49         | 17           | <b>98</b>    |
|   |                     | Frecuencia esperada  | 12,7        | 32,3       | 21,5       | 31,4         | <b>98,0</b>  |
|   |                     | Residuos tipificados | -2,2        | -,9        | 5,9        | -2,6         |              |
|   |                     | Residuos corregidos  | -2,6        | -1,3       | <b>7,6</b> | -3,5         |              |
|   | Siempre             | Recuento             | 3           | 15         | 21         | 109          | <b>148</b>   |
|   |                     | Frecuencia esperada  | 19,2        | 48,8       | 32,5       | 47,5         | <b>148,0</b> |
|   |                     | Residuos tipificados | -3,7        | -4,8       | -2,0       | 8,9          |              |
|   |                     | Residuos corregidos  | -4,9        | -7,2       | -2,8       | <b>13,3</b>  |              |
| Total   | Recuento            | 58                   | 147         | 98         | 143        | <b>446</b>   |              |
|   | Frecuencia esperada | 58,0                 | 147,0       | 98,0       | 143,0      | <b>446,0</b> |              |

Tabla 28. Tabla de contingencia - IT23\*IT62

- b) ¿Es sincera la muestra cuando manifiesta la frecuencia de las relaciones familia-profesor/tutor?

**Segunda pareja de ítems analizados**

**E60.** Frecuencia con que tus profesores hablaban con tus padres

**F70.** Mis padres acudían al colegio para hablar con los profesores-tutores

Al igual que en la pareja anterior, sigue tratándose de ítems de respuesta ordinal y, aunque en menor grado, sigue también existe correlación significativa entre las respuestas de los jóvenes a la pregunta de si existían encuentros y charlas entre sus profesores y familiares, planteándola de dos formas distintas y ubicada en distintos lugares/dimensiones de la escala.

|                        | Ítem E60 | Ítem F70 | Contingencia Ítem E60 * Ítem F70 | Medida de simetría     |                        | Medida de Dirección    |
|------------------------|----------|----------|----------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|                        |          |          |                                  | Nominal por Nominal    | Ordinal por Ordinal    |                        |
| <b>N válidos</b>       | 449      | 447      | 446 / 99,1%                      |                        |                        |                        |
| <b>N perdidos</b>      | 1        | 3        | 4 / 0,9%                         |                        |                        |                        |
| <b>Media</b>           | 2,43     | 2,52     |                                  |                        |                        |                        |
| <b>Mediana</b>         | 2        | 2        |                                  |                        |                        |                        |
| <b>Phi</b>             |          |          |                                  | 0,672<br>[Sig. 0,000*] |                        |                        |
| <b>Rho de Spearman</b> |          |          |                                  |                        | 0,519<br>[Sig. 0,000*] |                        |
| <b>d de Somer</b>      |          |          |                                  |                        |                        | 0,462<br>[Sig. 0,000*] |

\*Significación Monte Carlo con intervalo de confianza al 99% (al 0,01)

**Tabla 29. Correlación de pares alternos (E60-F70)**

Como puede apreciarse en la tabla de contingencia siguiente, la fuerza de esta correlación es algo menor según un análisis de los residuos tipificados y tipificados corregidos. Existe una relación directa entre las respuestas dadas.

| Tabla de contingencia IT60. Frecuencia con que tus profesores hablaban con tus padres * IT70.<br>Mis padres acudían al colegio para hablar con los profesores-tutores |                     |                      |            |            |            |            |       |
|---|---------------------|----------------------|------------|------------|------------|------------|-------|
|   |                     |                      | ÍTEM 70    |            |            |            | TOTAL |
|   |                     |                      | Nunca      | Algunas    | A menudo   | Siempre    |       |
| ÍTEM 60   | Nunca               | Recuento             | 42         | 28         | 7          | 9          | 86    |
|   |                     | Frecuencia esperada  | 12,7       | 35,3       | 18,3       | 19,7       | 86,0  |
|   |                     | Residuos tipificados | 8,2        | -1,2       | -2,6       | -2,4       |       |
|   |                     | Residuos corregidos  | <b>9,9</b> | -1,8       | -3,3       | -3,0       |       |
|   | Algunas veces       | Recuento             | 19         | 103        | 43         | 17         | 182   |
|   |                     | Frecuencia esperada  | 26,9       | 74,7       | 38,8       | 41,6       | 182,0 |
|   |                     | Residuos tipificados | -1,5       | 3,3        | ,7         | -3,8       |       |
|   |                     | Residuos corregidos  | -2,2       | <b>5,5</b> | 1,0        | -5,6       |       |
|   | A menudo            | Recuento             | 4          | 31         | 28         | 18         | 81    |
|   |                     | Frecuencia esperada  | 12,0       | 33,2       | 17,3       | 18,5       | 81,0  |
|   |                     | Residuos tipificados | -2,3       | -,4        | 2,6        | -,1        |       |
|   |                     | Residuos corregidos  | -2,8       | -,6        | <b>3,2</b> | -,2        |       |
|   | Siempre             | Recuento             | 1          | 21         | 17         | 58         | 97    |
|   |                     | Frecuencia esperada  | 14,4       | 39,8       | 20,7       | 22,2       | 97,0  |
|   |                     | Residuos tipificados | -3,5       | -3,0       | -,8        | 7,6        |       |
|   |                     | Residuos corregidos  | -4,3       | -4,4       | -1,0       | <b>9,8</b> |       |
| Total   | Recuento            | 66                   | 183        | 95         | 102        | 446        |       |
|   | Frecuencia esperada | 66,0                 | 183,0      | 95,0       | 102,0      | 446,0      |       |

Tabla 30. Tabla de contingencia - IT60\*IT70

Por tanto, según los resultados obtenidos en este análisis de contingencia inter-ítems, se confirma que las respuestas dadas por los sujetos a estas parejas de ítems, y con las debidas precauciones al resto de la encuesta, son sinceras.

Como se ha podido observar a través de los análisis realizados, las respuestas dadas por los sujetos de Ceuta y Melilla (N=450) ponen de manifiesto que la encuesta planteada es aceptable y válida para el estudio, habiéndose comprobado que las contestaciones no se han debido al azar ni al deseo de quedar bien (aquiescencia), y que existe un alto grado de fiabilidad y de sinceridad.

## 3.2. Grupo de Discusión

Para obtener más datos que completaran los recogidos en las encuestas a los sujetos participantes, el grupo de investigación decidió utilizar la técnica del Grupo de Discusión o Grupo Focal (Amezcu, 2003), con el objetivo de crear un grupo heterogéneo de personas que, por diferentes relaciones con el campo educativo y a través de una conversación y un debate alrededor de una mesa redonda, pudieran aportar conocimientos muy válidos sobre el tema del abandono escolar temprano en la ciudad de Melilla. Esta técnica se emplea frecuentemente en la investigación en Ciencias Sociales y, para Callejo (2001), es un método para conocer datos sobre una investigación y no una finalidad.

### 3.2.1. Protocolo

El proceso seguido para llevar a cabo esta fase de la investigación se puede concretar en las siguientes etapas.

1. El primer paso fue organizar el guión de las preguntas que debían responder los participantes del Grupo de Discusión con el objetivo de obtener la información relevante para nuestro proyecto.
2. El segundo consistió en la elección de la muestra participante en esta Discusión, apartado clave en ésta.
3. El tercer paso consistió en la elección del coordinador del Grupo de Discusión entre los miembros del equipo de investigación, teniendo en cuenta, principalmente, su capacidad para motivar a la participación y facilidad para la comunicación.
4. El cuarto consistió en la organización y desarrollo del Grupo de Discusión.
5. El quinto y último paso ha sido la recopilación, transcripción, codificación y análisis de datos.

| FASES   | Tareas realizadas  | Apartados de la investigación |
|---------|--|-------------------------------|
| 1ª FASE | Organizar el guión de las preguntas partiendo de los objetivos a los que se pretende dar respuesta en nuestra investigación. | <b>INSTRUMENTO</b>            |
| 2ª FASE | Elección de los sujetos participantes.   | <b>PARTICIPANTES</b>          |
|         | Elección del coordinador del Grupo de Discusión.   |                               |
| 3ª FASE | Contacto con los participantes para determinar día, lugar y hora.  | <b>PROCEDIMIENTO</b>          |
|         | Desarrollo de la sesión del Grupo de Discusión.  |                               |
| 4ª FASE | Trascripción de las grabaciones.   | <b>ANÁLISIS DE DATOS</b>      |
|         | Codificación en categorías.  |                               |
|         | Análisis de la información.  |                               |

Tabla 31. Fases seguidas en el Grupo de Discusión

### 3.2.2. Participantes

Para el grupo de discusión se seleccionó a los participantes mediante un muestreo de tipo intencional (Rubio y Varas, 1997) porque se eligió personas que tenían implicación en mayor o menor grado con los sujetos susceptibles de abandonar sus estudios, pero con ideas diferentes sobre el tema de la investigación.

Para la selección de los participantes tuvimos en cuenta distintos criterios clave en esta técnica como son la composición del grupo, las características de las personas que participan y el tamaño de la muestra (Mayorga y Tójar, 2003).

En cuanto a la composición del grupo, se determinó que fuera heterogéneo en edad, género y profesiones porque de esta manera aumenta la amplitud de experiencias, percepciones y opiniones sobre el tema a tratar (Fern, 1983). Además, necesitábamos personas con capacidad de escucha, dialogantes, cooperativas y con disponibilidad de tiempo. Para cumplir con estos criterios, como dijimos anteriormente, el muestreo fue intencional puesto que contactamos con sujetos conocidos por los investigadores y que sabíamos de antemano que cumplían con estos requisitos. Hay que resaltar y agradecer el gran interés de todos ellos por participar en nuestro trabajo, desde el mismo momento en el que solicitamos su colaboración.

En cuanto al número de personas que forman el Grupo de Discusión y teniendo en cuenta que el tamaño del grupo en esta técnica debe oscilar entre 5 y 20 personas y que el número ideal ha de ser “lo suficientemente pequeño para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista” (Krueger, 1991, p. 33), este grupo estaba compuesto por 13 personas, en el caso de Melilla y 12 en el caso de Ceuta. Con el objetivo de caracterizar de un modo más exhaustivo la muestra, se detallan a continuación:

Los informantes procedían de los tres grandes estamentos sociales (educativo, sociofamiliar y laboral) que, a modo de subsistemas interrelacionados, podían aportar una parte de la información y quedaban encuadrados en los siguientes ámbitos:

1) **Ámbito educativo:**

Dentro de este colectivo también se procuró contar con una amplia variedad de opiniones que se complementaran entre sí. Las personas invitadas en el caso de *Ceuta* fueron:

- Un representante de la Administración educativa. Concretamente, la responsable de programas de la Dirección Provincial del ME como conocedora de la amplia oferta formativa que el Ministerio pone a disposición de los jóvenes con el fin de minimizar la tasa de abandono.
- Un representante de los Centros de Adultos por su conocimiento de las características del grupo de jóvenes que, una vez superada la edad de escolarización obligatoria, reanudan o continúan su formación.
- Un representante de los Directores de los IES (que finalmente no acudió) por ser en este tipo de centros donde se produce el abandono escolar prematuro.
- Un representante de los Departamentos de Orientación por su conocimiento de los principales problemas escolares y personales de este colectivo que acaba, finalmente, abandonando los estudios.
- Un profesor de Secundaria con amplia experiencia y como conocedor del comportamiento de estos jóvenes en el aula y por ser una de las etapas educativas consideradas como más “conflictivas” en aspectos relacionados con el rendimiento escolar, la convivencia y la disciplina.

En el caso de *Melilla*, se decidió que el número total de participantes estuviera equilibrado en género, teniendo en cuenta este criterio las personas invitadas fueron:

- Dos representantes de la Administración Educativa (Admón.): un inspector de la Dirección Provincial de Educación de la Ciudad Autónoma, con amplia experiencia en este cargo y la Jefa de Unidad de Programas Educativos, que ocupa este puesto desde hace dos años, siendo, hasta ese momento, docente de un IES con un número importante de abandono escolar temprano del alumnado.
- Dos orientadoras de Institutos de Educación Secundaria (Or. IES), con características socioeducativas diferentes. Una de ellas es orientadora del centro con mayor número de alumnos de la ciudad y el más antiguo, situado

en una zona céntrica; la segunda ejerce su labor en un IES con una población socioeconómica y culturalmente desfavorecida, de alumnado bereber y ubicado en un barrio periférico.

- Dos profesores de dos Institutos de Educación Secundaria (Pr. IES): una pertenece al área de Lengua y la Literatura, que coordina las actividades de biblioteca de su centro y demuestra un gran interés por todos los proyectos relacionados con la convivencia escolar; el otro docente es del área de Tecnología, con amplia experiencia profesional y con gran implicación en todas las experiencias innovadoras que se realizan desde su centro.
- Dos estudiantes que acabaron segundo de Bachillerato el curso anterior y se encuentran realizando sus estudios universitarios (Estudiante). La alumna de origen occidental y el alumno de procedencia bereber, ambos cursan la especialidad de Primaria.

## 2) Ámbito sociofamiliar:

En el caso de *Ceuta*, fueron invitados:

- Una representante del colectivo de padres y madres. La visión que las familias tienen de este problema que, en muchas ocasiones, sufren en primera persona.
- Un representante de la Casa de la Juventud de la Ciudad, como conocedores de las circunstancias, necesidades e inquietudes que caracterizan a este sector de la población. A través de ella se canalizan muchos de los programas y actuaciones encaminados a la integración social de estos jóvenes.
- Finalmente, un miembro de PROCESA (Empresa Municipal para el fomento de la Ciudad) que aportó su conocimiento de los recursos que la ciudad pone al alcance de estos jóvenes para subsanar sus carencias formativas y para asesorarles sobre diferentes opciones de autoempleo.

Para el caso de *Melilla* se invitó a:

- Un padre y una madre miembros de las AMPAS (Madre) de dos Institutos de Educación Secundaria, muy implicados en la educación de sus hijos y en las actividades informativas y formativas que el centro ofrece a las familias. Por motivos personales, el padre no pudo asistir finalmente al grupo de discusión.
- El Presidente de la Asociación de la Prensa en Melilla (Medios), como representante de los medios de comunicación, ya que somos conscientes de la importancia que éstos tienen en la idea que se transmite a la sociedad del problema del abandono escolar temprano.

## 3) El mundo laboral:

Para el caso de *Ceuta*

- Un representante de la Confederación de empresarios por ser los receptores de este colectivo cuando ingresa en el mercado de trabajo.
- Un miembro del Ejército como uno de los principales nichos de empleo existentes en nuestra ciudad. Su conocimiento del desenvolvimiento de estos jóvenes, que se incorporan con una deficiente formación, en su vida militar.
- Un representante de los sindicatos como agente social de primer orden en el establecimiento de las relaciones empleado/empleador. Su labor facilitadora de la integración laboral implementada a través de los numerosos cursos de formación que ofertan, les permite un contacto directo y estrecho con estos jóvenes que intentan ingresar en el mercado de trabajo con una cualificación insuficiente.

Para el caso de *Melilla*:

- El presidente de la Asociación de Comerciantes de Melilla, como amplio conocedor de la demanda de muchos de los sujetos que abandonan tempranamente, ya que utilizan el empleo en comercios como una de sus salidas laborales más comunes.
- El Secretario General de la ciudad de un sindicato educativo (Sind.), miembro del Consejo Escolar del Estado y profesor muy comprometido con todos los temas relacionados con la mejora de la educación, especialmente con los relacionados con los valores que promueve la Cultura de Paz.
- Un representante de la selección de personal para el Ministerio de Defensa (Defensa) y, al igual que sucedía con el representante del mundo empresarial, con un amplio conocimiento de la situación de los participantes de nuestro estudio, puesto que la incorporación al ejército es otra de las salidas profesionales más habituales de estos sujetos.

En el campus de Ceuta, este grupo fue completado con los siguientes miembros del equipo de investigación:

- Un profesor-investigador que asumió el papel de moderador del grupo de discusión.
- Un representante de los becarios colaboradores de la investigación, que participó en la aplicación de los cuestionarios y aportó información relativa

sobre los jóvenes que fueron invitados a participar y sobre los que, finalmente, respondieron.

- Dos profesores investigadores encargados de dinamizar el debate y aportar información relativa a determinadas cuestiones que se suscitaron.

Por otro lado, y para el campus de Melilla, se tuvo que seleccionar entre los investigadores quién iba a desempeñar el papel de coordinador del Grupo de Discusión. Para ello se decidió que esta persona debía tener facilidad para la comunicación, capacidad para motivar a los miembros de la mesa a la participación y estimular el debate con libertad y respeto entre todos sus componentes. Además, debía ser una persona entendida en el tema de estudio y con capacidad para proponer y organizar las ideas de la conversación, en función de los objetivos del estudio. En una de las sesiones de trabajo de los investigadores, se nombró a la persona encargada de moderar el Grupo y se decidió que tanto la Coordinadora del proyecto en Melilla como el Director del mismo, en representación del equipo de trabajo, acompañaran a ésta en la sesión.

### 3.2.3. Instrumento

Con el objetivo de obtener la información relevante para nuestro proyecto organizamos un guión de preguntas, que debían ser paralelas a las cuestiones planteadas en la encuesta sobre el abandono escolar temprano. Para ello, seguimos una serie de premisas básicas en esta técnica cualitativa de recogida de datos:

- Las preguntas debían ser abiertas, puesto que la espontaneidad de la conversación entre los miembros del grupo es una de las características fundamentales de dicha técnica.
- Para que el debate de los miembros se diferenciara de una conversación normal, se necesitaba organizar estas preguntas en torno a los objetivos básicos de la investigación y, siempre teniendo en cuenta esa libertad en el diálogo, ir enfocando las cuestiones de las más generales –al principio– a las más concretas –al final de la sesión–, para dejar claras las conclusiones más válidas para nuestro trabajo.

Después de varias reuniones de los investigadores participantes en las que intercambiamos ideas sobre la estructura del guión del Grupo de Discusión, decidimos que las preguntas clave se organizarían en torno a los siguientes puntos:

1. Perfil de la persona que abandona los estudios prematuramente.
2. Razones y causas fundamentales del abandono escolar temprano.
3. Posibles soluciones a dicho abandono.

4. Medidas preventivas que se puedan llevar a cabo desde cada uno de los sectores profesionales representados en los miembros del Grupo de Discusión.
5. Planteamiento y percepción que los medios de comunicación tienen del abandono escolar temprano.
6. Establecer si existen elementos comunes o diferenciadores entre las personas que, perteneciendo a grupos en situaciones de riesgo, consiguen terminar su formación y los que abandonan prematuramente los estudios (en el caso de Ceuta).

### 3.2.4. Procedimiento

Una vez confeccionado el guión y seleccionado a los participantes del Grupo, se organizó y desarrolló el Grupo de Discusión. Ya que una de las características básicas de esta técnica es la conversación “cara a cara” y de igual a igual, era necesario buscar un espacio adecuado para ello.

En el caso de Melilla, la sede del Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales”, en la Facultad de Educación y Humanidades, fue el lugar elegido. La convocatoria para la sesión fue para un día laborable, de 17 a 19 horas, ya que consideramos que dos horas era un tiempo lo suficientemente amplio para dialogar sobre el tema y no excesivamente grande para cansar a los participantes. Gracias a la puntualidad de los miembros del Grupo, pudimos cumplir con nuestro compromiso y comenzar con la presentación del proyecto por parte del Director y la Coordinadora del mismo con exactitud. La siguiente intervención fue para la moderadora, que explicó a los miembros en qué consistía esta técnica de recogida de datos y algunas normas básicas para el funcionamiento de la misma, tales como la necesidad del respeto al turno de palabra o la de expresar libremente sus opiniones, sin sentirse coaccionados por ningún miembro de la mesa. El siguiente paso fue preguntar sobre el tema de la investigación y el debate surgió con mucha facilidad, estableciéndose desde el principio de la sesión, un ambiente de tranquilidad, confianza, implicación y buen humor en la mesa.

En Ceuta también se desarrolló el grupo de discusión en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta y al inicio de la sesión, se advirtió de la necesidad de grabar todas las intervenciones para facilitar la posterior recogida de los datos. Se comenzó clarificando, a petición de algunos miembros de la mesa, cómo se había conceptualizado en la investigación el abandono escolar temprano y su relaciones con el fenómeno del fracaso escolar. También aquí, se comentó que el guión que se iba a utilizar era el mismo que el usado en Melilla.

En el caso de Melilla, los que más participaron en el diálogo fueron los profesionales de la educación, puesto que son los más entendidos en el tema y los que están en contacto diario con esta problemática. Igualmente, para promover más intervenciones y, a modo de conclusión, la última media hora se dedicó a que cada uno de los participantes dijera brevemente dos ideas fundamentales que quisiera resaltar sobre lo que se había hablado en la mesa y, en general, sobre el tema del abandono escolar temprano. La sesión concluyó a la hora

prevista con el fin de respetar los horarios establecidos. Es necesario decir que dos de las becarias del Proyecto estuvieron presentes en la mesa, sin intervenir, grabando todo el debate para su posterior transcripción y análisis (unidades del discurso).

## 4. ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de la información recogida de los alumnos a través del cuestionario y en el Grupo de Discusión se han utilizado diversos programas informáticos que han facilitado dicha labor. Para los datos de carácter cuantitativo se ha empleado el paquete de análisis de datos SPSS 15.0; para los cualitativos, el programa Nvivo 8.

Los datos e informaciones proporcionados por los jóvenes encuestados, después de ser tabulados en el programa estadístico, se han tratado de modo diferenciado. Así, con los ítems de respuesta cerrada y de respuesta escalar directamente se ha realizado depuración o validación mientras que los ítems de respuesta breve han requerido un proceso intermedio de codificación en relación con el análisis de contenido y agrupación de respuestas. Con ambos se ha realizado un análisis descriptivo, representado en el apartado de resultados por varias formas de medida (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas,...), tablas y gráficos. Específicamente, para tratar de encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las características y situaciones de los jóvenes que han abandonado prematuramente (representadas en los diferentes tipos de respuestas a los ítems de la encuesta), se han realizado análisis de contingencia o contraste con las variables de género y cultura de origen. Éstos, según el caso, han consistido en pruebas de  $\chi^2$  (Chi – cuadrado) y Anova de un factor, señalándose aquellas diferencias significativas encontradas con un intervalo de confianza superior al 95%, por lo que se asume un error  $p < 0,05$ .

De otro modo, la información vertida por los jóvenes a través del único ítem de respuesta abierta en la encuesta ha requerido un análisis de contenido que reflejara las medidas a tomar o sugerencias de mejora ante el abandono escolar temprano. En este proceso se han resumido, organizado, representado mediante códigos, y agrupado las diferentes propuestas realizadas según cuatro categorías (acciones a desarrollar por parte de la administración, los jóvenes, las familias y los docentes). Ello ha permitido analizar e interpretar, mediante mapas conceptuales, gráficos, tablas y porcentajes, la importancia de las medidas a considerar en función de la frecuencia de opinión de los jóvenes.

La información oral aportada por los diversos participantes en los grupos de discusión, grabada digitalmente, fue transcrita por parte de las becarios que estuvieron presentes en la sesiones. Ello ha posibilitado realizar un análisis del contenido tratado en relación al abandono escolar temprano mediante procesos de reducción, codificación o etiquetación de las unidades de significado y agrupación de la información en categorías (Buendía, Colás y Hernández, 1999, pp. 292-302).

En el desarrollo metodológico de este trabajo, siempre ha estado presente la intención de representar fielmente la realidad estudiada y alcanzar los objetivos propuestos bajo prismas de sistematicidad, rigurosidad y objetividad. Algunos indicadores de ello, como se ha

expuesto con anterioridad, son los análisis de consistencia interna de la información obtenida mediante encuesta y la validez externa o aplicabilidad de los instrumentos mediante la adecuación teórica y la revisión de expertos. Ahora bien, consideramos conveniente mencionar algunos procesos desarrollados en el análisis, la interpretación y el establecimiento de conclusiones que también confieren calidad al estudio realizado (Guba, 1989 y Sandín, 2000):

- El contraste de la información obtenida a través de diferentes procedimientos y aportada por informantes de diversos perfiles, así como la existencia de correspondencias entre los estudios revisados teóricamente y los resultados empíricos obtenidos en la investigación realizada. Asimismo, la coherencia existente entre estos resultados con la realidad y acciones socio-educativas emprendidas en los contextos de estudio otorga credibilidad a las conclusiones obtenidas.
- El haber realizado un proceso metodológico similar por diferentes investigadores en dos contextos diferenciados, como las ciudades de Ceuta y Melilla, aunque con ciertas similitudes contextuales bien estudiadas y descritas, obteniendo en ambos casos coincidencia en bastantes de los resultados y conclusiones, refuerza la idea de transferibilidad o extrapolación de la investigación.
- La construcción consensuada del informe entre equipos interdisciplinares de investigación de ambas ciudades (especialmente la discusión y conclusiones), a través de revisiones paso a paso entre pares, ha contribuido a eliminar posibles sesgos de investigación y a aumentar la confirmabilidad del estudio.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Análisis de los datos de la encuesta en Ceuta y Melilla

#### 5.1.1. Indicadores del abandono escolar temprano

Una importante variedad de factores ejercen su influencia en el fenómeno del abandono escolar temprano, entendiéndolo éste como el que presentan aquellos estudiantes que no han alcanzado la titulación en ESO o que habiéndola obtenido no continúan en el sistema educativo reglado, por lo que no son demandantes de estudios post-obligatorios.

En esta investigación, nos centramos en el alumnado que abandona el sistema educativo en la etapa post-obligatoria correspondiente al tramo de edad comprendido entre los 16 y los 24.

### 5.1.1.1. Características individuales

Las numerosas investigaciones e informes (Holmes, 1989; Jimerson 1999 y 2001; Pajares, 2005; y Martínez y Álvarez, 2005, entre otros) que tratan sobre el tema señalan que los tres grandes factores que pueden influir en el abandono escolar temprano son: el individual, el entorno educativo y el ambiente familiar y social.

En este apartado se analizarán las características individuales de los participantes en nuestro trabajo, entendidas éstas como las capacidades, actitudes y disposición hacia el estudio, en general; dificultades de aprendizaje, problemas de salud, conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza y autoestima.

#### 5.1.1.1.1. Capacidades

Como indicadores indirectos de las capacidades de estos jóvenes, se ha recogido información sobre una serie de aspectos relacionados con la comprensión lectora, el dominio de la escritura o de las operaciones matemáticas, la capacidad para memorizar y expresar los conocimientos y las dificultades para comprender las explicaciones del profesor.

En las siguientes tablas presentamos los porcentajes de las muestras que afirman tener algún tipo de déficit en las diferentes capacidades que se necesitan poner en juego para lograr un correcto aprendizaje.

|                                | Nunca | Algunas veces | Total |
|--------------------------------|-------|---------------|-------|
| Comprender las lecturas        | 3,2%  | 24,6%         | 27,8% |
| Escribir bien                  | 4,3%  | 26,3%         | 30,6% |
| Realizar bien el cálculo       | 8,5%  | 30,6%         | 39,1% |
| Resolver problemas matemáticos | 10,0% | 34,5%         | 44,5% |
| Memorizar bien                 | 6,4%  | 35,9%         | 42,3% |
| Expresar conocimientos         | 4,6%  | 35,6%         | 40,2% |
| Comprender las explicaciones   | 5,0%  | 29,5%         | 34,5% |

Tabla 32. Tipo de déficit en las diferentes capacidades (Ceuta)

|                                | Nunca | Algunas veces | Total |
|--------------------------------|-------|---------------|-------|
| Comprender las lecturas        | 5.3%  | 21.9%         | 27.2% |
| Escribir bien                  | 3.6%  | 22.5%         | 26.1% |
| Realizar bien el cálculo       | 8.9%  | 34.3%         | 43.2% |
| Resolver problemas matemáticos | 9.5%  | 43.8%         | 53.3% |
| Memorizar bien                 | 10.1% | 29.6%         | 39.6% |
| Expresar conocimientos         | 5.3%  | 30.2%         | 35.5% |
| Comprender las explicaciones   | 3%    | 34.3%         | 37.3% |

Tabla 33. Tipo de déficit en las diferentes capacidades (Melilla)

Según los resultados de las tablas, los participantes presentan más dificultades en el área de Matemáticas, concretamente en la resolución de problemas (tanto en Ceuta como en Melilla) y en la realización del cálculo (ligeramente superior en Melilla). En cuanto al área de Lengua Española, los apartados en los que se reflejan mayores déficits son los referidos a la comprensión y expresión de conocimientos, seguidos de la escritura. Otro aspecto destacable es la dificultad manifiesta para la memorización de los contenidos académicos.

#### 5.1.1.1.2. Actitud y disposición hacia el estudio

La actitud y disposición hacia el estudio se manifiesta a través de una serie de conductas relacionadas con los siguientes aspectos: hacer los deberes escolares, preguntar al profesor, llevar a clase los materiales necesarios, atracción por los temas tratados en clase, asistir a actividades extraescolares, llegar puntualmente, atender, respetar al profesor y a los compañeros, etc.

En el cuestionario aplicado se ha recogido información sobre una serie de conductas y sentimientos que pueden considerarse actitudes positivas y, por consiguiente, indicadores de una buena disposición hacia el estudio.

En las siguientes tablas se recogen los porcentajes correspondientes a las actitudes, tanto positivas como negativas, que ponen de manifiesto la disposición hacia los estudios.

| Conductas Positivas                  | Nunca | Algunas veces | Total |
|--------------------------------------|-------|---------------|-------|
| Hacer los deberes                    | 13,2% | 32,4%         | 45,6% |
| Preguntar al profesor                | 14,9% | 28,8%         | 43,7% |
| Llevar el material necesario         | 2,5%  | 13,5%         | 16%   |
| Gustar los temas tratados            | 9,6%  | 43,8%         | 53,4% |
| Asistir a actividades extraescolares | 13,2% | 23,8%         | 37%   |
| Atender en clase                     | 7,8%  | 31,7%         | 39,5% |
| Llevarse bien con los profesores     | 6,8%  | 18,1%         | 24,9% |
| Atracción por los estudios           | 28,8% | 38,8%         | 67,6% |

Tabla 34. Actitudes positivas hacia el estudio (Ceuta)

| Conductas Negativas                         | A menudo | Siempre | Total |
|---|----------|---------|-------|
| Llegar tarde                                | 11,4%    | 4,6%    | 16%   |
| Faltar el respeto al profesor               | 10,3%    | 5,3%    | 15,6% |
| Molestar a los compañeros                   | 5,3%     | 2,5%    | 7,8%  |
| Ser expulsado de clase                      | 10,3%    | 7,8%    | 18,1% |
| Considerar el estudio una pérdida de tiempo | 12,5%    | 6,8%    | 19,3% |
| Faltar a clase                              | 14,2%    | 3,6%    | 17,8% |

Tabla 35. Actitudes negativas hacia el estudio (Ceuta)

| Conductas positivas                  | Nunca | Algunas veces | Total |
|--------------------------------------|-------|---------------|-------|
| Hacer los deberes                    | 13%   | 30.2%         | 43.2% |
| Preguntar al profesor                | 19.5% | 36.7%         | 56.2% |
| Llevar el material necesario         | 7.7%  | 16.6%         | 24.3% |
| Gustar los temas tratados            | 11.8% | 51.5%         | 63.3% |
| Asistir a actividades extraescolares | 31.4% | 26.6%         | 58.0% |
| Atender en clase                     | 4.1%  | 27.8%         | 32.0% |
| Llevarse bien con los profesores     | 8.9%  | 24.9%         | 33.8% |
| Atracción por los estudios           | 27.2% | 41.4%         | 68.6% |

Tabla 36. Actitudes positivas hacia el estudio (Melilla)

| Conductas negativas                         | A menudo | Siempre | Total |
|---|----------|---------|-------|
| Llegar tarde                                | 13%      | 6.5%    | 19.5% |
| Faltar el respeto al profesor               | 5.9%     | 7.1%    | 13%   |
| Molestar a los compañeros                   | 5.3%     | 2.4%    | 7.7%  |
| Ser expulsado de clase                      | 11.2%    | 7.1%    | 18.3% |
| Considerar el estudio una pérdida de tiempo | 16%      | 7.7%    | 23.7% |
| Faltar a clase                              | 14.2%    | 4.7%    | 18.9% |

Tabla 37. Actitudes negativas hacia el estudio (Melilla)

En cuanto a los resultados reflejados en las tablas, sobre conductas positivas, observamos que los aspectos más deficitarios, en lo que se refiere a la disposición hacia el estudio, aparecen en la atracción por los mismos y en los temas tratados en clase. Este desinterés repercute notablemente a la hora de realizar las tareas escolares y preguntar para resolver las dudas. En el caso de Melilla se ven afectadas también, en gran medida, las actividades extraescolares, mientras que en Ceuta se observa un porcentaje elevado de sujetos que dicen no atender en clase. Según los resultados de la tabla de conductas negativas, y en consonancia con lo anterior, el 23.7% de la muestra de Melilla y el 20% de los jóvenes encuestados en Ceuta, consideran que el estudio es una pérdida de tiempo.

Las expulsiones de clase, las ausencias injustificadas, la impuntualidad y las faltas de respeto al profesor son, por este orden, las conductas negativas que con mayor frecuencia manifiestan estos jóvenes, en Ceuta, durante su etapa escolar. Por su parte, los jóvenes de la muestra melillense presentan las siguientes conductas negativas de mayor a menor frecuencia: llegar tarde a clase, faltar a clase, las expulsiones de clase y las faltas de respeto al profesor.

Al ser preguntados por qué faltaban a clase, arguyen diferentes tipos de razones, cuyos porcentajes aparecen en la siguiente tabla:

| Causas del absentismo escolar       | Ceuta | Melilla |
|-------------------------------------|-------|---------|
| Problemas físicos de salud          | 16,7% | 16%     |
| Problemas psicológicos              | 3,6%  | 8.3%    |
| Sanciones disciplinarias            | 11%   | 11.8%   |
| Tener que ayudar en casa            | 3,9%  | 8.3%    |
| Sentirse acosado por los compañeros | 1,4%  | 3%      |
| Porque los amigos tampoco iban      | 6,8%  | 10.7%   |
| Por aburrimiento                    | 13,2% | 29%     |
| Consumo de sustancias adictivas     | 3,9   | 3%      |

Tabla 38. Causas del absentismo escolar

El mayor porcentaje de causas que provocan el absentismo escolar se concentra en: el aburrimiento (29% en Melilla, y 13,2% en Ceuta), problemas físicos de salud (16% en Melilla y 16,7% en Ceuta), sanciones disciplinarias (11.8% en Melilla y 11% en Ceuta) y empatía hacia la actitud absentista de los amigos (10.7% en Melilla y 6,8% en Ceuta).

#### 5.1.1.1.3. Dificultades de aprendizaje

Uno de los indicadores que aportan información relativa a las dificultades de aprendizaje es el número de asignaturas suspendidas que, en los grupos estudiados, presentan una media de 2,63 en Ceuta y 2,57 en Melilla. Los porcentajes correspondientes son los que figuran en los siguientes gráficos:

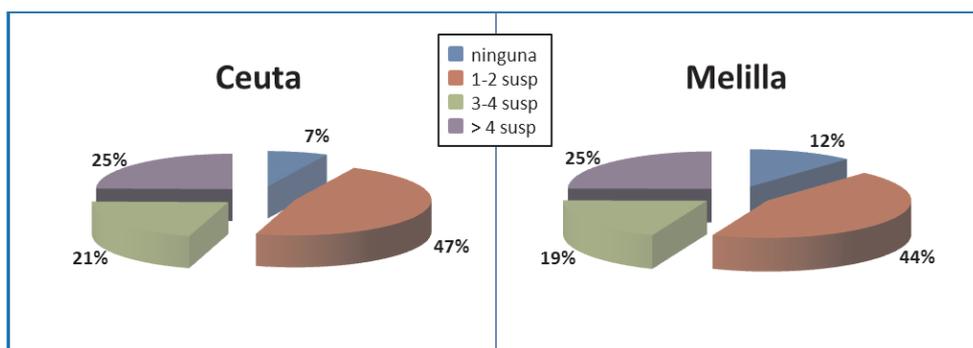


Gráfico 7. Asignaturas suspendidas

Al analizar cuáles son las materias que, con mayor frecuencia, originan esta tasa de suspensos encontramos que, en los grupos encuestados, el 92,5% (Ceuta) y el 88.2% (Melilla) afirman haber suspendido una o más asignaturas, siendo la más frecuente Matemáticas (41,6%, Ceuta y 85%, Melilla), seguida de Idioma Extranjero (31% Ceuta y 65% Melilla) y en tercer lugar, Lengua Española (27,4%. Ceuta y 57%, Melilla).

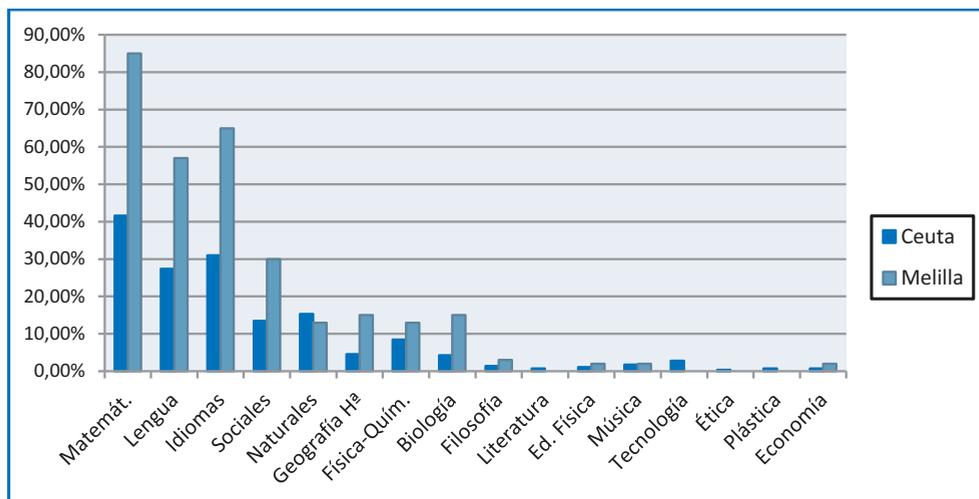


Gráfico 8. Asignaturas con mayor número de suspensos

Por otra parte, el fracaso escolar, medido en tasa de repetición, también nos aporta información relacionada con las dificultades ante el estudio. En el caso de nuestros participantes, hemos encontrado una media de cursos repetidos de 2,38 en Ceuta y 2.24 en Melilla. Estos datos se reparten del siguiente modo:

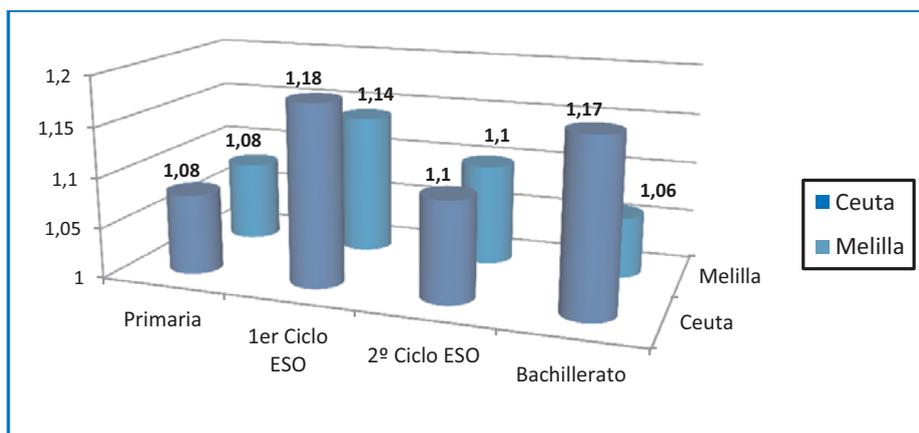


Gráfico 9. Tasa de repetición

#### 5.1.1.1.4. Problemas de salud

Los problemas de salud son causa de un bajo rendimiento escolar, ya que suelen originar un absentismo prolongado y/o reiterado. También es sabido que los alumnos con determinados problemas de salud tienen dificultades de concentración y no realizan un estudio eficaz.

El 17,6% en Ceuta y el 15,9% en Melilla de los que reconocen haber faltado a clase, a menudo o siempre, manifiestan haberlo hecho por problemas físicos de salud (enfermedad, operaciones o accidentes). Este porcentaje disminuye en Ceuta y Melilla al 3,6% y al 4,5%, respectivamente, cuando la causa de las ausencias es debida a problemas psicológicos (depresión, ansiedad o miedo).

#### 5.1.1.1.5. Conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza

La lengua vehicular de la enseñanza, en este caso el español, puede repercutir negativamente en el rendimiento académico de aquellos estudiantes cuya lengua de uso dominante sea diferente y puede terminar desembocando en un abandono escolar prematuro. En las tablas siguientes encontramos que los jóvenes encuestados manifiestan conocer el español como lengua única (26,7% en Ceuta y un 44,4% en Melilla – ítem A6-) Si añadimos a estos porcentajes los que provienen de aquellos que conocen el español en combinación con otras lenguas, el incremento es notable (99,3% en Ceuta y 70,3% en Melilla).

| Conocimiento de lenguas                  | Porcentaje         |
|--|--------------------|
| Español                                  | 26,7%              |
| Árabe dialectal (dariya)                 | 0,7% <sup>60</sup> |
| Español, Inglés y dariya                 | 3,9%               |
| Español e Inglés                         | 3,2%               |
| Español, dariya y árabe clásico          | 10,3%              |
| Español y dariya                         | 41,3%              |
| Español, inglés, árabe clásico y francés | 0,7%               |
| Español, inglés, dariya y árabe clásico  | 1,4%               |
| Español y árabe clásico                  | 4,6%               |
| Español y alemán                         | 0,4%               |
| Español, bereber y dariya                | 5,3%               |
| Español y catalán                        | 0,4%               |
| Español y otro dialecto árabe (Rifeño)   | 0,4%               |
| Español, francés y dariya                | 0,7%               |

Tabla 39. Conocimiento de lenguas (Ceuta)

<sup>60</sup> Este porcentaje del 0,7% que manifiesta conocer únicamente el árabe dialectal se debe a un error de interpretación del ítem, por cuanto el cuestionario y las instrucciones verbales que se transmitieron en el momento de la aplicación se hicieron en español.

| Conocimiento de lenguas                          | Porcentaje |
|--|------------|
| Español  | 44.4%      |
| Español e inglés                                 | 10.7%      |
| Español, <i>tamazight</i> y árabe dialectal      | 8.3%       |
| Español y árabe clásico                          | 1.8%       |
| Español y árabe dialectal                        | 1.5%       |
| Español, inglés y francés                        | 1.2%       |
| Español, inglés y árabe clásico                  | 1.2%       |
| Español, inglés, árabe clásico y francés         | 0.6%       |
| Español, inglés, árabe clásico y árabe dialectal | 0.6%       |

Tabla 40. Conocimiento de lenguas (Melilla)

Sin embargo, en su vida cotidiana, el 76,2% de los encuestados en Ceuta dice utilizar el español como lengua de comunicación (siendo un 61% el que lo utiliza con carácter exclusivo). Frente a lo anterior, un 23,8% manifiesta utilizar el árabe en sus distintas manifestaciones (bereber, clásico o dariya) en su vida diaria. En Melilla, el 9.3% (ítem A7) dice utilizar el español como lengua de comunicación exclusiva, frente a un 4.7% que manifiesta utilizar el *tamazight* con más frecuencia.

#### 5.1.1.1.6. Autoestima

Otra de las características del grupo encuestado es su baja autoestima pues el 38,8% (Ceuta) y 30.4% (Melilla) manifiestan no confiar en sus posibilidades académicas. En relación con la pregunta sobre si pensaban que tenían las mismas posibilidades de aprobar que el resto de sus compañeros, los resultados se recogen en los siguientes gráficos:

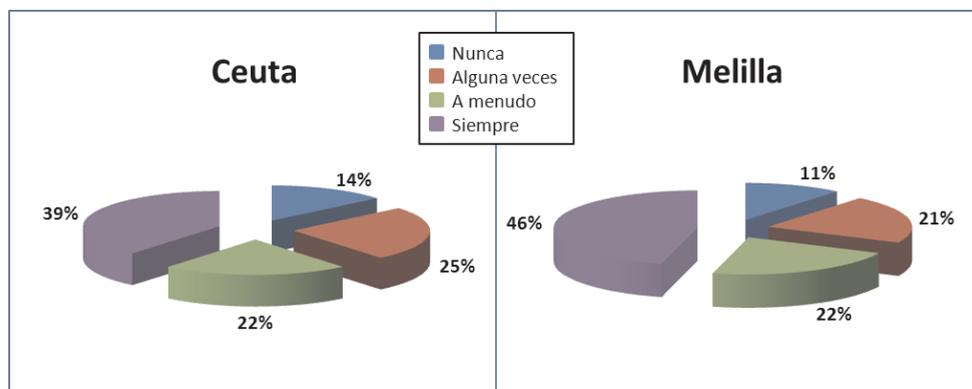


Gráfico 10. Porcentajes de respuesta sobre las posibilidades de aprobar

Además de los anteriormente citados, podemos encontrar otros indicadores de la autoestima tales como sentirse bien consigo mismo, sentirse aislado o sentirse capaz de influir en los demás. Los datos correspondientes a la opinión de los encuestados sobre estos aspectos figuran en las siguientes tablas:

|  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Sentirse bien consigo mismo            | 7,1%  | 21,4%         | 21%      | 50,5%   |
| Sentirse capaz de influir en los demás | 30,5% | 38,2%         | 20%      | 11,3%   |
| Sentirse aislado                       | 72,1% | 16,8%         | 5,7%     | 5,4%    |

Tabla 41. Indicadores de la autoestima (Ceuta)

|  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Sentirse bien consigo mismo            | 8.3%  | 27.2%         | 27.2%    | 37.3%   |
| Sentirse capaz de influir en los demás | 31.4% | 37.3%         | 18.3%    | 13%     |
| Sentirse aislado                       | 63.9% | 23.1%         | 10.7%    | 2.4%    |

Tabla 42. Indicadores de la autoestima (Melilla)

#### 5.1.1.1.7. Disposición personal hacia el estudio

Muchos jóvenes consideran que cuando salen del centro educativo ha terminado su ocupación como estudiante. La información relativa a la actividad académica realizada por los participantes fuera del horario escolar es la que aparece en las siguientes tablas:

| Cuando salía de clase...                                 | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa | 12,9% | 34,2%         | 19,8%    | 33,1%   |
| Iba a clases particulares o una academia                 | 44,4% | 28,0%         | 12,2%    | 15,4%   |
| Acudía a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...  | 39,8% | 37,6%         | 9,7%     | 12,9%   |
| Preguntaba a familiares las dudas que me surgían         | 23,1% | 40,8%         | 17,0%    | 19,1%   |
| Leía en casa   | 22,8% | 38,0%         | 23,2%    | 15,9%   |

Tabla 43. Actividad académica realizada fuera del horario escolar (Ceuta)

| Cuando salía de clase...                                 | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa | 13%   | 30.8%         | 25.4%    | 30.8%   |
| Iba a clases particulares o una academia                 | 45%   | 24.9%         | 16.6%    | 13.6%   |
| Acudía a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...  | 42.6% | 37.9%         | 14.8%    | 4.7%    |
| Preguntaba a familiares las dudas que me surgían         | 26.6% | 38.5%         | 21.9%    | 13%     |
| Leía en casa   | 31.4% | 33.4%         | 16.6%    | 18.3%   |

Tabla 44. Actividad académica realizada fuera del horario escolar (Melilla)

Los datos de estas tablas reflejan que el 77,4% de los encuestados en Ceuta y el 80% de los de Melilla responden que nunca o casi nunca acudían a la biblioteca para hacer trabajos o estudiar. El 72,4% en Ceuta y el 69.9% en Melilla manifiesta que nunca o casi nunca iba a clase particulares o a una academia para realizar los deberes. El 60,8% en Ceuta y el 64.8% en Melilla nunca o casi nunca leía en casa y el 47,1% y el 43.8% de los encuestados, respectivamente, en Ceuta y Melilla, responden que, después de clase, nunca o casi nunca realizaban las tareas que llevaban para casa.

### 5.1.1.2. Contexto escolar y educativo

Otro grupo de factores que pueden influir en el abandono temprano del alumnado se encuentra en el contexto escolar y educativo. De este modo, la cultura de la escuela, su estructura y la dinámica académica pueden contribuir también a esta situación, como señalan los estudios de Railsback (2004) y Robledo, Cortez y Cortez (2004).

#### 5.1.1.2.1. Condiciones de la escolarización

Una de las variables es la escolarización temprana que puede ayudar a compensar las desigualdades socioculturales y permite que las clases más desfavorecidas afronten con mayores garantías de éxito su etapa escolar.

En nuestra investigación, los datos indican que la edad media de entrada en la escuela se sitúa en 3,31 años en Ceuta y 3.75 años en Melilla, con una desviación típica de 0,965 y 1.17, respectivamente. Los porcentajes correspondientes a las edades con las que estos jóvenes comenzaron su escolaridad pueden verse en el siguiente gráfico:

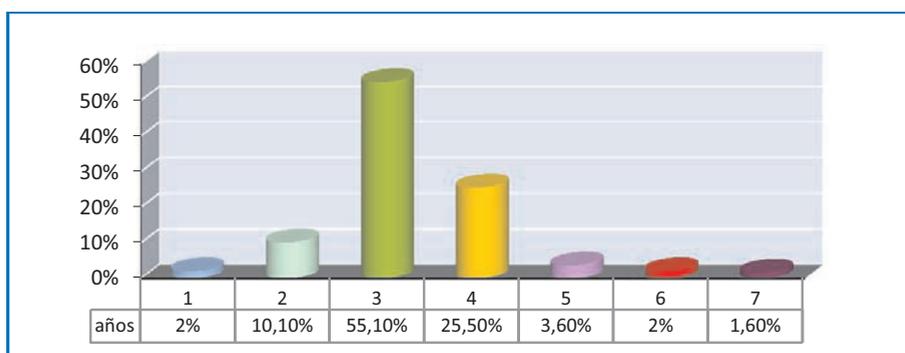


Gráfico 11. Edad de entrada en el colegio (Ceuta)

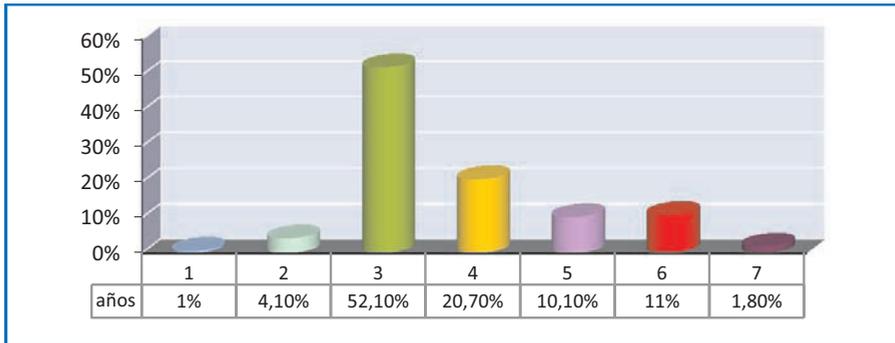


Gráfico 12. Edad de entrada en el colegio (Melilla)

Sin embargo, en este estudio no se ha podido constatar que la entrada en la escuela a edades tempranas haya evitado o al menos reducido el abandono escolar temprano de los jóvenes encuestados.

Otra variable que se ha analizado es la ratio. Las clases muy numerosas pueden representar una circunstancia añadida para que estos alumnos, que generalmente tienen bajo rendimiento, se sientan desmotivados y poco integrados. Éstas pueden ser razones para terminar formando parte del colectivo que abandona tempranamente los estudios.

Con los datos obtenidos en Ceuta, no podemos afirmar que estos jóvenes hayan estado, mayoritariamente, en clases masificadas durante su etapa escolar, pues la media de alumnos por clase se sitúa en 22,72 alumnos, siendo la desviación típica de 4,04. El número de alumnos existente en las aulas donde estudiaron estos jóvenes puede verse con más detalle en el siguiente gráfico:

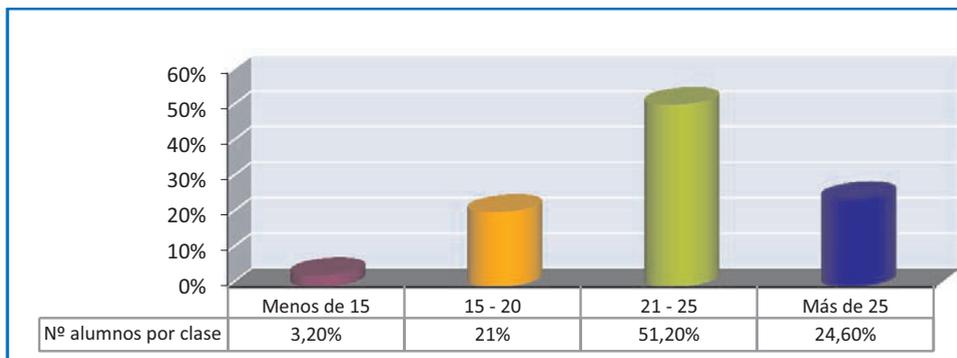


Gráfico 13. Ratio de la clase (Ceuta)

Los resultados obtenidos en Melilla indican que, casi en el 58% de los casos, estos jóvenes han estudiado en aulas con más de 25 alumnos, por lo que podemos considerar esta ratio demasiado elevada. El número de alumnos existente en las aulas puede verse con más detalle en el siguiente gráfico:

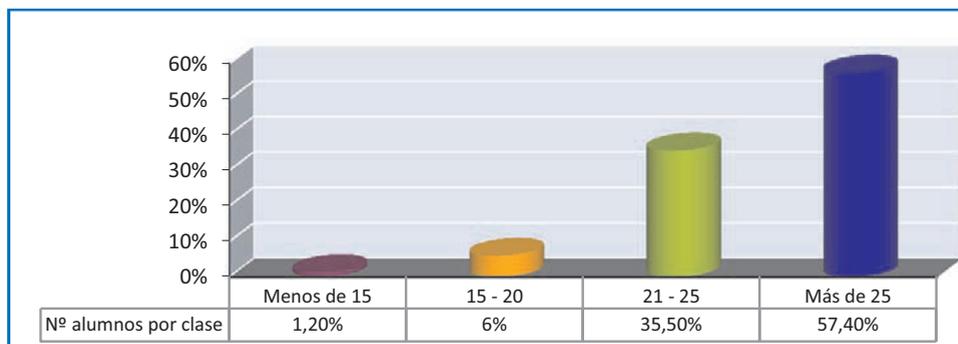


Gráfico 14. Ratio de la clase (Melilla)

La atención a las necesidades educativas específicas de estos alumnos durante su etapa escolar es otra variable analizada. Así, el 31,4% de los encuestados en Ceuta y el 43.2% de los encuestados en Melilla afirman no haber recibido nunca, o sólo algunas veces, el apoyo necesario durante su escolarización.

| Existían clases de refuerzo para aquellos alumnos a los que les costaba más estudiar | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Ceuta  | 15,9% | 15,5%         | 14,4%    | 54,2%   |
| Melilla  | 19,5% | 23,7%         | 20,7%    | 36,1%   |

Tabla 45. Atención a las necesidades educativas del alumnado con problemas

También hemos considerado como una variable relacionada con el contexto educativo el seguimiento que se realizó de estos jóvenes por parte de los implicados en la comunidad escolar. En muchas ocasiones, este colectivo suele ser etiquetado como malos estudiantes o alumnos conflictivos y, cuando dejan el centro, se puede llegar a sentir una sensación de alivio que se manifiesta en que nadie se interese por ellos. Esto es lo que afirma casi la mitad del grupo encuestado en Ceuta (48,6%) y más de la mitad del grupo encuestado en Melilla, concretamente el 53.8%.

En sentido contrario se manifiesta el 51,4% en Ceuta y el 46.2% en Melilla, que, al preguntarles sobre quiénes se interesaron por ellos, responden lo que puede observarse en la siguiente tabla:

| ¿Quién se interesó por ti cuando abandonaste los estudios?      | Ceuta | Melilla |
|---|-------|---------|
| Sólo el profesor/a tutor/a                                      | 14,3% | 21.9%   |
| Varios profesores (tutor, orientador, director, jefe estudios ) | 13,2% | 13.6%   |
| Sólo el orientador/a  | 3,9%  | 2.4%    |
| El director y/o el jefe de estudios                             | 3,2%  | 1.8%    |
| Asistente social  | 3,6%  |         |
| Los compañeros y amigos   | 4,6%  | 6.5%    |
| Los compañeros y profesores                                     | 1,8%  |         |
| Conserjes   | 0,4%  |         |
| NS/NC   | 55,0% | 53.8,0% |

Tabla 46. Persona que se interesa por el alumno que abandona los estudios

Los datos anteriores ponen de manifiesto que son los tutores los que se sienten más comprometidos a la hora de evitar este abandono escolar y tratar de conocer sus causas.

#### 5.1.1.2.2. La actuación de los profesores

Generalmente se admite que, además de la transmisión de conocimientos, el profesor desempeña una serie de tareas que guardan relación con el éxito de sus alumnos. Pero también sabemos que tanto o más importante que estas actuaciones son las percepciones que el alumno tiene de ellas. En este sentido es de sobra conocido el “Efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1968) por el que, cuando un profesor tiene bajas expectativas sobre el rendimiento de un alumno, éstas terminan cumpliéndose. Esto sucede porque, generalmente, el estudiante percibe estas expectativas y termina convenciéndose de que tiene pocas posibilidades de éxito.

Para conocer la valoración que estos jóvenes hacen de la actuación de sus profesores se incluyó una serie de ítems cuyos resultados figuran en estas tablas:

| Actuación de los profesores  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Animaban a continuar estudiando  | 13,0% | 20,9%         | 15,9%    | 50,2%   |
| Orientaban sobre el futuro laboral   | 12,6% | 27,7%         | 19,8%    | 39,9%   |
| Informaron sobre otros estudios que podía realizar en la ciudad o en otros lugares | 26,3% | 27,7%         | 17,6%    | 28,4%   |
| Valoraban el esfuerzo realizado  | 9,7%  | 34,3%         | 23,1%    | 32,9%   |
| Controlaban las faltas de asistencia a clase                                       | 11,5% | 20,4%         | 14,3%    | 53,8%   |
| Facilitaban recursos al que no los tenía (becas, material escolar...)              | 34,5% | 25,9%         | 11,2%    | 28,4%   |
| Se preocupaban por mí  | 15,6% | 33,7%         | 26,4%    | 24,3%   |
| Confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios                         | 15,3% | 29,5%         | 24,7%    | 30,5%   |
| Hablaban con mis padres  | 12,9% | 42,5%         | 18,6%    | 26,1%   |
| Pensaban que mi clase era de las peores  | 33,6% | 24,2%         | 17,3%    | 24,9%   |
| Me tenían manía  | 46,4% | 36,1%         | 10,0%    | 7,5%    |

Tabla 47. Actuación de los profesores (Ceuta)

| Actuación de los profesores  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Animaban a continuar estudiando  | 16%   | 23.1%         | 21.9%    | 39.1%   |
| Orientaban sobre el futuro laboral   | 19.5% | 29%           | 21.3%    | 30.2%   |
| Informaron sobre otros estudios que podía realizar en la ciudad o en otros lugares | 26.6% | 28.4%         | 21.3%    | 23.7%   |
| Valoraban el esfuerzo realizado  | 18.3% | 29.6%         | 27.8%    | 24.3%   |
| Controlaban las faltas de asistencia a clase                                       | 9.5%  | 17.2%         | 25.4%    | 47.3%   |
| Facilitaban recursos al que no los tenía (becas, material escolar...)              | 40.8% | 27.2%         | 16%      | 16%     |
| Se preocupaban por mí  | 18.3% | 35.5%         | 26.6%    | 19.5%   |
| Confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios                         | 18.3% | 26%           | 29.6%    | 26%     |
| Hablaban con mis padres  | 33.7% | 29%           | 16.6%    | 20.7%   |
| Pensaban que mi clase era de las peores  | 29.6% | 37.9%         | 17.2%    | 15.4%   |
| Me tenían manía  | 56.2% | 21.9%         | 11.2%    | 10.7%   |

Tabla 48. Actuación de los profesores (Melilla)

Basándonos en los datos de las tablas anteriores, los aspectos más deficitarios son los relacionados con la falta de recursos (becas, material escolar...) para aquellos que lo necesitan; así, el 60,4% de los encuestados en Ceuta y el 68% de Melilla, nunca o sólo algunas veces tuvieron acceso a ellos.

Otro aspecto que destaca es la falta de comunicación entre los tutores y los padres, el 55,4% y el 63% de los preguntados en Ceuta y Melilla, respectivamente, manifiestan que nunca o sólo algunas veces sus padres hablaban con los profesores.

También consideran que hay falta de información sobre otro tipo de estudios más acordes con las características de este colectivo; el 54% (Ceuta) y el 55% (Melilla) responden que nunca o sólo algunas veces recibió esta información.

Además, los encuestados expresan la poca preocupación que había por este alumnado; casi el 50% en Ceuta y el 54% en Melilla consideran que los profesores nunca o sólo algunas veces se preocupaban por ellos.

Por último, es justo resaltar también las conductas más apropiadas de los profesores; entre ellas destacan: el control de la asistencia a clase, pues casi el 69% del profesorado en Ceuta y el 73% del de Melilla realizan esta acción de manera habitual; el 66% (Ceuta) y el 61% (Melilla) los ha animado a seguir estudiando y el 56% y 52% de los docentes de Ceuta y Melilla, respectivamente, valoraba el esfuerzo realizado por sus estudiantes.

### 5.1.1.3. Contexto social y familiar

Otro conjunto de factores que se debe analizar cuando se estudia el abandono escolar temprano es el relacionado con el contexto familiar y social. El nivel socioeconómico y de estudios de los padres, sobre todo de la madre, influye en los resultados académicos de los

hijos. Así, el Informe PISA 2006 lo señala como el factor más influyente aunque no sea determinante. También tenemos que destacar el efecto negativo que pueden ejercer algunos compañeros o la propia comunidad educativa en el interés o motivación por los estudios.

Por tal motivo, en este bloque se consideran las variables relacionadas con la actitud y disposición hacia el estudio fuera del ámbito escolar. También se ha recabado información relativa a la actitud de los padres y amigos y a las circunstancias sociofamiliares que actúan como factores negativos y que pueden terminar generando un caldo de cultivo para que se produzca el tan temido abandono escolar prematuro.

#### 5.1.1.3.1. Circunstancias condicionantes del estudio

Además de la disposición personal hacia el estudio, hemos preguntado por las condiciones que tenían para trabajar en casa porque este aspecto es importante cuando la actividad exige esfuerzo y concentración. También es necesario que disponga de tiempo suficiente para ello y no tenga que simultanearlo con otro tipo de tareas (generalmente domésticas, en el caso de las chicas) o acudir a otro tipo de actividades que limitan el tiempo de dedicación.

En las tablas siguientes encontramos que el 72.8% de los entrevistados considera que tenía tiempo para estudiar y sólo el 12.2% en Ceuta y el 17.8%, en Melilla, responden que no tenían un lugar adecuado para hacer los deberes. En Melilla, de forma mayoritaria, los encuestados manifiestan que no participaban en actividades lúdicas (deportes, excursiones, etc.) ni asistían a escuelas religiosas (72.8% y 81.7%, respectivamente). En el caso de Ceuta, los porcentajes son menores: un 56,2% no participaba en actividades lúdicas y un 62,3% no asistía a escuelas religiosas.

|  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Tenía un espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes                          | 12,2% | 15,1%         | 13,3%    | 59,4%   |
| Tenía tiempo suficiente para estudiar  | 8,5%  | 20,3%         | 23,5%    | 47,7%   |
| Asistía a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea...)           | 41,2% | 21,1%         | 15,1%    | 22,6%   |
| Participaba en algún club o asociación del barrio o la ciudad (deportes, excursiones...) | 35,6% | 20,6%         | 17,1%    | 26,7%   |

Tabla 49. Condiciones para estudiar y actividades extraescolares (Ceuta)

|  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Tenía un espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes                          | 17.8% | 16.6%         | 18.3%    | 47.3%   |
| Tenía tiempo suficiente para estudiar  | 8.9%  | 18.3%         | 32%      | 40.8%   |
| Asistía a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea...)           | 63.9% | 17.8%         | 8.3%     | 10.1%   |
| Participaba en algún club o asociación del barrio o la ciudad (deportes, excursiones...) | 49.1% | 23.7%         | 10.1%    | 17.2%   |

Tabla 50. Condiciones para estudiar y actividades extraescolares (Melilla)

### 5.1.1.3.2. Otras circunstancias familiares

También existen otras circunstancias que pueden influir negativamente en el rendimiento de los alumnos, como los problemas familiares (separación de los padres, violencia doméstica, consumo de sustancias adictivas en el ámbito familiar, etc.). Entre las características relativas a la composición de la unidad familiar se ha podido constatar que, de los que respondieron que vivían con uno solo de los padres (12.1% en Ceuta y 6% en Melilla), era porque estaban separados; el 2,5% (Ceuta) y el 1% (Melilla) eran hijos de padre/madre soltero/a y el 2,5% (Ceuta) y el 4% (Melilla) eran viudos o viudas.

Los datos aportados por las muestras encuestadas, y que aparecen en las tablas expresadas a continuación, ponen de manifiesto que sólo en un porcentaje pequeño se dan estas circunstancias negativas en el seno familiar de los participantes. Únicamente sería destacable el poco tiempo que los padres solían pasar con sus hijos (31,4% y 33.8% nunca o algunas veces en Ceuta y Melilla, respectivamente).

|  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Algún miembro de mi familia tuvo problemas importantes de salud, drogas, justicia... | 69,4% | 14,4%         | 8,6%     | 7,6%    |
| Había discusiones fuertes en casa  | 48,7% | 31,5%         | 9,3%     | 10,4%   |
| Mis padres pasaban su tiempo libre con mis hermanos y conmigo                        | 8,3%  | 23,1%         | 27,4%    | 41,2%   |

Tabla 51. El ambiente familiar (Ceuta)

|  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------------|----------|---------|
| Algún miembro de mi familia tuvo problemas importantes de salud, drogas, justicia... | 69.8% | 16%           | 4.7%     | 9.5%    |
| Había discusiones fuertes en casa  | 54.4% | 34.4%         | 8.3%     | 5.9%    |
| Mis padres pasaban su tiempo libre con mis hermanos y conmigo                        | 16.6% | 17.2%         | 29.6%    | 36.7%   |

Tabla 52. El ambiente familiar (Melilla)

El hecho de que los padres se encuentren en situación de desempleo puede ser una dificultad añadida para que estos alumnos tengan la dedicación y concentración suficiente en sus estudios. La cualificación profesional de los padres y su nivel de ingresos (ver siguientes gráficos) determinarán las ayudas económicas que éstos puedan aportar al estudio de sus hijos, lo cual facilitará su permanencia en el sistema educativo y evitará el abandono escolar temprano, que suele estar motivado por la incorporación de estos jóvenes al mercado laboral con el fin de aportar recursos económicos a la familia.

Los datos correspondientes a estas circunstancias económicas de la familia son las que aparecen en la siguiente tabla:

|                      | Ceuta |       |         | Melilla |       |         |
|----------------------|-------|-------|---------|---------|-------|---------|
|                      | Sí    | No    | A veces | Sí      | No    | A veces |
| ¿Trabajaba tu padre? | 74,2% | 23,5% | 2,3%    | 79,4%   | 16,9% | 3,8%    |
| ¿Trabajaba tu madre? | 26,5% | 70,9% | 2,5%    | 27%     | 71,2% | 1,8%    |

Tabla 53. Situación laboral de los padres

En cuanto a la ocupación principal de los progenitores, se ha podido constatar que el 44,4% de los padres de Ceuta y el 40% de los padres de Melilla eran empleados por cuenta ajena sin cualificación, mientras que, en el caso de las madres, el 52,1%, en Ceuta y el 45%, en Melilla, se dedicaban al cuidado del hogar.

En estas condiciones, los ingresos mensuales aportados por todos los miembros de la unidad familiar que trabajaban fuera de casa, oscilan entre los valores que aparecen en el siguiente gráfico, siendo los más frecuentes los situados entre los 600 y 999 € en Ceuta y los 1000 y 1499 euros en Melilla

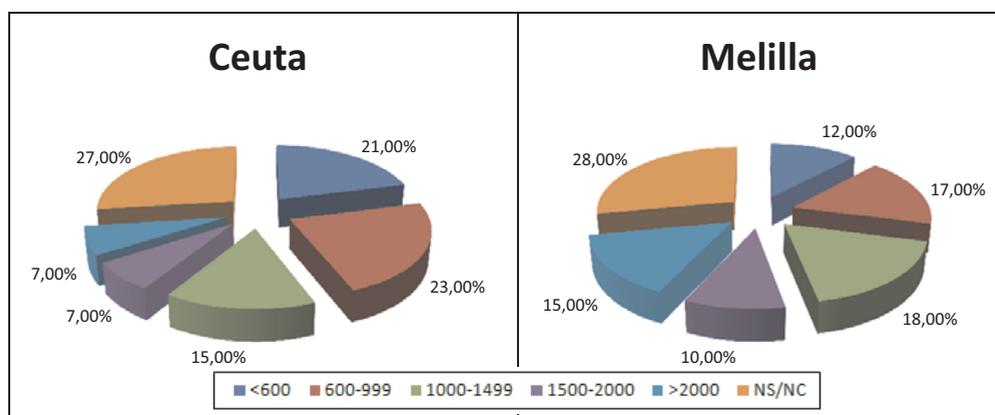


Gráfico 15. Ingresos anuales de la unidad familiar

### 5.1.1.3.3. Disposición familiar hacia el estudio

La actitud que manifiestan los padres hacia el rendimiento escolar de sus hijos suele correlacionar con el nivel de estudios que éstos tienen, por lo que hemos querido reflejar esta variable en los siguientes gráficos:

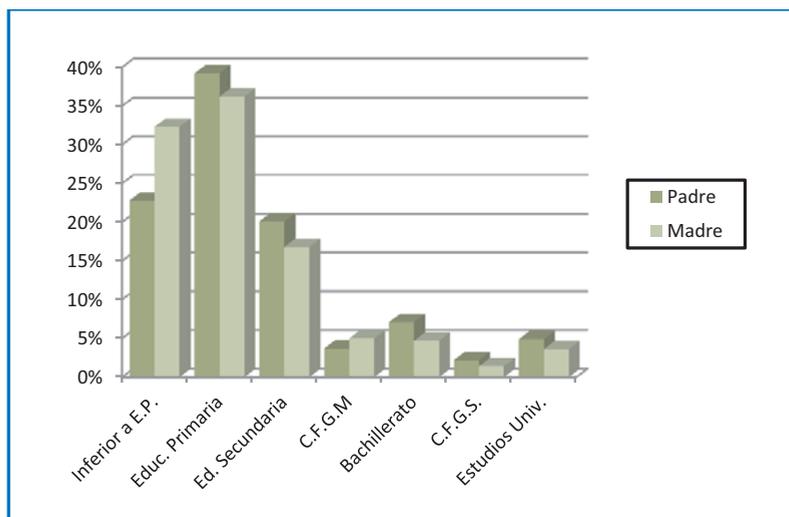


Gráfico 16. Nivel de estudios de los padres (Ceuta)

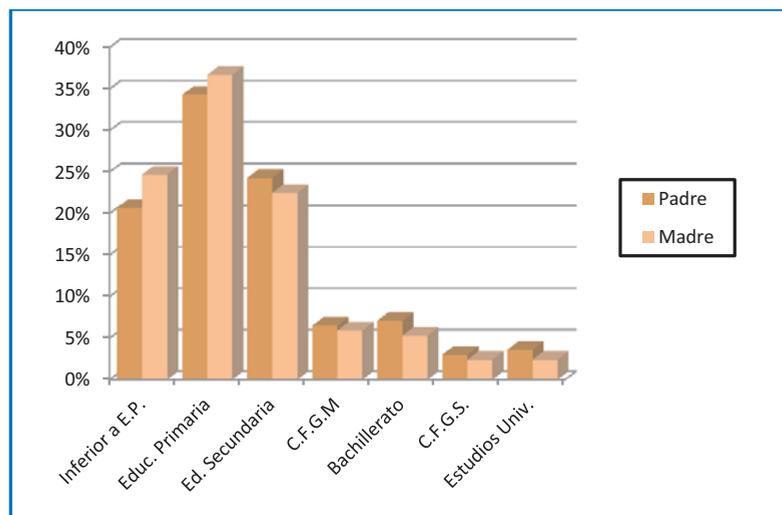


Gráfico 17. Nivel de estudios de los padres (Melilla)

Como puede observarse, las madres suelen tener un nivel de estudios inferior al de los padres, aunque sin grandes diferencias. Las mayores frecuencias se alcanzan para un nivel de estudios equivalente a Educación Primaria (39.2% y 34.3% en el caso de los padres, para Ceuta

y Melilla, respectivamente y 36,2% y 36.7% en el caso de las madres). El menor índice de formación se aprecia en el caso de aquellos que tienen un nivel inferior al de Educación Primaria (22,8% de padres en Ceuta y 20.7% en Melilla y 32,3% y 24.9% en el caso de las madres).

En lo referente a la preocupación de los padres por los estudios de sus hijos es destacable que un 83.8% de los encuestados en Ceuta y un 67,4% de los encuestados en Melilla declaran que sus progenitores no asistían nunca al centro para hablar con los profesores-tutores o tan sólo iban algunas veces. Sin embargo, un 84% (Ceuta) y un 63.9% (Melilla) sí hacen constar que se preocupaban por sus notas y tan sólo un 1,4% en Ceuta y un 5.9% en Melilla afirman que la inquietud de la familia por los resultados académicos era inexistente. Estos datos contrastan con la respuesta de que un 42,3% (Ceuta) y un 34.9% (Melilla) destaque que sus padres siempre controlaban la realización de los deberes para casa.

Hay que resaltar que un 46,2% (Ceuta) y un 60.9% (Melilla) señala la nula participación familiar en las actividades del centro educativo, frente a un 15,1% y un 20.2%, respectivamente, que contesta que colaboraban a menudo o siempre.

Como otros resultados destacables, decir que un 68,2% (Ceuta) y un 62.1% (Melilla) dice que siempre que faltaban a clase sus padres se enfadaban y, relacionado con la motivación hacia los estudios, un 87,9% en Ceuta y un 68% en Melilla declara que sus familias siempre les decían que estudiar les ayudaría a encontrar un buen trabajo y que confiaban en su capacidad para tener éxito en los estudios (42,1% en Ceuta y 45.6% en Melilla). En las siguientes tablas se reflejan estos datos.

| Implicación familiar en los estudios  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|---|-------|---------------|----------|---------|
| Mis padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores               | 69,4% | 14,4%         | 8,6%     | 7,6%    |
| Mis padres participaban en las actividades del centro                             | 46,2% | 33,0%         | 5,7%     | 15,1%   |
| Mis padres se preocupaban por mis notas   | 1,4%  | 6,0%          | 8,5%     | 84,0%   |
| Mis padres o hermanos mayores me ayudaban a hacer los deberes                     | 21,2% | 31,7%         | 22,7%    | 24,5%   |
| Mis padres se enfadaban cuando faltaba a clase                                    | 11,4% | 9,3%          | 11,1%    | 68,2%   |
| Mis padres querían que hiciese un ciclo formativo o una carrera que no me gustaba | 55,6% | 11,8%         | 7,5%     | 25,1%   |
| Mis padres creían que estudiar me ayudaría a encontrar un buen trabajo            | 2,5%  | 2,5%          | 7,1%     | 87,9%   |
| Mis padres controlaban que hiciera los deberes                                    | 7,9%  | 21,5%         | 28,3%    | 42,3%   |
| Mis padres hablaban bien de los profesores y del centro educativo                 | 4,3%  | 20,3%         | 24,6%    | 50,9%   |
| Mis padres me castigaban si no aprobaba   | 18,3% | 25,4%         | 16,5%    | 39,8%   |
| Mis padres confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios.            | 10,7% | 17,5%         | 29,6%    | 42,1%   |

Tabla 54. Implicación familiar en los estudios (Ceuta)

| Implicación familiar en los estudios  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|---|-------|---------------|----------|---------|
| Mis padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores               | 19.5% | 47.9%         | 14.8%    | 17.8%   |
| Mis padres participaban en las actividades del centro                             | 60.9% | 18.9%         | 9.5%     | 10.7%   |
| Mis padres se preocupaban por mis notas   | 5.9%  | 10.7%         | 18.9%    | 63.9%   |
| Mis padres o hermanos mayores me ayudaban a hacer los deberes                     | 27.2% | 29.6%         | 21.3%    | 21.9%   |
| Mis padres se enfadaban cuando faltaba a clase                                    | 11.2% | 14.8%         | 11.8%    | 62.1%   |
| Mis padres querían que hiciese un ciclo formativo o una carrera que no me gustaba | 59.8% | 11.2%         | 9.5%     | 19.5%   |
| Mis padres creían que estudiar me ayudaría a encontrar un buen trabajo            | 5.9%  | 14.2%         | 11.8%    | 68%     |
| Mis padres controlaban que hiciera los deberes                                    | 13%   | 23.7%         | 28.4%    | 34.9%   |
| Mis padres hablaban bien de los profesores y del centro educativo                 | 8.9%  | 26.6%         | 23.7%    | 40.2%   |
| Mis padres me castigaban si no aprobaba   | 28.4% | 25.4%         | 17.2%    | 29%     |
| Mis padres confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios.            | 12.4% | 18.3%         | 23.7%    | 45.6%   |

Tabla 55. Implicación familiar en los estudios (Melilla)

#### 5.1.1.3.4. El barrio y los amigos

El entorno social inmediato, entendido como el barrio o espacio físico donde se desenvuelven y relacionan estos jóvenes con otros, es un aspecto importante que se muestra relacionado con el abandono escolar. Fullana (1998) considera que entre los factores protectores del fracaso escolar se encuentran los aspectos vinculados con el aspecto social, estando el éxito educativo condicionado por la calidad y cantidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantengan los jóvenes con sus iguales. De este modo, los grupos o bandas son considerados como factor de riesgo por el uso de drogas, alcohol o por las experiencias de violencia que se dan en esos ámbitos y que aleja del estudio a los jóvenes.

En primer lugar se han determinado algunas de las características de los barrios en los que vivían estos jóvenes. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes vivían en un entorno en el que nunca solía haber tráfico y/o consumo de drogas (36,5% en Ceuta y 50%, aproximadamente, en Melilla), frente a un 41,5% en Ceuta y un 27% en Melilla que declaran que a menudo o siempre se daba esta circunstancia. Según la investigación de Vidal, Gutiérrez y Carrillo (2006) los grupos desfavorecidos se concentran en determinados barrios y, en su gran mayoría, acceden a los mismos centros educativos. Arias (1998) realiza un análisis de los barrios de las ciudades españolas y considera que en algunos de ellos se concentra una parte significativa de la población más desfavorecida, que se caracteriza por un alto índice de paro, bajo nivel de estudios, falta de cualificación profesional, viviendas inadecuadas, etc.

En nuestro estudio de Ceuta, los participantes responden que vivían, mayoritariamente, en los distritos cuatro, cinco y seis, que son los de mayor exclusión social, sobre todo los dos últimos.

En el caso de Melilla ocurre lo mismo, los participantes dicen vivir en los distritos tres, cuatro y cinco<sup>61</sup>, que son los de mayor exclusión social y en los que se concentra la mayor proporción de extranjeros y de padres de familia nacidos en Marruecos (Segura Vázquez, 2010, p. 10). Estos resultados coinciden con la investigación de Mayoral (2003) que apunta que estos tres distritos son los de menor nivel educativo y coinciden con aquéllos en los que la mayoría de la población es de origen bereber. Además, en los distritos cuatro y cinco la actividad económica es prácticamente inexistente.

En cuanto a la imagen del centro escolar en el entorno social de los participantes, un 47%, aproximadamente, reconoce que nunca o sólo algunas veces se tenía buena opinión de la institución, frente a un 53%, aproximadamente, que considera que la opinión era positiva a menudo o siempre. En esta línea, Marchesi (2003) apunta que la influencia del contexto sociocultural en la educación obligatoria es especialmente importante en los alumnos que pertenecen a un grupo de nivel bajo. En este contexto, el interés de las familias y su dedicación, junto con la acción escolar, reducen el impacto de las diferencias económicas y culturales que de hecho existen. En las siguientes tablas se detallan estos resultados.

| Características del barrio  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|---|-------|---------------|----------|---------|
| En el barrio donde vivía solía haber tráfico y/o consumo de drogas      | 36,5% | 22,0%         | 12,3%    | 29,2%   |
| En el barrio donde vivía solía haber malas relaciones entre los jóvenes | 31,3% | 28,8%         | 19,8%    | 20,1%   |
| En el barrio se tenía buena opinión del centro escolar                  | 16,2% | 30,6%         | 27,3%    | 25,9%   |

Tabla 56. Características del barrio (Ceuta)

| Características del barrio  | Nunca | Algunas veces | A menudo | Siempre |
|---|-------|---------------|----------|---------|
| En el barrio donde vivía solía haber tráfico y/o consumo de drogas      | 50.3% | 22.5%         | 13%      | 14.2%   |
| En el barrio donde vivía solía haber malas relaciones entre los jóvenes | 45%   | 25.4%         | 15.4%    | 14.2%   |
| En el barrio se tenía buena opinión del centro escolar                  | 19.5% | 27.8%         | 29%      | 23.1%   |

Tabla 57. Características del barrio (Melilla)

Por otro lado, en relación con las amistades, los encuestados consideran que las relaciones entre los jóvenes de su barrio no solían ser nunca malas; aunque hay un tercio que afirma que sí lo eran a menudo o siempre.

<sup>61</sup> Los tres distritos son de población de origen bereber casi exclusivamente, por ejemplo, el Monte María Cristina, el Barrio Hebreo, el Polígono de la Paz, la Cañada de Hidúm y el Barrio de los Cuernos. En alguno de ellos la forma de vida es propia de la cultura bereber en cuanto a lengua, costumbres, forma de construcciones arquitectónicas y organización social (Mayoral del Amo, 2005, p. 24)

Con respecto a su pertenencia a pandillas, el 33.1% en Ceuta y el 29.5% en Melilla afirma pertenecer a alguna en el momento de abandonar los estudios y, de ellos, un 33% (Ceuta) y un 22.7% (Melilla) la lideraba. En lo referente a la influencia que ejercían los amigos, el 62,7% en Ceuta y el 52.2% en Melilla reconoce que sus amigos abandonaron los estudios al mismo tiempo que ellos, aunque también es cierto que el 48,9% y el 55.7% de la muestra en ambas ciudades, respectivamente, declara haber sido animados por aquellos a continuar en el sistema educativo. Según el informe de la Unión Europea (2008) entre los distintos factores educativos que influyen en el abandono escolar temprano se encuentran la influencia de los amigos y los efectos de la comunidad, de modo que los entornos vecinales problemáticos pueden hacer que el joven abandone prematuramente los estudios.

Podemos, finalmente, concluir que en la adaptación escolar de los adolescentes intervienen una serie de factores que, dados en mayor o menor medida, traen como resultado el éxito académico o, por el contrario, el fracaso escolar. Entre los primeros encontramos la motivación que tiene el alumno para el estudio, la relación que establece con los profesores y compañeros, así como con otros amigos (Bringas, Rodríguez Díaz y Herrero, 2009).

### 5.1.2. La decisión de abandonar

Todos los datos anteriores han influido, en mayor o menor medida, en la decisión de los participantes de abandonar los estudios. Algunos de ellos se arrepienten de haber tomado esta decisión; otros, en cambio, la consideran acertada o reconocen haber tenido que hacerlo para ayudar en las necesidades familiares o hacer frente a otras circunstancias sobrevenidas.

En este estudio hemos determinado, en primer lugar, en qué momento abandonaron sus estudios y qué titulación tienen en el momento actual.

Según los datos obtenidos, el 31,7% en Ceuta y el 16.6% en Melilla de los jóvenes encuestados abandonaron los estudios con menos de 16 años, es decir, mientras debían estar escolarizados obligatoriamente. El resto lo hizo entre los 16 y los 23 años, dándose el mayor porcentaje con 16 (32,7% en Ceuta y 27.8% en Melilla) y 17 (22,8% en Ceuta y 27.2% en Melilla). Esto supone que lo hicieron mientras cursaban alguno de los diferentes niveles que aparecen en los siguientes gráficos:

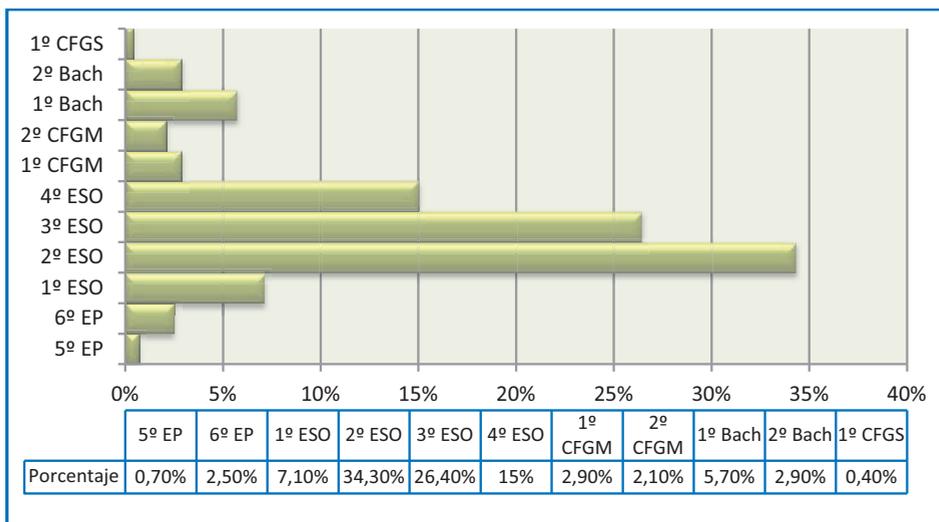


Gráfico 18. Curso académico matriculado en el momento del abandono (Ceuta)

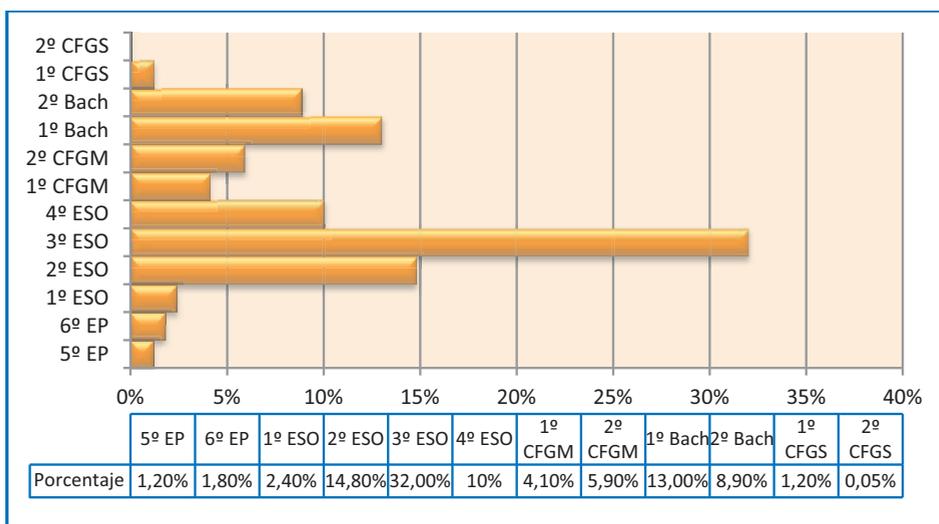


Gráfico 19. Curso académico matriculado en el momento del abandono (Melilla)

En cuanto a la titulación que poseen en el momento actual, los siguientes gráficos nos permiten comprobar que las tres cuartas partes de este colectivo ha abandonado los estudios sin ninguna titulación, lo que supone una elevada tasa de fracaso escolar.

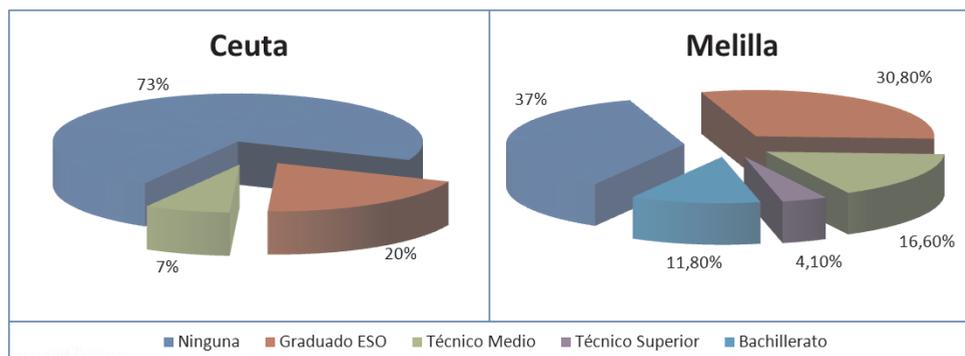


Gráfico 20. Titulación actual

Preguntamos a los participantes sobre quién tomó la decisión de abandonar prematuramente los estudios y una gran mayoría (67.5% en Ceuta y 78.1% en Melilla) contesta que fue personal porque la tomaron por sí mismos, ya que tenían las ideas claras sobre este tema. En este sentido, los datos recogidos aportan la siguiente información:

| ¿Quién tomó la decisión de abandonar?             | Ceuta | Melilla |
|---|-------|---------|
| El propio joven porque tenía las ideas claras     | 67,5% | 78.1%   |
| El propio joven siguiendo los consejos de alguien | 16,6% | 12.4%   |
| Otra persona porque no decidía autónomamente      | 15,9% | 9.5%    |

Tabla 58. Decisión de abandonar

En aquellos casos en los que los jóvenes se dejaron llevar por el consejo de alguien, reconocen la influencia de las personas que aparecen en las siguientes tablas. En ellas se aprecia un dato relevante y sorprendente y es que, en un 42,9% en Ceuta y un 24.2% en Melilla, fueron los propios profesores los que influyeron en esa decisión. No obstante, los amigos (53.2%) en Melilla, y los padres y amigos (25,7%) en Ceuta ejercen una influencia importante.

| ¿Quién aconsejó abandonar los estudios? | Ceuta | Melilla |
|---|-------|---------|
| Padre/Madre                             | 25,7% | 14.5%   |
| Hermano/s                               | 5,7%  | 9.7%    |
| Profesores                              | 42,9% | 24.2%   |
| Amigos                                  | 25,7% | 53.2%   |

Tabla 59. Personas que aconsejaron abandonar los estudios

Con respecto a los motivos que llevaron a estos jóvenes a dejar los estudios sin tener la cualificación suficiente, un 58,3% en Ceuta y un 56.3% en Melilla, declara como causa principal el desinterés hacia los mismos. El 41,7% y el 43.7% restante tomó esta decisión por razones relacionadas con situaciones problemáticas personales y/o familiares. En la siguiente tabla se reflejan estos datos con más detalle.

| Motivos del abandono escolar temprano       | Ceuta | Melilla |
|---|-------|---------|
| No tenía metas, me daban igual los estudios | 11,9% | 8.3%    |
| No quería seguir estudiando                 | 20,1% | 32%     |
| Quería estudiar otra cosa                   | 26,3% | 16%     |
| Falta de dinero                             | 6,8%  | 8.3%    |
| Me puse a trabajar                          | 13,3% | 20.7%   |
| Problemas familiares                        | 7,9%  | 4.1%    |
| Problemas personales                        | 13,7% | 10.7%   |

Tabla 60. Motivos del abandono escolar temprano

Una vez tomada la decisión de dejar los estudios, un porcentaje bastante elevado (78% en Ceuta y 71.6% en Melilla) reconocen estar arrepentidos de haberlo hecho. Esto supone la existencia de un colectivo numeroso al que se podría ofrecer nuevas oportunidades de estudio en consonancia con las actuales tendencias de formación a lo largo de la vida.

Estos jóvenes que manifiestan haber tomado una decisión equivocada consideran el valor instrumental de los estudios al estar íntimamente relacionados con las posibilidades de empleo (más del 90%); el resto alude a la probabilidad de seguir estudios universitarios o reconoce su validez como estudiante, por lo que considera haber perdido una oportunidad.

Frente al colectivo anterior, el resto de los encuestados no se arrepiente de haber tomado esa decisión. Las razones esgrimidas para ello figura en la siguiente tabla:

| Razones para considerar acertada la decisión de abandonar       | Ceuta | Melilla |
|---|-------|---------|
| Ponerse a trabajar  | 20,4% | 29.1%   |
| Porque realmente no le gustaba o no le interesaba estudiar      | 22,4% | 20.8%   |
| Porque vivía bien, tenía una vida fácil                         | 8,2%  | 14.6%   |
| Porque todavía puede volver a estudiar                          | 36,7% | 14.6    |
| No depender de él a causa de sus problemas u otras obligaciones | 6,1%  | 6.2%    |
| No sentirse capaz   | 6,1%  | 4.2%    |

Tabla 61. Razones para considerar acertada la decisión de abandonar

Las opiniones anteriores, manifestadas de forma espontánea al responder a los correspondientes ítems, son posteriormente modificadas cuando se les hace reflexionar sobre la posibilidad de continuar estudiando. Estas diferencias pueden apreciarse con mayor claridad en la siguiente tabla:

|  | Ceuta |       | Melilla |       |
|--|-------|-------|---------|-------|
|  | Sí    | No    | Sí      | No    |
| ¿Te arrepientes de haber dejado los estudios?  | 78%   | 22%   | 71.6%   | 28.4% |
| ¿Volverías a estudiar si tuvieras oportunidad? | 88,1% | 11,9% | 81.1%   | 18.9% |

Tabla 62. Arrepentimiento ante el abandono escolar temprano

En Ceuta, el grupo que manifiesta no querer volver a estudiar aunque tuviese la oportunidad para ello reconoce que no lo haría por causas internas relacionadas con su actitud

(“estoy bien así”, manifestado por casi el 40%) o bien por causas externas (“necesitar dinero”, “estar trabajando”, el 60%).

Por su parte, en Melilla, el grupo que se pronuncia en el sentido de no volver a estudiar aunque tuviese la oportunidad para ello, reconoce que no lo haría por causas internas relacionadas con su capacidad (32%), con su actitud (40%) o bien por causas externas (28%).

Los participantes que sí estarían dispuestos a volver a estudiar lo harían en diferentes modalidades, destacando un 25,9% de los encuestados en Ceuta y un 32,8% de los encuestados en Melilla que querrían tener un título universitario. Las siguientes tablas reflejan estos datos:

| En el caso de volver a estudiar, lo haría en...   | Ceuta | Melilla |
|---|-------|---------|
| ESO   | 25,5% | 10.2%   |
| Bachiller   | 10,2% | 7.3%    |
| FP base (PCPI,...)                                | 6,0%  | 1.5%    |
| FP Medio  | 11,1% | 12.4%   |
| FP Superior                                       | 8,8%  | 8%      |
| Título universitario                              | 25,9% | 32.8%   |
| Oposiciones (policía, guardia civil, ejército...) | 6,9%  | 13.8%   |
| Cualquier cosa que sirviera para el futuro        | 5,6%  | 14.6%   |

**Tabla 63. Opciones educativas si volvieran a estudiar**

Junto a los datos anteriores, resulta interesante comprobar que su autoconcepto no resulta afectado, pues el 74,4% en Ceuta y el 78.4% en Melilla piensa que valían para estudiar (a pesar de haberlo dejado prematuramente). Estos jóvenes atribuyen lo anterior a causas internas relacionadas con su capacidad 65,8% (Ceuta) y 75.1% (Melilla) o con sus actitudes, 32,6% (Ceuta) y 20% (Melilla), o más bien sus actitudes negativas ante el estudio (“valía, pero no estaba motivada”, “era vago”). El otro grupo que reconoce no servir para estudiar (25,6% en Ceuta y 20.5% en Melilla) lo atribuye a sus capacidades (50,9% en Ceuta y 80% en Melilla) o a su actitud ante el estudio (45,5% en Ceuta y 20% en Melilla).

Esta imagen positiva de sí mismo es mucho más alta cuando se les pregunta a estos jóvenes si se sentían capaces de realizar cualquier cosa que se hubieran propuesto. En este ítem, las respuestas afirmativas alcanzan el 85,3% en Ceuta y el 77.3% en Melilla, mientras que el 14,7% en Ceuta y el 21.6% en Melilla manifiesta no sentirse capaz.

Para finalizar este apartado, incluimos en el siguiente gráfico la valoración que hacen estos jóvenes sobre la utilidad de tener una determinada titulación en el momento de abandonar los estudios.

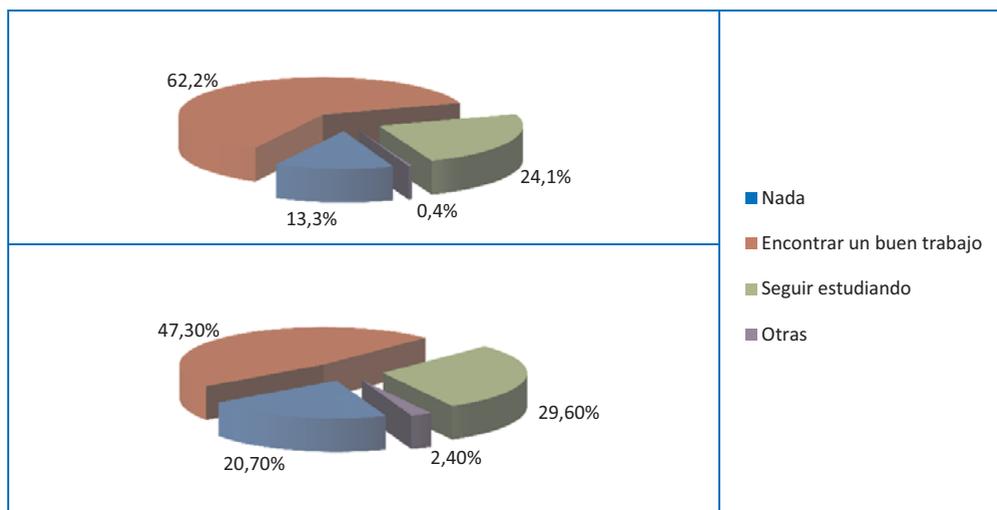


Gráfico 21. Utilidad de tener una titulación en el momento del abandono

Sin embargo, el paso del tiempo ha ocasionado que el 31% de los encuestados en Ceuta y el 32% de los encuestados en Melilla manifieste haber cambiado de opinión, siendo ésta actualmente la que aparece en los siguientes gráficos:

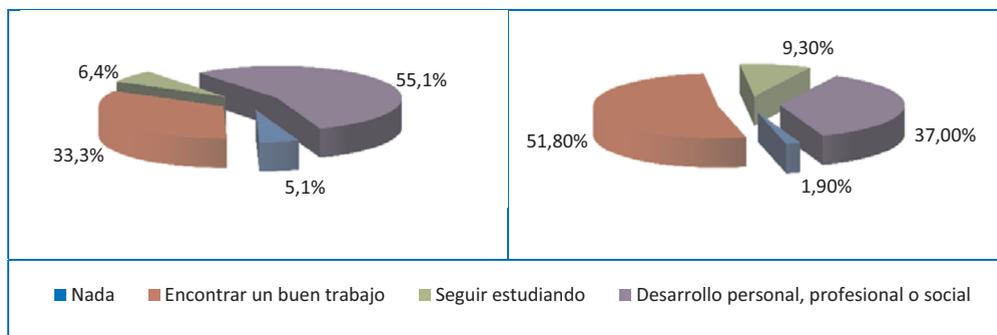


Gráfico 22. Utilidad de tener una titulación en el momento actual

### 5.1.3. La inserción laboral

En este estudio se ha definido el abandono escolar temprano como el que presentan aquellos estudiantes que han alcanzado o no la titulación de graduado en ESO pero no continúan en el sistema educativo reglado, por lo que no son demandantes de estudios post-obligatorios. Al no poseer la titulación y/o cualificación suficiente para integrarse de manera eficaz en el mercado de trabajo, les preguntamos por su ocupación actual y si ésta ha estado sujeta a cambios desde que abandonaron sus estudios.

Los datos obtenidos ponen de manifiesto las dificultades de inserción laboral que tienen estos jóvenes. En la población encuestada, tan solo se encuentra trabajando el 30,5% en Ceuta y el 39,1% en Melilla y un 4,3% y un 2,4%, respectivamente, tienen trabajo esporádico en Ceuta y Melilla. En la ciudad Autónoma de Ceuta, la cifra del 65,2% que corresponde a los que no trabajan resulta, a todas luces, alarmante. En Melilla, un 21.9% corresponde a los que no trabajan y un total de 62 jóvenes no ha respondido a esta pregunta, lo que supone el 36.7% de la muestra.

La ocupación actual de los que afirman estar trabajando figura en las tablas siguientes:

| Ocupación actual  | Ceuta | Melilla |
|---|-------|---------|
| Funcionario medio (militar, policía, cartero, administrativo) | 29,2% | 34.8%   |
| Empleado por cuenta ajena con cualificación                   | 14,6% | 13.36%  |
| Empleado por cuenta ajena sin cualificación                   | 43,8% | 42.42%  |
| Otras situaciones (plan de empleo, realizando curso de,...)   | 12,5% | 9.09%   |

Tabla 64. Ocupación actual de los participantes en situación laboral activa

Con relación al tiempo transcurrido entre el abandono de los estudios y la incorporación al mercado laboral, el 50% en Ceuta y el 52,80% manifiesta haber tardado menos de seis meses en hacerlo. Los datos correspondientes al total de los jóvenes que responden a esta pregunta se ofrecen en los gráficos siguientes:

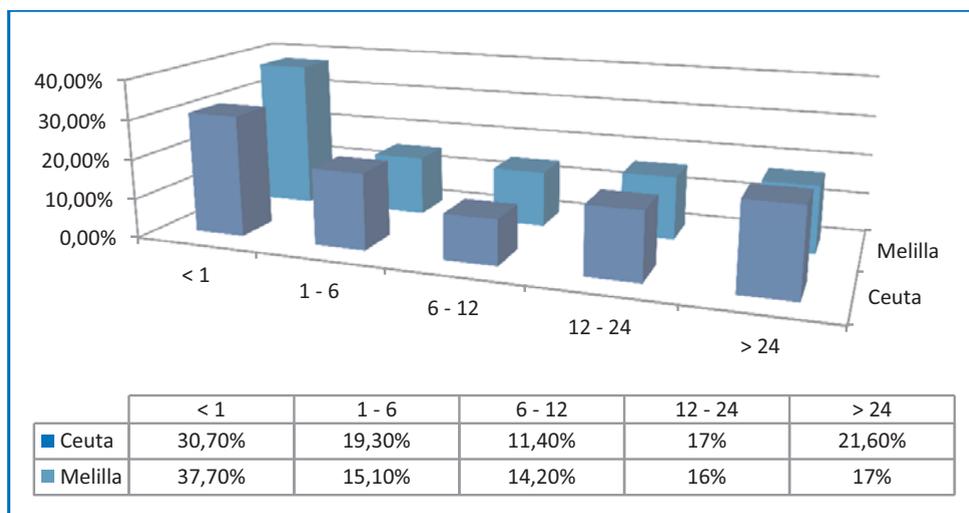


Gráfico 23. Tiempo entre el abandono y la incorporación al mercado laboral (expresado en meses)

Este trabajo ha resultado estable para el 47, 8% y el 39.6% de los que se encuentran empleados actualmente en las ciudades de Ceuta y Melilla, respectivamente, mientras que el resto declara haber cambiado de trabajo una o más veces. La distribución de estos datos se ofrece en la tabla siguiente:

| Nº de veces que ha cambiado de trabajo | Ceuta | Melilla |
|--|-------|---------|
| Ninguna                                | 47,8% | 39.6%   |
| Una                                    | 10,9% | 17%     |
| Dos                                    | 17,4% | 18.9%   |
| Más de dos                             | 23,9% | 24.5%   |

Tabla 65. Frecuencia en el cambio de trabajos

Los anteriores cambios de ocupación han supuesto una mejora en las condiciones de vida para algo menos de la mitad (46,6% en Ceuta y 42.9% en Melilla), frente al 8.6% y al 7.1%, respectivamente, que reconoce haber empeorado. El resto (44,8% y 50%) declara que ha seguido igual.

En lo que respecta al salario que perciben, algo más del 70% en Ceuta y del 56.3% en Melilla reconoce estar por debajo de los mil euros mensuales y un 1,4% en Ceuta y un 3.9% en Melilla declara tener ingresos superiores a los 2000 euros. En los gráficos siguientes ofrecemos la distribución de estos datos.

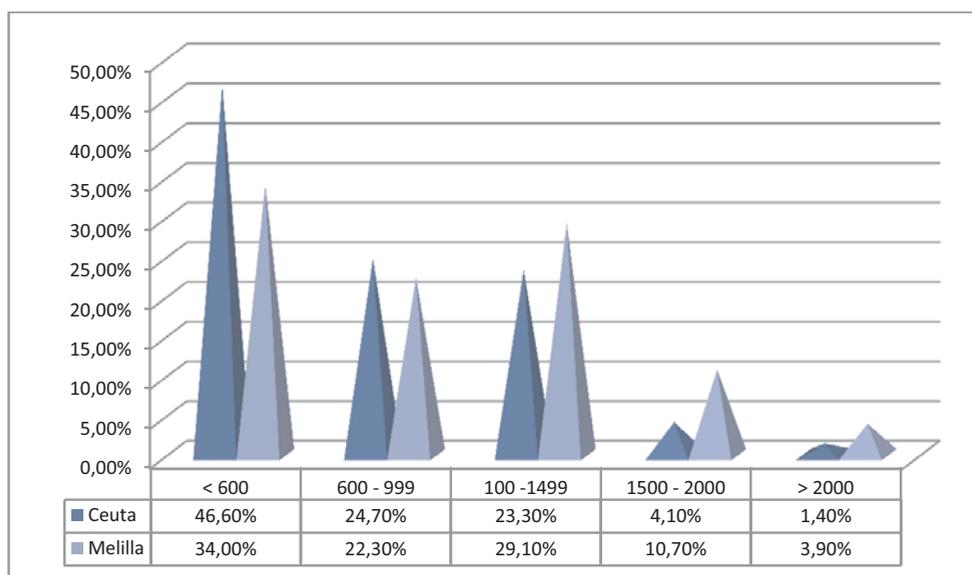


Gráfico 24. Salario de los participantes en situación laboral activa (expresado en euros)

Un 50,9% de los participantes de Ceuta y un 60% de los de Melilla, que no están trabajando actualmente, dicen que no lo hace por no encontrarlo; un 26,3% en Ceuta y un 14.3% en Melilla, de éstos jóvenes que no trabajan, declaran que, mientras está desempleado, realiza algún curso de formación. Es destacable que un 3,5% en Ceuta y un 8.6% en Melilla, correspondientes a mujeres, están en situación laboral inactiva por tener que atender a los hijos. En las siguientes tablas se reflejan estos datos.

| Razones para no trabajar                    | Ceuta | Melilla |
|---|-------|---------|
| Busco pero no encuentro                     | 50,9% | 60%     |
| No busco/no me hace falta/soy menor         | 12,3% | 5.7%    |
| Como no hay trabajo estoy haciendo un curso | 26,3% | 14.3%   |
| Tengo obligaciones familiares (hijos)       | 3,5%  | 8.6%    |
| No tengo estudios                           | 1,8%  |         |
| Por despido, fin de contrato                | 5,3%  | 11.4%   |

Tabla 66. Razones por la que están desempleados

#### 5.1.4. El género como indicador del abandono escolar temprano

A continuación, reflejamos los resultados obtenidos en el análisis de las variables estudiadas en esta investigación, atendiendo al género y su relación con: 1) las características individuales; 2) el contexto escolar y educativo; 3) el contexto social y familiar; 4) la decisión de abandonar; y 5) la inserción laboral.

Con el objetivo de mostrar una visión de conjunto sobre los resultados extraídos de estos análisis, en cada una de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, presentamos estos datos agrupados en función de las variables anteriormente mencionadas.

Como estadísticos de contraste hemos utilizado el análisis de varianza para aquellos ítems que utilizan una escala de cinco puntos como forma de respuesta y la prueba chi-cuadrado para los ítems de respuesta dicotómica y para los que tienen diversas alternativas de respuesta de carácter nominal.

Antes de comenzar con el análisis detallado de cada una de las variables ya aludidas, es importante destacar que en la muestra de Melilla hay una mayor proporción de mujeres que de hombres (48.5% de hombres y 51.5% de mujeres). Sin embargo, en la muestra de Ceuta, sucede justo lo contrario (56,2% de hombres y 43,8% de mujeres). Por otro lado, destacar que desde la perspectiva del género no se encuentran diferencias significativas en las características de entrada de la muestra tales como la edad, la pertenencia a un grupo cultural, el nivel de estudio de los padres o las lenguas de uso cotidiano. Sí hay diferencias en el hecho de tener hijos o no; el 24% de las mujeres declara tener hijos, frente a un 7% de hombres ( $\chi^2=8.89$ ;  $p<.003$ ). En el caso de Ceuta, no existen diferencias significativas, en relación con este último aspecto.

##### 5.1.4.1. Género y características individuales

En este apartado se analizan las características individuales de los participantes, en relación con el género, entendidas éstas como las capacidades, actitudes y disposición hacia el estudio, en general, dificultades de aprendizaje, problemas de salud, conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza y autoestima.

#### 5.1.4.1.1. Género y capacidades

##### A) Ceuta

Como puede observarse en la tabla que aparece a continuación, las mujeres que abandonaron prematuramente los estudios tienen menos problemas que los hombres para escribir bien. Sin embargo, en el área de las matemáticas, son los hombres quienes calculan y resuelven problemas con menor dificultad que las mujeres.

|                                | Media Hombres | Media Mujeres | F     | P    |
|--------------------------------|---------------|---------------|-------|------|
| Comprender las lecturas        | 3.03          | 3.13          | .773  | n.s. |
| Escribir bien                  | 2.89          | 3.21          | 8.479 | .004 |
| Realizar bien el cálculo       | 3.01          | 2.69          | 7.514 | .007 |
| Resolver problemas matemáticos | 2.8           | 2.57          | 4.147 | .043 |
| Memorizar bien                 | 2.66          | 2.75          | .672  | n.s. |
| Expresar conocimientos         | 2.73          | 2.88          | 2.237 | n.s. |
| Comprender las explicaciones   | 2.83          | 3             | 2.576 | n.s. |

Tabla 67. Género y capacidades (Ceuta)

##### B) Melilla

En relación con las capacidades, existen diferencias debidas al género en los ámbitos de la comprensión lectora y en la escritura. En ambos casos, las mujeres informan de mayor capacidad en esas aptitudes.

|                                | Media Hombres | Media Mujeres | F     | P    |
|--------------------------------|---------------|---------------|-------|------|
| Comprender las lecturas        | 2.85          | 3.16          | 5.28  | .023 |
| Escribir bien                  | 2.87          | 3.38          | 15.48 | .000 |
| Realizar bien el cálculo       | 2.73          | 2.78          | 0.11  | n.s. |
| Resolver problemas matemáticos | 2.66          | 2.52          | 0.97  | n.s. |
| Memorizar bien                 | 2.55          | 3.25          | 1.93  | n.s. |
| Expresar conocimientos         | 2.76          | 2.84          | 0.42  | n.s. |
| Comprender las explicaciones   | 3.07          | 2.84          | 0.38  | n.s. |

Tabla 68. Género y capacidades (Melilla)

#### 5.1.4.1.2. Género, actitud y disposición hacia el estudio

En las siguientes tablas se recogen los resultados correspondientes a las actitudes y disposición hacia el estudio para ambas ciudades.

## A) Ceuta

Atendiendo a los resultados que aparecen en la siguiente tabla, las mujeres son, en mayor proporción que los hombres, más aplicadas para hacer los deberes en casa, en la necesidad de preguntar al profesor, en participar en las actividades extraescolares, en prestar mayor atención en clase y en mantener buenas relaciones con los profesores. Sin embargo, la única diferencia estadísticamente significativa se da en la realización de los deberes de casa. Destacar, igualmente que, en las dos actitudes positivas más frecuentes manifestadas por los jóvenes del estudio (atracción por los temas tratados y por los estudios) hay mayor similitud en los resultados.

| Conductas positivas                  | Media Hombres | Media Mujeres | F      | P    |
|--------------------------------------|---------------|---------------|--------|------|
| Hacer los deberes                    | 2.4           | 3.11          | 26.338 | .000 |
| Preguntar al profesor                | 2.66          | 2.82          | -      | n.s. |
| Llevar el material necesario         | 3.43          | 3.47          | -      | n.s. |
| Gustar los temas tratados            | 2.5           | 2.52          | -      | n.s. |
| Asistir a actividades extraescolares | 2.94          | 3.07          | -      | n.s. |
| Atender en clase                     | 2.7           | 2.89          | -      | n.s. |
| Llevarse bien con los profesores     | 3.1           | 3.23          | -      | n.s. |
| Atracción por los estudios           | 2.15          | 2.13          | -      | n.s. |

Tabla 69. Género y conductas positivas relacionadas con la disposición hacia el estudio (Ceuta)

Con relación a la actitud negativa hacia el estudio, resulta que, excepto en faltar a clase, ellos están por encima de sus compañeras en todas las conductas que hemos considerado negativas. Como puede verse en la siguiente tabla, en tres aspectos las diferencias son significativas estadísticamente: a) en la falta de respeto al profesor; b) en molestar a los compañeros; y c) en ser expulsado de clase.

| Conductas negativas                         | Media Hombres | Media Mujeres | F      | P    |
|---|---------------|---------------|--------|------|
| Llegar tarde                                | 1.88          | 1.69          | -      | n.s. |
| Faltar el respeto al profesor               | 1.79          | 1.42          | 12.688 | .000 |
| Molestar a los compañeros                   | 1.63          | 1.33          | 11.963 | .001 |
| Ser expulsado de clase                      | 2.07          | 1.59          | 21.647 | .000 |
| Considerar el estudio una pérdida de tiempo | 1.82          | 1.66          | -      | n.s. |
| Faltar a clase                              | 1.84          | 1.82          | -      | n.s. |

Tabla 70. Género y conductas negativas relacionadas con la disposición hacia el estudio (Ceuta)

## B) Melilla

Como puede apreciarse en las siguientes tablas, se encuentra diferencias significativas a favor de las chicas en la disposición para hacer los deberes en casa, llevar el material necesario y atender en clase. En cambio, los chicos manifiestan peores actitudes en los ítems

faltar al respeto al profesor, molestar a los compañeros y ser expulsados de clase, donde obtienen medias más altas.

| Conductas positivas                  | Media Hombres | Media Mujeres | F     | P    |
|--------------------------------------|---------------|---------------|-------|------|
| Hacer los deberes                    | 2.48          | 2.99          | 11.07 | .001 |
| Preguntar al profesor                | 2.62          | 2.54          | 0.04  | n.s. |
| Llevar el material necesario         | 2.94          | 3.34          | 7.82  | .006 |
| Gustar los temas tratados            | 2.28          | 2.36          | 0.40  | n.s. |
| Asistir a actividades extraescolares | 2.34          | 2.37          | 0.02  | n.s. |
| Atender en clase                     | 2.73          | 3.03          | 5.82  | .017 |
| Llevarse bien con los profesores     | 2.80          | 3.03          | 2.35  | n.s. |
| Atracción por los estudios           | 2.06          | 2.22          | 1.20  | n.s. |

Tabla 71. Género y conductas positivas relacionadas con la disposición hacia el estudio (Melilla)

| Conductas negativas                         | Media Hombres | Media Mujeres | F     | P    |
|---|---------------|---------------|-------|------|
| Llegar tarde                                | 1.90          | 1.91          | 0.002 | n.s. |
| Faltar el respeto al profesor               | 1.74          | 1.41          | 5.96  | .016 |
| Molestar a los compañeros                   | 1.51          | 1.21          | 6.59  | .011 |
| Ser expulsado de clase                      | 2.01          | 1.55          | 11.45 | .001 |
| Considerar el estudio una pérdida de tiempo | 1.91          | 1.93          | 0.013 | n.s. |
| Faltar a clase                              | 2             | 1.89          | 0.88  | n.s. |

Tabla 72. Género y conductas negativas relacionadas con la disposición hacia el estudio (Melilla)

#### 5.1.4.1.3. Género y dificultades de aprendizaje

##### A) Ceuta

En los indicadores utilizados para esta dimensión, la variable género produce diferencias exclusivamente en los cursos repetidos. En este caso los hombres repitieron más cursos que las mujeres (véase la siguiente tabla).

|                  | Media Hombres | Media Mujeres | F      | P    |
|------------------|---------------|---------------|--------|------|
| Cursos repetidos | 2.52          | 2.20          | 10.158 | .002 |

Tabla 73. Género y cursos/asignaturas (Ceuta)

## B) Melilla

En este caso, no existen diferencias significativas ni en el número de cursos repetidos ni en el número de asignaturas suspendidas. Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

|                         | Media<br>Hombres | Media<br>Mujeres | F    | P    |
|-------------------------|------------------|------------------|------|------|
| Cursos repetidos        | 2.34             | 2.15             | 2.61 | n.s. |
| Asignaturas suspendidas | 2.63             | 2.51             | 0.70 | n.s. |

Tabla 74. Género y cursos/asignaturas (Melilla)

### 5.1.4.1.4. Género y problemas de salud

#### A) Ceuta

En este caso, no existen diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas.

#### B) Melilla

Como en el análisis anterior, no encontramos diferencias significativas en función del género y el hecho de haber padecido algún problema de salud relacionado con aspectos físicos o psicológicos, tampoco con respecto al tema de consumo de sustancias adictivas por parte de los sujetos.

| Problemas de salud                           | Hombres |       | Mujeres |       | Chi cuadrado |
|--|---------|-------|---------|-------|--------------|
|  | Sí      | No    | Sí      | No    |              |
| Problemas físicos                            | 15.9%   | 84.1% | 16.1%   | 83.9% | 0.567 (n.s.) |
| Problemas psicológicos                       | 90.2%   | 9.8%  | 6.9%    | 93.1% | 0.364 (n.s.) |
| Problemas de consumo de sustancias adictivas | 4.9%    | 95.1% | 1.1%    | 98.9% | 0.166 (n.s.) |

Tabla 75. Género y problemas de salud (Melilla)

### 5.1.4.1.5. Género y conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza

#### A) Ceuta

No existen diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas en este apartado.

## B) Melilla

No existen diferencias significativas al comparar las lenguas que hablan en su comunicación diaria con la familia y amigos con la que usan en clase. Tanto hombres como mujeres declaran hablar el español en ambos contextos. El conocimiento y uso de otras lenguas arroja porcentajes mucho más reducidos, sin diferencias significativas debidas al género, si bien observamos que los varones usan el *tamazight* más frecuentemente que las mujeres.

|                  | Porcentaje Hombres | Porcentaje Mujeres | Chi  | P    |
|------------------|--------------------|--------------------|------|------|
| Español          | 92.7               | 97.7               | 2.35 | n.s. |
| <i>Tamazight</i> | 7.3                | 2.3                |      |      |

Tabla 76. Género y lengua vehicular de enseñanza (Melilla)

5.1.4.1.6. Género y autoestima

## A) Ceuta

En este caso, tampoco existen diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas.

## B) Melilla

Los datos correspondientes a la opinión de los encuestados sobre estos aspectos figuran en la siguiente tabla. Como podemos observar no hay diferencias significativas en la valoración del autoconcepto entre hombres y mujeres.

|  | Media Hombres | Media Mujeres | F    | P    |
|--|---------------|---------------|------|------|
| Sentirse bien consigo mismo            | 2.88          | 2.99          | 0.52 | n.s. |
| Sentirse capaz de influir en los demás | 2.10          | 2.16          | 0.16 | n.s. |
| Sentirse aislado                       | 1.54          | 1.49          | 0.12 | n.s. |

Tabla 77. Género y autoestima (Melilla)

### 5.1.4.1.7. Género y disposición personal hacia el estudio

#### A) Ceuta

Del conjunto de actividades académicas que los jóvenes podían realizar fuera del horario escolar, hay tres de ellas que las mujeres realizan con mayor frecuencia que los hombres: hacer los deberes de casa, acudir a la biblioteca a realizar trabajos y leer en casa (véase la siguiente tabla).

| Cuando salía de clase...                                 | Media Hombres | Media Mujeres | F      | P    |
|--|---------------|---------------|--------|------|
| Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa | 2.46          | 3.07          | 24.841 | .000 |
| Iba a clases particulares o una academia                 | -             | -             | -      | n.s. |
| Acudía a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...  | 1.72          | 2.26          | 21.425 | .000 |
| Preguntaba a familiares las dudas que me surgían         | -             | -             | -      | n.s. |
| Leía en casa   | 2.14          | 2.54          | 11.404 | .001 |

Tabla 78. Género y disposición personal hacia el estudio (Ceuta)

#### B) Melilla

Como podemos ver en la siguiente tabla, observamos una mejor disposición personal hacia el estudio en las mujeres que en los hombres, con diferencias significativas en la realización de tareas para casa, acudir a bibliotecas y en leer en casa.

| Cuando salía de clase...                                 | Media Hombres | Media Mujeres | F     | P    |
|--|---------------|---------------|-------|------|
| Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa | 2.43          | 3.03          | 15.78 | .000 |
| Iba a clases particulares o una academia                 | 1.88          | 2.09          | 1.66  | n.s. |
| Acudía a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...  | 1.67          | 1.95          | 4.71  | .031 |
| Preguntaba a familiares las dudas que me surgían         | 2.18          | 2.24          | 0.15  | n.s. |
| Leía en casa   | 2.00          | 2.43          | 6.73  | .010 |

Tabla 79. Género y disposición personal hacia el estudio (Melilla)

#### 5.1.4.2. Género y contexto escolar y educativo

En el siguiente apartado se analizan las variables derivadas del contexto escolar y educativo, en relación con el género, incluyendo aquí: condiciones de la escolarización y actuaciones de los profesores.

##### 5.1.4.2.1. Género y disposición personal hacia el estudio

###### A) Ceuta

No se han hallado diferencias significativas, en función del género ni para la edad de inicio de la escolarización ni en el número de alumnos por aulas.

###### B) Melilla

En referencia a las distintas condiciones de escolarización (edad de inicio y número de alumnos por clase) no se encuentran diferencias significativas entre varones y mujeres. Con respecto al ítem sobre el interés que mostraron las personas del centro educativo por el tema de su abandono, hay quien afirma que sí se interesaron. De éstos, los varones señalan a varios profesores en un 43.8% mientras que las mujeres señalan a su profesor tutor en un 59.1%. No obstante, no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos ( $\chi^2=5.41$ ;  $p=.248$ ).

| Condiciones de escolarización | Media Hombres | Media Mujeres | F     | P    |
|-------------------------------|---------------|---------------|-------|------|
| Edad de inicio                | 3.82          | 3.68          | 0.593 | n.s. |
| Número de alumnos por clase   | 3.50          | 3.48          | 0.028 | n.s. |

Tabla 80. Género y condiciones de escolarización (Melilla)

##### 5.1.4.2.2. Género y actuación de los profesores

###### A) Ceuta

La percepción que tenían de sus profesores marca diferencias desde la perspectiva de género en cuanto a la creencia de que sus profesores pensaban que su clase era de las peores, y le tenían manía. Ambas percepciones negativas son mantenidas más por los chicos que por las chicas.

| Género y actuación de los profesores.   | Media Hombres | Media Mujeres | F      | P    |
|---|---------------|---------------|--------|------|
| Pensaban que mi clase era de las peores | 2.47          | 2.16          | 4.980  | .026 |
| Me tenían manía                         | 1.94          | 1.59          | 10.194 | .002 |

Tabla 81. Género y actuación de los profesores (Ceuta)

## B) Melilla

En este apartado encontramos sólo dos diferencias significativas. Las chicas manifiestan un mayor apoyo por parte de los profesores a la hora de animarlas a seguir estudiando. En cambio son los varones los que señalan con mayor frecuencia que los profesores les tenían manía. El resto de ítems de esta categoría no presenta diferencias debidas al género.

| Actuación de los profesores  | Media Hombres | Media Mujeres | F    | P    |
|--|---------------|---------------|------|------|
| Animaban a continuar estudiando  | 2.65          | 3.02          | 4.93 | .028 |
| Orientaban sobre el futuro laboral   | 2.54          | 2.70          | 0.92 | n.s. |
| Informaron sobre otros estudios que podía realizar en la ciudad o en otros lugares   | 2.28          | 2.55          | 2.49 | n.s. |
| Valoraban el esfuerzo realizado  | 2.44          | 2.71          | 2.90 | n.s. |
| Controlaban las faltas de asistencia a clase   | 3.48          | 3.24          | 0.21 | n.s. |
| Facilitaban recursos al que no los tenía (becas, material escolar...)                | 2.04          | 2.10          | 0.15 | n.s. |
| Se preocupaban por mí  | 2.43          | 2.52          | 0.34 | n.s. |
| Confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios                           | 2.54          | 2.72          | 1.32 | n.s. |
| Los profesores pensaban que su clase era de las peores                               | 2.34          | 2.15          | 1.21 | n.s. |
| Existían clases de refuerzo para aquellos alumnos a los que les costaba más estudiar | 2.67          | 2.79          | 0.48 | n.s. |
| Hablaban con mis padres  | 2.27          | 2.10          | 1.08 | n.s. |
| Me tenían manía  | 1.95          | 1.59          | 5.49 | .020 |

Tabla 82. Género y actuación de los profesores (Melilla)

### 5.1.4.3. Género y contexto social y familiar

A continuación, se analizan las variables derivadas del contexto social y familiar, en relación con el género, incluyendo aquí: a) circunstancias condicionantes del estudio; b) otras circunstancias familiares; c) disposición familiar hacia el estudio y; d) la relación con el barrio y los amigos.

#### 5.1.4.3.1. Género y circunstancias condicionantes del estudio

##### A) Ceuta

Encontramos diferencias significativas en la participación de chicos y chicas en clubes o asociaciones. Así, los chicos manifiestan que participan en mayor medida que las chicas en estas actividades, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

|  | Media<br>Hombres | Media<br>Mujeres | F      | P    |
|--|------------------|------------------|--------|------|
| Participabas en algún club o asociación del barrio o la ciudad | 2.65             | 1.97             | 23.225 | .000 |

Tabla 83. Género y circunstancias condicionantes del estudio (Ceuta)

##### B) Melilla

Encontramos diferencias significativas en la participación de chicos y chicas en clubes o asociaciones. Al contrario que en Ceuta, en este caso, las chicas manifiestan participar en mayor medida que los chicos en estas actividades, aunque ambos lo hacen, en general, con poca frecuencia.

|  | Media<br>Hombres | Media<br>Mujeres | F    | P    |
|--|------------------|------------------|------|------|
| Tenía un espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes                          | 2.80             | 3.09             | 2.59 | n.s. |
| Tenía tiempo suficiente para estudiar  | 3.05             | 3.05             | .000 | n.s. |
| Asistía a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea...)           | 1.74             | 1.55             | 1.55 | n.s. |
| Participaba en algún club o asociación del barrio o la ciudad (deportes, excursiones...) | 1.75             | 1.95             | 6.08 | .015 |

Tabla 84. Género y circunstancias condicionantes del estudio (Melilla)

#### 5.1.4.3.2. Género y otras circunstancias familiares

##### A) Ceuta

Dentro de esta variable de estudio ("otros aspectos familiares") no se han obtenido diferencias significativas debidas al género.

## B) Melilla

Otros aspectos familiares tampoco presentan diferencias significativas debidas al género, excepto el tiempo dedicado por los padres a los hijos; en este caso, las mujeres manifiestan haber recibido más dedicación de sus padres que los hombres.

|  | Media Hombres | Media Mujeres | F    | P    |
|--|---------------|---------------|------|------|
| Algún miembro de mi familia tuvo problemas importantes de salud, drogas, justicia... | 1.52          | 1.55          | 0.03 | n.s. |
| Había discusiones fuertes en casa.   | 1.67          | 1.64          | 0.04 | n.s. |
| Mis padres pasaban su tiempo libre con mis hermanos y conmigo.                       | 2.68          | 3.03          | 4.47 | 0.03 |

Tabla 85. Género y ambiente familiar (Melilla)

### 5.1.4.3.3. Género y otras circunstancias familiares

## A) Ceuta

Las mujeres percibían, por parte de sus padres, mayor número de opiniones positivas sobre sus profesores y el centro educativo, en comparación con los hombres.

| Implicación familiar en los estudios                              | Media Hombres | Media Mujeres | F   | P    |
|---|---------------|---------------|-----|------|
| Mis padres hablaban bien de los profesores y del centro educativo | 3.12          | 3.35          | 4.4 | .037 |

Tabla 86. Género e implicación familiar en los estudios (Ceuta)

## B) Melilla

En los datos correspondientes a la preocupación de los padres por los estudios de sus hijos, no existen diferencias significativas en función del género.

### 5.1.4.3.4. Género en relación con el barrio y los amigos

## A) Ceuta

En este apartado, los resultados arrojan que los hombres, en comparación con las mujeres, pertenecían a barrios en los que se daba tráfico de drogas (véase tabla siguiente).

| Características del barrio   | Media   | Media   | F      | P    |
|--|---------|---------|--------|------|
|  | Hombres | Mujeres |        |      |
| En el barrio donde vivía solía haber tráfico y/o consumo de drogas | 2.58    | 2.04    | 13<.44 | .000 |

Tabla 87. Género y características del barrio (Ceuta)

## B) Melilla

Como podemos observar en la siguiente tabla, la percepción del barrio por parte de los chicos y chicas es similar. No existen diferencias significativas en ninguno de los ítems relacionados con esta categoría.

| Características del barrio  | Media   | Media   | F    | P    |
|---|---------|---------|------|------|
|   | Hombres | Mujeres |      |      |
| En el barrio donde vivía solía haber tráfico y/o consumo de drogas      | 1.99    | 1.84    | 0.77 | n.s. |
| En el barrio donde vivía solía haber malas relaciones entre los jóvenes | 2.00    | 1.98    | 0.02 | n.s. |
| En el barrio se tenía buena opinión del centro escolar                  | 2.45    | 3.14    | 1.77 | n.s. |

Tabla 88. Género y características del barrio (Melilla)

Tampoco existen diferencias significativas en cuanto a pertenecer a alguna pandilla. En ambos géneros la pertenencia a pandillas se da con una frecuencia baja.

| Pandilla                   | Hombres |       | Mujeres |       | Chi cuadrado |
|----------------------------|---------|-------|---------|-------|--------------|
|                            | Sí      | No    | Sí      | No    |              |
| Pertenencia a una pandilla | 22%     | 78%   | 33.3%   | 66.6% | 0.069 (n.s.) |
| Líder de una pandilla      | 8.5%    | 14.6% | 10.3%   | 23%   | 0.456 (n.s.) |

Tabla 89. Género y pertenencia a una pandilla (Melilla)

De igual manera, los valores medios de las respuestas a los ítems relacionados con el abandono de estudios por los amigos y las recomendaciones de éstos para que siguiera estudiando son similares.

| Influencia de los amigos                   | Media Hombres | Media Mujeres | F     | p    |
|--|---------------|---------------|-------|------|
| Mis amigos habían dejado de estudiar       | 2.46          | 2.45          | 0.011 | n.s. |
| Mis amigos me animaban a seguir estudiando | 2.51          | 2.68          | 0.910 | n.s. |

Tabla 90. Género e influencia de los amigos (Melilla)

#### 5.1.4.4. Género y la decisión de abandonar

##### A) Ceuta

Como un aspecto clave a analizar sobre la decisión de abandonar los estudios se hace preciso considerar la situación en aquel momento, con respecto a la edad, el curso en el que lo hicieron y el título de mayor nivel que han alcanzado en el momento actual. En este caso, no hay diferencias entre los grupos, si se analizan desde la perspectiva de género.

No hay diferencias significativas en cómo hombres y mujeres valoran la posesión de un título. Sin embargo, se observa una tendencia en la valoración que hacen los hombres sobre el título como un medio para encontrar un buen trabajo. Por el contrario, las mujeres, en un porcentaje mayor, afirman que el título es un instrumento importante para desarrollarse personal, profesional y socialmente.

Después de la decisión de abandonar los estudios, existen diferencias significativas entre lo que volverían a estudiar hombres y mujeres. De este modo, se obtiene que los hombres preferirían, en mayor medida que las mujeres, y en orden de importancia; obtener el título de la ESO, aspirar a unas oposiciones de guardia civil, ejército, policía... o realizar la Formación Profesional Básica. Por su parte, las mujeres, en comparación con los hombres, preferirían por orden de importancia conseguir un título universitario, FP de Grado Medio o el Bachillerato (véase gráfico siguiente).

| Titulación que desearían obtener si volvieran a estudiar | Hombres | Mujeres | Chi cuadrado    |
|--|---------|---------|-----------------|
| ESO  | 33.1%   | 15.8%   | 22.483, p<0.002 |
| Bachillerato   | 9.1%    | 11.6%   |                 |
| F.P. base (PCPI...)                                      | 8.3 %   | 3.2 %   |                 |
| FP Medio   | 6.6 %   | 16.8 %  |                 |
| FP Superior  | 9.9 %   | 7.4 %   |                 |
| Título Universitario                                     | 18.2 %  | 35.8 %  |                 |
| Oposiciones (Policía, Guardia Civil, Ejército).          | 9.1 %   | 4.2%    |                 |
| Cualquier cosa que sirviera para el futuro.              | 5.8 %   | 5.3 %   |                 |

Tabla 91. Titulación que desearían obtener si volvieran a estudiar y género (Ceuta)

##### B) Melilla

Tanto los chicos como las chicas abandonaron a una edad similar; la media de edad en la que ambos grupos dejaron los estudios es de 17 años.

En cuanto a la titulación que poseen en el momento actual, existen diferencias significativas en algunas de ellas; con la titulación de Técnico Medio hay más hombres que mujeres (22% frente al 11.5%). En cambio con el título de Bachillerato y de Técnico Superior hay más chicas que chicos (7.3%-16.1% y 1.2%-6.9% respectivamente). Los porcentajes de aquellos que no tienen ninguna titulación o Graduado en ESO son similares.

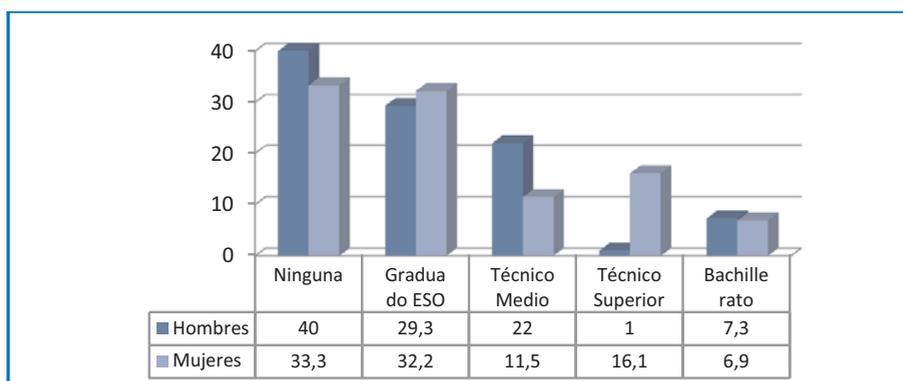


Gráfico 25. Género y titulación actual (Melilla)

No existen diferencias de género relacionadas con el curso en el que se abandonaron los estudios. Los porcentajes en cada uno de los cursos son similares y las diferencias no son significativas.

Tampoco se observan diferencias con respecto a la pregunta sobre quién tomó la decisión de abandonar. Las frecuencias de respuesta en cada una de las alternativas son similares en los hombres y en las mujeres; únicamente existe una ligera diferencia en el hecho de que las mujeres declaran con mayor frecuencia no haber tomado la decisión de forma autónoma (7% de chicos, frente al 12% de chicas), pero esta diferencia no es significativa.

Con respecto a los motivos que llevaron a estos jóvenes a dejar los estudios sin tener la cualificación suficiente, tampoco se encuentran diferencias significativas en los motivos señalados por los hombres y por las mujeres; en ambos casos las frecuencias superiores de respuestas se dan en los ítems relacionados con el deseo de no querer seguir estudiando y comenzar a trabajar, con porcentajes cercanos al 25% en ambos casos.

Tomada la decisión de dejar los estudios, sí se encuentran diferencias significativas relacionadas con el arrepentimiento posterior; las mujeres manifiestan en mayor medida que los hombres mostrarse arrepentidas de su abandono.

|   | Hombres |       | Mujeres |       | Chi cuadrado |
|---|---------|-------|---------|-------|--------------|
|   | Sí      | No    | Sí      | No    |              |
| ¿Te arrepientes de haber abandonado los estudios? | 64.6%   | 35.4% | 78.2%   | 21.8% | 3.80, p<0.05 |

Tabla 92. Género y arrepentimiento del abandono (Melilla)

En cambio, no existen diferencias significativas en las respuestas a la pregunta sobre volver a estudiar si tuvieran la oportunidad. Entre los que manifiestan sentirse arrepentidos de haber abandonado los estudios, se encuentran porcentajes similares de respuestas afirmativas a esta cuestión.

#### 5.1.4.5. Género y la inserción laboral

##### A) Ceuta

Del 34.8 % de los participantes que se encuentran trabajando actualmente, tienen mayor estabilidad laboral las mujeres. Además, los hombres han cambiado más veces de trabajo.

##### B) Melilla

Con respecto a la inserción laboral después de abandonar los estudios, tampoco se encuentran diferencias significativas. En torno al 60% de los encuestados manifiesta estar trabajando (los chicos en un porcentaje superior, aunque las diferencias no son significativas). Aproximadamente el 35% de hombres y mujeres declara haber encontrado trabajo poco después de dejar de estudiar. En cuanto a la estabilidad en el empleo, el 40% manifiesta no haber cambiado nunca de trabajo, con porcentajes similares de respuestas en los varones y en las mujeres.

Sí se encuentran diferencias significativas, en cambio, en el nivel de ingresos actuales ( $\chi^2=22.72$ ;  $p<.000$ ), a favor de los varones. En el gráfico siguiente presentamos los porcentajes correspondientes a hombres y mujeres en los distintos niveles económicos.

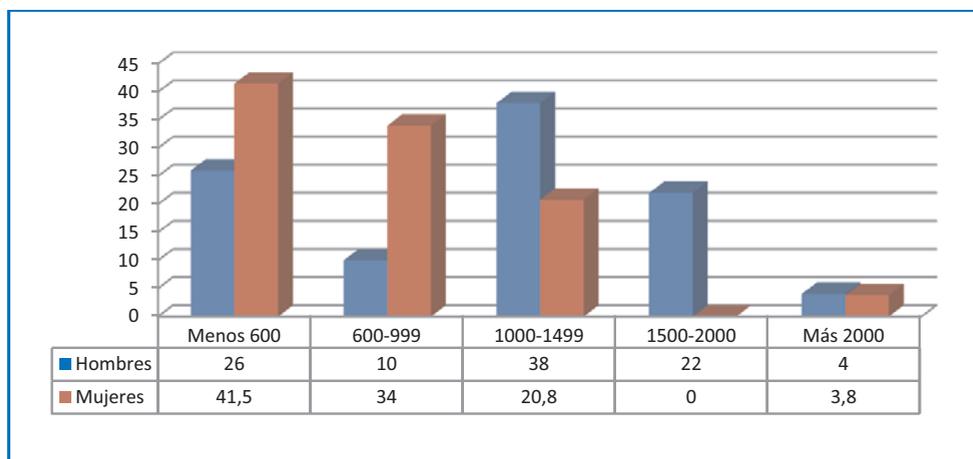


Gráfico 26. Género e ingresos actuales (Melilla)

### 5.1.5. El grupo cultural como indicador del abandono escolar temprano

Como en los análisis estadísticos realizados anteriormente, hemos utilizado el análisis de varianza para aquellos ítems que utilizan una escala de cinco puntos como forma de respuesta y la prueba chi-cuadrado para los ítems de respuesta dicotómica y para los que tienen diversas alternativas de respuesta de carácter nominal.

#### A) Ceuta

Con respecto a la cultura, la mayoritaria es la de origen árabe (71.5 %), la de origen europeo representa el 27% y tanto la hebrea como la de procedencia mixta son menos representativas (0.7 % cada uno, lo que se corresponde con 2 sujetos de la muestra). Por tanto, se tendrá en cuenta únicamente la de origen europeo y la de origen árabe.

El nivel de estudios de los padres es claramente diferenciador entre las dos culturas mayoritarias ( $\chi^2 = 51.941, p < .000$ ). En el caso de los de origen europeo la mayoría tenía estudios de primaria y secundaria. Igualmente, un porcentaje considerable (33.9%) tiene estudios de ciclos formativos de Grado Medio, Bachillerato o Universitarios. Sin embargo, en el grupo de origen árabe, el porcentaje mayoritario tenía estudios primarios o inferiores a estos y un porcentaje muy bajo de ellos (8.4 %) tiene estudios de ciclos formativos de Grado Medio, Bachillerato o Universitarios.

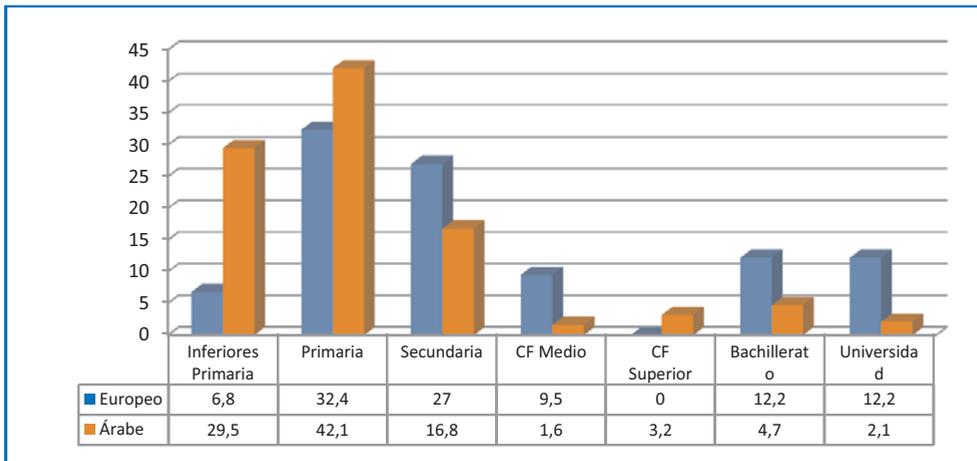


Gráfico 27. Grupo cultural y nivel de estudios del padre (Ceuta)

En el caso de los estudios de la madre, se repite el mismo fenómeno, las mujeres de origen árabe presentan niveles más bajos que las de origen europeo ( $\chi^2 = 95.02, p < .000$ ).

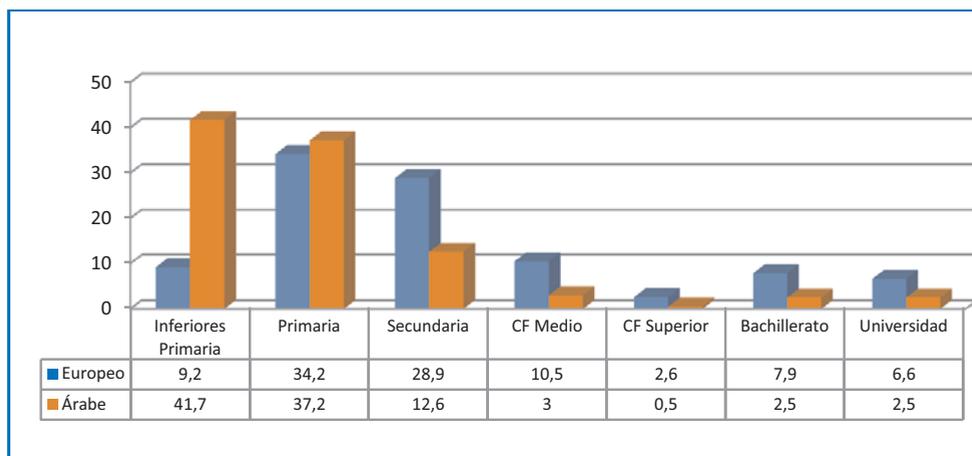


Gráfico 28. Grupo cultural y nivel de estudios de la madre (Ceuta)

Finalmente, señalar que, entre padres y madres de origen árabe, presentan un mayor nivel de estudios los primeros.

## B) Melilla

En la comparación por grupo cultural se tendrá en cuenta únicamente el de origen europeo y el bereber, ya que sólo hay un sujeto que pertenece al hindú y otro al mestizo.

En la muestra de Melilla hay una proporción similar entre ambos grupos (52.1% de origen europeo y 47.9% de origen bereber). Desde la perspectiva de la pertenencia a un grupo cultural, no se encuentran diferencias significativas en las características de entrada de la muestra tales como la edad (21 años como media), los porcentajes de hombres y mujeres en cada grupo y el hecho de tener hijos. Sí existen diferencias significativas en el nivel de estudios de los padres.

Con respecto al nivel de estudios del padre, sí encontramos diferencias significativas entre los dos grupos culturales participantes ( $\chi^2 = 63.97$ ;  $p < .000$ ), ya que el nivel de estudios de la muestra de origen europeo es superior al del colectivo bereber (el 36% de los primeros tiene estudios de Educación Secundaria frente al 43.8% de los segundos que no tiene ninguna titulación).

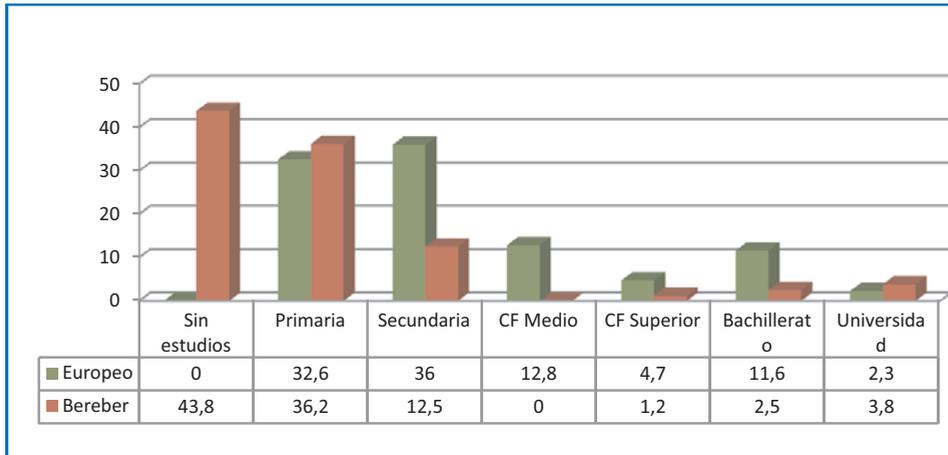


Gráfico 29. Grupo cultural y nivel de estudios del padre (Melilla)

En el caso del nivel de estudios de la madre, los resultados son similares ( $\chi^2 = 50.84$ ,  $p < .000$ ). Como se observa en el gráfico que recogemos a continuación, el 31% de las mujeres europeas tienen estudios de Educación Secundaria frente al 13.8% de las de origen bereber. Además, el 46.2% de estas últimas manifiesta que no tiene estudios frente al 5.7% de las europeas.

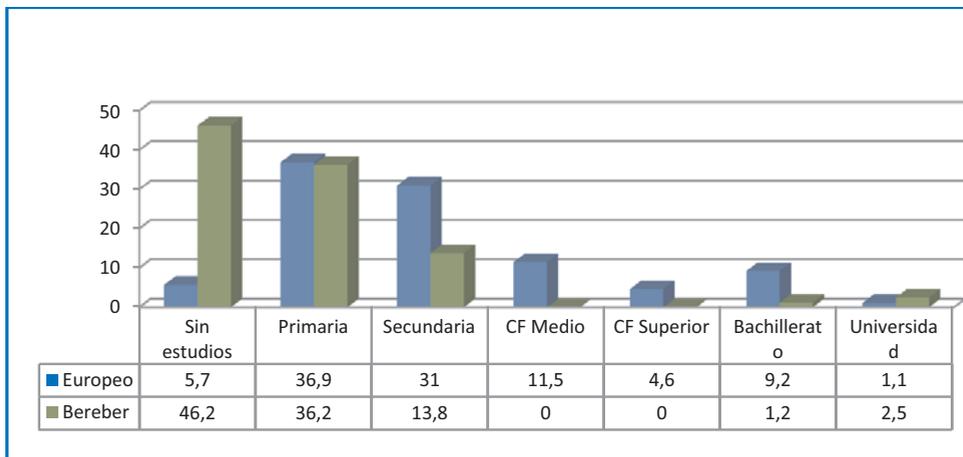


Gráfico 30. Grupo cultural y nivel de estudios de la madre (Melilla)

### 5.1.5.1. Grupo cultural y características individuales

#### 5.1.5.1.1. Grupo cultural y capacidades

##### A) Ceuta

En este caso sólo se aprecian diferencias significativas en la variable referida a “comprender las explicaciones”, siendo superior en el grupo cultural de origen árabe, tal y como se dilucida en la siguiente tabla.

|                              | Media europea | Media árabe | F     | P    |
|------------------------------|---------------|-------------|-------|------|
| Comprender las explicaciones | 2.66          | 3           | 8.324 | .004 |

Tabla 93. Grupo cultural y capacidades (Ceuta)

##### B) Melilla

Teniendo en cuenta las capacidades de los participantes, existen diferencias significativas entre grupos culturales relacionadas con la capacidad para el cálculo; los de origen bereber reflejan una mayor capacidad en esa aptitud ( $F=3.99$ ;  $p<.05$ ). En el resto de los ítems no se observan diferencias significativas.

|                                | Media europea | Media bereber | F    | P    |
|--------------------------------|---------------|---------------|------|------|
| Comprender las lecturas        | 3.07          | 2.98          | 0.47 | n.s. |
| Escribir bien                  | 3.17          | 3.12          | 0.12 | n.s. |
| Realizar bien el cálculo       | 2.63          | 2.92          | 3.99 | 0.04 |
| Resolver problemas matemáticos | 2.52          | 2.69          | 1.41 | n.s. |
| Memorizar bien                 | 3.13          | 2.70          | 0.68 | n.s. |
| Expresar conocimientos         | 2.90          | 2.72          | 1.84 | n.s. |
| Comprender las explicaciones   | 3.09          | 2.84          | 0.44 | n.s. |

Tabla 94. Grupo cultural y capacidades (Melilla)

### 5.1.5.1.2. Grupo cultural y actitud y disposición hacia el estudio

#### A) Ceuta

Al considerar la cultura de origen, hay cierta similitud en los indicadores sobre la disposición ante el estudio y diferencias significativas en cinco de las variables estudiadas.

Los participantes de origen árabe, en comparación con los de origen europeo, solían llevarse bien con los profesores, preguntar con mayor frecuencia las dudas al profesor, manifestaban tener mayor gusto por los temas que se trataban en clase, atendían más en clase y se sentían más atraídos por los estudios (véase tabla siguiente).

Con relación a las conductas negativas, no hay diferencias significativas entre diferentes grupos culturales.

| Conductas positivas                  | Media europea | Media árabe | F      | P    |
|--------------------------------------|---------------|-------------|--------|------|
| Hacer los deberes                    | 2,68          | 2,81        | .715   | n.s. |
| Preguntar al profesor                | 2,36          | 2,88        | 13.817 | .000 |
| Llevar el material necesario         | 3,53          | 3,44        | .658   | n.s. |
| Gustar los temas tratados            | 2,28          | 2,61        | 8.119  | .005 |
| Asistir a actividades extraescolares | 2,79          | 3,08        | 3.675  | n.s. |
| Atender en clase                     | 2,5           | 2,9         | 9.556  | .002 |
| Llevarse bien con los profesores     | 2,93          | 3,25        | 6.182  | .014 |
| Atracción por los estudios           | 1,84          | 2,28        | 11.144 | .001 |

Tabla 95. Grupo cultural y actitudes positivas hacia el estudio (Ceuta)

#### B) Melilla

Las siguientes tablas muestran los resultados correspondientes a las actitudes positivas y negativas que presentan los encuestados hacia el estudio.

| Conductas positivas                  | Media europea | Media bereber | F     | P     |
|--------------------------------------|---------------|---------------|-------|-------|
| Hacer los deberes                    | 2.59          | 2.94          | 4.99  | 0.027 |
| Preguntar al profesor                | 2.32          | 2.90          | 2.14  | n.s.  |
| Llevar el material necesario         | 3.14          | 3.19          | 0.11  | n.s.  |
| Gustar los temas tratados            | 2.18          | 2.48          | 6.00  | 0.015 |
| Asistir a actividades extraescolares | 2.09          | 2.64          | 9.48  | 0.002 |
| Atender en clase                     | 2.85          | 2.96          | 0.78  | n.s.  |
| Llevarse bien con los profesores     | 3.03          | 2.82          | 1.93  | n.s.  |
| Atracción por los estudios           | 1.92          | 2.40          | 11.70 | 0.001 |

Tabla 96. Grupo cultural y actitudes positivas hacia el estudio (Melilla)

| Conductas negativas                         | Media europea | Media bereber | F    | P    |
|---|---------------|---------------|------|------|
| Llegar tarde                                | 1.89          | 1.95          | 0.23 | n.s. |
| Faltar el respeto al profesor               | 1.55          | 1.60          | 0.12 | n.s. |
| Molestar a los compañeros                   | 1.31          | 1.42          | 1.12 | n.s. |
| Ser expulsado de clase                      | 1.67          | 1.89          | 2.44 | n.s. |
| Considerar el estudio una pérdida de tiempo | 1.97          | 1.89          | 0.29 | n.s. |
| Faltar a clase                              | 1.97          | 1.90          | 0.28 | n.s. |

Tabla 97. Grupo cultural y actitudes negativas hacia el estudio (Melilla)

Como puede apreciarse, se encuentran diferencias significativas a favor de los participantes de origen bereber en la disposición a hacer los deberes en casa ( $F=4.99$ ;  $p=.027$ ), en la atracción por los estudios ( $F=11.70$ ;  $p=.001$ ), en la realización de actividades extraescolares ( $F=9.48$ ;  $p=.002$ ) y en el gusto por los temas tratados en clase ( $F=6.00$ ;  $p=.005$ ). No se aprecian diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las conductas negativas, siendo además, en todos los casos, medias inferiores a 2 puntos.

#### 5.1.5.1.3. Grupo cultural y dificultades de aprendizaje

##### A) Ceuta

No existen diferencias significativas entre ambos grupos culturales para esta variable

##### B) Melilla

Como se observa en la siguiente tabla, no existen diferencias significativas ni en el número de cursos repetidos ni en el número de asignaturas suspendidas según el grupo cultural de pertenencia.

|                         | Media europea | Media bereber | F    | P    |
|-------------------------|---------------|---------------|------|------|
| Cursos repetidos        | 2.30          | 2.16          | 1.29 | n.s. |
| Asignaturas suspendidas | 2.60          | 2.54          | 0.15 | n.s. |

Tabla 98. Grupo cultural y dificultades de aprendizaje (Melilla)

#### 5.1.5.1.4. Grupo cultural y problemas de salud

##### A) Ceuta

No existen diferencias significativas entre ambos grupos culturales para esta variable

##### B) Melilla

No encontramos diferencias significativas en función del género con respecto al hecho de haber padecido algún problema de salud relacionado con aspectos físicos o psicológicos, así como con el consumo de sustancias adictivas. En ambos grupos culturales la falta a clase se debía principalmente a los problemas físicos, con un 14.9% para los estudiantes de origen europeo y de 16.3% para los de origen bereber.

| Problemas de salud                           | Origen europeo |       | Origen bereber |       | Chi cuadrado |
|--|----------------|-------|----------------|-------|--------------|
|  | Sí             | No    | Sí             | No    |              |
| Problemas físicos                            | 14.9%          | 85.1% | 16.3%          | 83.8% | 0.492 (n.s.) |
| Problemas psicológicos                       | 8.0%           | 92.0% | 7.5%           | 92.5% | 0.564 (n.s.) |
| Problemas de consumo de sustancias adictivas | 1.1%           | 98.9% | 3.8%           | 96.3% | 0.279 (n.s.) |

Tabla 99. Grupo cultural y problemas de salud (Melilla)

#### 5.1.5.1.5. Grupo cultural y lengua vehicular de la enseñanza

##### A) Ceuta

Existen diferencias significativas en el uso de las diferentes lenguas entre un grupo cultural y otro, tal y como se puede apreciar en el siguiente gráfico ( $\chi^2=9.14$ ;  $p=.003$ ). Además, los de origen árabe tienen un mayor dominio sobre las lenguas que los de origen europeo, y en su mayoría son mínimamente bilingües, siendo el “dariya” la lengua materna.

De igual modo, la lengua de uso es el español en todas las culturas, aunque en la árabe-marroquí se alterna con el “dariya”.

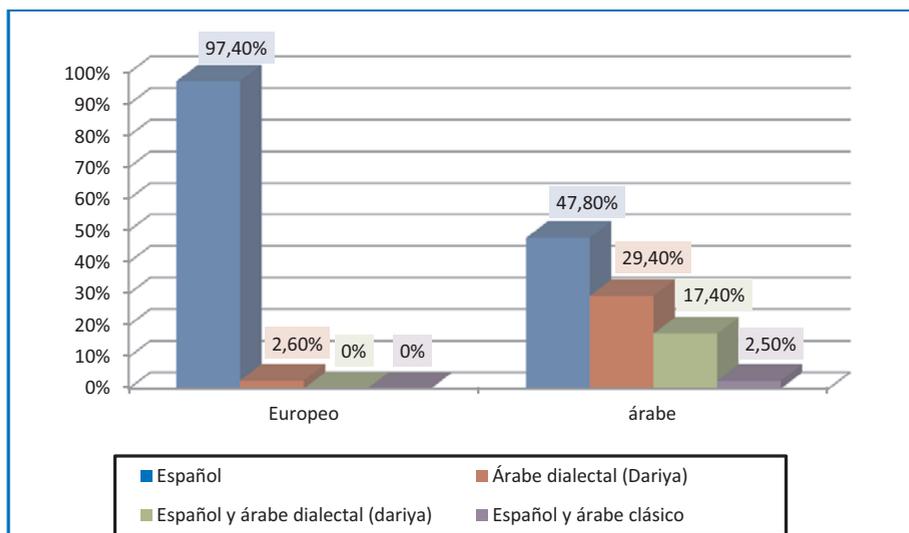


Gráfico 31. Grupo cultural y lengua vehicular de la enseñanza (Ceuta)

## B) Melilla

Tal como se recoge en la tabla siguiente, sí existen diferencias significativas al comparar las lenguas de uso cotidiano entre los dos grupos culturales ( $\chi^2=9.14$ ;  $p=.003$ ). Los resultados indican que los de origen europeo usan con más frecuencia exclusivamente el español; en el grupo bereber un 10% declara utilizar el bereber con más frecuencia en su vida cotidiana. El conocimiento y uso de otras lenguas arroja porcentajes mucho más reducidos, que en el caso del grupo europeo se limita al inglés y francés en algunos casos, mientras que en el grupo bereber, junto al inglés y francés, se señala también el conocimiento del *tamazight*, del árabe dialectal y del árabe clásico, aunque no se observan diferencias significativas.

|                  | Porcentaje europeo | Porcentaje bereber | Chi  | P     |
|------------------|--------------------|--------------------|------|-------|
| Español          | 100%               | 90%                | 9.14 | 0.003 |
| <i>Tamazight</i> | 0%                 | 10%                |      |       |

Tabla 100. Grupo cultural y lengua vehicular de la enseñanza (Melilla)

### 5.1.5.1.6. Grupo cultural y autoestima

#### A) Ceuta

Se dan diferencias significativas entre las dos culturas mayoritarias en dos variables: a) sentirse bien consigo mismo y; b) sentirse capaz de influir en los demás, tal y como se muestra en la tabla siguiente. Es de resaltar que en todas las variables, los de origen árabe son los que tienen las diferencias a su favor.

|  | Media europea | Media árabe | F      | P    |
|--|---------------|-------------|--------|------|
| Sentirse bien consigo mismo            | 2,86          | 3,25        | 9.140  | .003 |
| Sentirse capaz de influir en los demás | 1,82          | 2,23        | 10.213 | .002 |
| Sentirse aislado                       | 1,33          | 1,48        | 1.762  | n.s. |

Tabla 101. Grupo cultural y autoestima (Ceuta)

#### B) Melilla

En cuanto a la variable autoestima, los datos correspondientes a la opinión de los encuestados figuran en la siguiente tabla. Como podemos observar hay diferencias significativas en la valoración del autoconcepto en la capacidad para influir en los demás ( $F=5.88$ ;  $p=.016$ ) y en la sensación de aislamiento ( $F=3.87$ ;  $p=.05$ ). En ambos casos, son los participantes bereberes quienes obtienen las medias más altas.

|  | Media europea | Media bereber | F    | P     |
|--|---------------|---------------|------|-------|
| Sentirse bien consigo mismo            | 2.99          | 2.90          | 0.33 | n.s.  |
| Sentirse capaz de influir en los demás | 1.94          | 2.31          | 5.88 | 0.016 |
| Sentirse aislado                       | 1.39          | 1.62          | 3.87 | 0.05  |

Tabla 102. Grupo cultural y autoestima (Melilla)

### 5.1.5.1.7. Grupo cultural y disposición personal hacia el estudio

#### A) Ceuta

En relación con esta variable, se obtienen diferencias significativas en dos de las variables estudiadas, favoreciendo a los sujetos de procedencia árabe. Concretamente, estos

últimos solían ir más a la biblioteca y leer en casa, en comparación a los de origen europeo, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

| Cuando salía de clase...                                 | Media europea | Media árabe | F      | P    |
|--|---------------|-------------|--------|------|
| Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa | 2.75          | 2.74        | .000   | .983 |
| Iba a clases particulares o una academia                 | 2.18          | 1.92        | 3.243  | .073 |
| Acudía a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...  | 1.62          | 2.11        | 13.457 | .000 |
| Preguntaba a familiares las dudas que me surgían         | 2.39          | 2.31        | .314   | .576 |
| Leía en casa   | 1.93          | 2.47        | 16.464 | .000 |

Tabla 103. Grupo cultural y disposición personal hacia el estudio (Ceuta)

## B) Melilla

Como podemos ver en la siguiente tabla, en esta categoría no observamos diferencias significativas debidas al grupo cultural de origen, a excepción de la asistencia a bibliotecas para hacer trabajos y estudiar ( $F=16.19$ ;  $p=.000$ ), ítem en el que los de origen bereber obtienen una media significativamente superior.

| Cuando salía de clase...                                 | Media europea | Media bereber | F     | P     |
|--|---------------|---------------|-------|-------|
| Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa | 2.68          | 2.84          | 0.99  | n.s.  |
| Iba a clases particulares o una academia                 | 2.07          | 1.92          | 0.74  | n.s.  |
| Acudía a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...  | 1.57          | 2.09          | 16.19 | 0.000 |
| Preguntaba a familiares las dudas que me surgían         | 2.21          | 2.22          | 0.01  | n.s.  |
| Leía en casa   | 1.12          | 1.03          | 3.08  | n.s.  |

Tabla 104. Grupo cultural y disposición personal hacia el estudio (Melilla)

### 5.1.5.2. Grupo cultural y contexto escolar y educativo

Teniendo en cuenta el grupo cultural de pertenencia y la variable “contexto escolar y educativo”, a continuación, se analizan las condiciones de escolarización y actuación de los profesores.

### 5.1.5.2.1. Grupo cultural y condiciones de escolarización

#### A) Ceuta

No existen diferencias significativas referidas a esta variable y su relación con la cultura de origen.

#### B) Melilla

En relación con las distintas condiciones de escolarización encontramos diferencias significativas en cuanto a la edad de inicio. Son los alumnos de origen europeo, con una media de acceso de 3.44 años, los que acceden a la escuela a una edad más temprana. En cuanto al número de alumnos por aula no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos

| Condiciones de escolarización | Media europea | Media bereber | F      | P     |
|-------------------------------|---------------|---------------|--------|-------|
| Edad de inicio                | 3.44          | 4.05          | 12.361 | 0.001 |
| Número de alumnos por clase   | 3.49          | 3.48          | 0.035  | n.s.  |

Tabla 105. Género y condiciones de escolarización (Melilla)

### 5.1.5.2.2. Grupo cultural y actuación de los profesores

#### A) Ceuta

Tal y como se refleja en la siguiente tabla, se han encontrado diferencias significativas en la percepción que tienen los alumnos sobre el control de la asistencia a clase que ejercen sus profesores. Concretamente, el alumnado de origen europeo piensa que los profesores tienen un mayor control de la asistencia a clase.

| Actuación de los profesores                  | Media europea | Media árabe | F     | P    |
|--|---------------|-------------|-------|------|
| Controlaban las faltas de asistencia a clase | 3.33          | 3.05        | 3.784 | 0.05 |

Tabla 106. Grupo cultural y actuación de los profesores (Ceuta)

#### B) Melilla

Como aparece en la tabla siguiente, encontramos sólo una diferencia significativa. Los del grupo de origen bereber manifiestan, en mayor medida que los participantes europeos

( $F=5.66\%$ ;  $p=.018$ ), que los profesores hablaban frecuentemente con sus padres. El resto de los ítems de esta categoría no presenta diferencias significativas relacionadas con el grupo cultural de pertenencia.

| Actuación de los profesores  | Media europea | Media bereber | F    | P     |
|--|---------------|---------------|------|-------|
| Animaban a continuar estudiando  | 2.86          | 2.84          | 0.02 | n.s.  |
| Orientaban sobre el futuro laboral   | 2.72          | 2.51          | 1.50 | n.s.  |
| Informaron sobre otros estudios que podía realizar en la ciudad o en otros lugares   | 2.44          | 2.41          | 0.02 | n.s.  |
| Valoraban el esfuerzo realizado  | 2.56          | 2.60          | 0.05 | n.s.  |
| Controlaban las faltas de asistencia a clase   | 3.69          | 2.99          | 1.87 | n.s.  |
| Facilitaban recursos al que no los tenía (becas, material escolar...)                | 2.21          | 2.07          | 2.79 | n.s.  |
| Se preocupaban por mí  | 2.53          | 2.42          | 0.43 | n.s.  |
| Confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios                           | 2.71          | 2.55          | 0.97 | n.s.  |
| Los profesores pensaban que su clase era de las peores                               | 2.32          | 2.15          | 0.95 | n.s.  |
| Existían clases de refuerzo para aquellos alumnos a los que les costaba más estudiar | 2.77          | 2.69          | 0.21 | n.s.  |
| Hablaban con mis padres  | 2.00          | 2.38          | 5.66 | 0.018 |
| Me tenían manía  | 1.70          | 1.81          | 0.49 | n.s.  |

Tabla 107. Grupo cultural y actuación de los profesores (Melilla)

### 5.1.5.3. Grupo cultural y contexto social y familiar

#### 5.1.5.3.1. Grupo cultural y circunstancias condicionantes del estudio

##### A) Ceuta

Los jóvenes de origen árabe declaran asistir con mayor frecuencia a clases de enseñanza religiosa, en comparación a los de origen europeo. Sin embargo, son los de origen árabe los que manifiestan tener menos tiempo para estudiar.

|  | Media europea | Media árabe | F      | P    |
|--|---------------|-------------|--------|------|
| Tenía un espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes                          | 3.24          | 3.18        | .159   | n.s. |
| Tenía tiempo suficiente para estudiar  | 3.30          | 3.02        | 4.225  | .041 |
| Asistía a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea...)           | 1.42          | 2.49        | 51.700 | .000 |
| Participaba en algún club o asociación del barrio o la ciudad (deportes, excursiones...) | 2.13          | 2.44        | 3.502  | n.s. |

**Tabla 108. Grupo cultural y circunstancias condicionantes del estudio (Ceuta)**

## B) Melilla

En este apartado se observan diferencias significativas debidas a que los participantes de origen bereber presentan medias más altas en la asistencia a lugares de enseñanza religiosa ( $F=6.86$ ;  $p=.001$ ). Por otra parte, los participantes de origen europeo obtienen valores más altos en los ítems relacionados con tener tiempo suficiente para estudiar ( $F=10.14$ ;  $p=.002$ ) y en tener un espacio propio para el estudio ( $F=4.14$ ;  $p=.04$ ). Este último dato es congruente con el señalado en la categoría anterior en el sentido de que los del grupo bereber señalaban, en mayor medida, la asistencia a bibliotecas públicas para realizar actividades académicas. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el caso de Ceuta, cuando se han analizado estas variables, atendiendo a la cultura de origen (europea y árabe).

|  | Media europea | Media bereber | F     | P     |
|--|---------------|---------------|-------|-------|
| Tenía un espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes                          | 3.13          | 2.76          | 4.14  | 0.04  |
| Tenía tiempo suficiente para estudiar  | 3.28          | 2.81          | 10.14 | 0.002 |
| Asistía a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea...)           | 1.45          | 1.85          | 6.86  | 0.01  |
| Participaba en algún club o asociación del barrio o la ciudad (deportes, excursiones...) | 2.09          | 1.79          | 3.02  | n.s.  |

**Tabla 109. Grupo cultural y circunstancias condicionantes del estudio (Melilla)**

### 5.1.5.3.2. Grupo cultural y otras circunstancias familiares

#### A) Ceuta

No se han encontrado diferencias significativas en las variables referidas al ambiente familiar, cuando se han relacionado con la cultura de procedencia.

Sin embargo, sí encontramos diferencias significativas, atendiendo al grupo cultural, en la ocupación de los padres en el momento de abandonar los estudios. En ambos casos, los padres ( $\chi^2=15.269$ ;  $p=.000$ ) y las madres ( $\chi^2=19.351$ ;  $p=.000$ ) de los participantes de origen árabe presentan porcentajes más elevados de desempleo que en el caso de los participantes de origen europeo, siendo estas diferencias significativas. Además, en ambas ciudades, las madres presentan porcentajes más elevados de paro.

| Situación laboral de los padres | Origen europeo |        | Origen árabe |        | Chi cuadrado        |
|---------------------------------|----------------|--------|--------------|--------|---------------------|
|                                 | Sí             | No     | Sí           | No     |                     |
| ¿Trabajaba tu padre?            | 90.5 %         | 9.5 %  | 67.2 %       | 29.6 % | 15.269 ( $p<0.00$ ) |
| ¿Trabajaba tu madre?            | 44.6 %         | 55.4 % | 19.3 %       | 77.2 % | 19.351 ( $p<0.00$ ) |

Tabla 110. Grupo cultural y situación laboral de los padres (Ceuta)

En cuanto al nivel de ingresos de la familia, los datos confirman que existen diferencias significativas entre los grupos culturales, siendo los ingresos del grupo europeo superiores a los del grupo árabe ( $\chi^2=48.494$ ;  $p<.000$ ). En el gráfico siguiente mostramos los porcentajes en cada uno de los niveles presentados. Como se puede observar, los ingresos familiares del colectivo europeo son mayoritariamente superiores a 1.000 euros (56,6 %), en comparación a los de origen árabe (17,9%). Por su parte, los del colectivo árabe, en un porcentaje elevado (52,3%) son inferiores a los 1.000 euros, en comparación con los de origen europeo (22,4%).

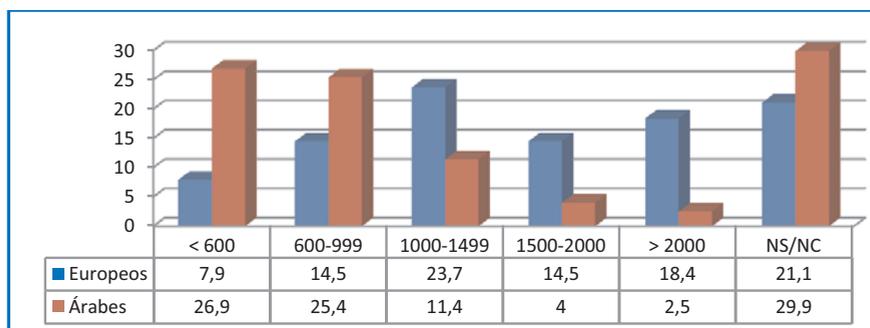


Gráfico 32. Grupo cultural y nivel de ingresos familiares (Ceuta)

## B) Melilla

Dentro de este apartado incluimos el ambiente de casa (medido a través de las relaciones que existen entre padres e hijos y los problemas que pueden existir) y las circunstancias económicas que pueden influir en el clima familiar.

En relación con el ambiente familiar no se observan diferencias significativas debidas al grupo cultural de pertenencia, excepto en el tiempo que los padres dedicaron a sus hijos; en este caso, los europeos manifiestan haber recibido más dedicación de sus padres que los de origen bereber, aproximándose esta diferencia de medias a la significación ( $F=3.44$ ;  $p=.06$ ).

| Ambiente familiar  | Media europea | Media bereber | F    | P    |
|--|---------------|---------------|------|------|
| Algún miembro de mi familia tuvo problemas importantes de salud, drogas, justicia... | 1.48          | 1.59          | 0.49 | n.s. |
| Había discusiones fuertes en casa  | 1.61          | 1.71          | 0.58 | n.s. |
| Mis padres pasaban su tiempo libre con mis hermanos y conmigo                        | 3.01          | 2.70          | 3.44 | 0.06 |

Tabla 111. Grupo cultural y ambiente familiar (Melilla)

Los datos correspondientes a las circunstancias económicas de la familia son las que aparecen en la siguiente tabla. Encontramos diferencias significativas, según el grupo cultural, en la ocupación de los padres en el momento de abandonar los estudios; en ambos casos, los padres ( $\chi^2=5.59$ ;  $p=.05$ ) y las madres ( $\chi^2=12.44$ ;  $p=.002$ ) de la muestra de origen bereber presentan porcentajes más elevados de desempleo que en el caso de los participantes de origen europeo, siendo estas diferencias significativas. En ambas comunidades, las madres presentan porcentajes más elevados de paro.

Como ya señalamos al comienzo de este capítulo, encontramos diferencias significativas relacionadas con el nivel de estudios del padre y de la madre ( $\chi^2=63.97$ ;  $p<.000$  y  $\chi^2=50.84$ ;  $p<.000$ , respectivamente).

| Situación laboral de los padres | Origen europeo |     | Origen bereber |       | Chi cuadrado        |
|---------------------------------|----------------|-----|----------------|-------|---------------------|
|                                 | Sí             | No  | Sí             | No    |                     |
| ¿Trabajaba tu padre?            | 86.6           | 9.8 | 73.7           | 23.7% | 5.59 ( $p<0.05$ )   |
| ¿Trabajaba tu madre?            | 38.8           | 60  | 14.3           | 83.1% | 12.44 ( $p<0.002$ ) |

Tabla 112. Grupo cultural y situación laboral de los padres (Melilla)

En cuanto al nivel de ingresos de la familia, los datos confirman que existen diferencias significativas entre los grupos culturales, siendo los ingresos del grupo europeo superiores a los del grupo bereber ( $\chi^2=43.08$ ;  $p<.000$ ). En el gráfico siguiente mostramos los porcentajes en cada uno de los niveles presentados. Como se puede observar, los ingresos familiares del colectivo europeo son mayoritariamente superiores a 1000 euros mientras que los del colectivo bereber son inferiores a los 999 euros.

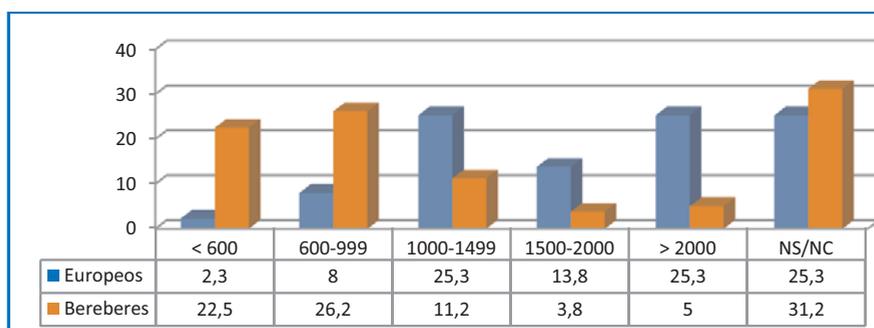


Gráfico 33. Grupo cultural y nivel de ingresos familiares (Melilla)

### 5.1.5.3.3. Grupo cultural y disposición familiar hacia el estudio

#### A) Ceuta

Entre el alumnado de origen europeo y el de origen árabe, encontramos diferencias con respecto a algunos aspectos referidos a la implicación familiar. Tal y como se aprecia en la siguiente tabla, los padres de los alumnos de procedencia árabe se enfadaban con mayor frecuencia si faltaban a clase y también tenían un mayor control sobre la realización de los deberes de casa, según la visión de sus propios hijos.

| Implicación familiar en los estudios  | Media europea | Media árabe | F     | P    |
|---|---------------|-------------|-------|------|
| Mis padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores               | 2.49          | 2.70        | 2.472 | n.s. |
| Mis padres participaban en las actividades del centro                             | 1.72          | 1.97        | 2.922 | n.s. |
| Mis padres se preocupaban por mis notas   | 3.76          | 3.75        | .020  | n.s. |
| Mis padres o hermanos mayores me ayudaban a hacer los deberes                     | 2.51          | 2.50        | .005  | n.s. |
| Mis padres se enfadaban cuando faltaba a clase                                    | 3.04          | 3.47        | 9.427 | .002 |
| Mis padres querían que hiciese un ciclo formativo o una carrera que no me gustaba | 1.80          | 2.11        | 3.209 | n.s. |
| Mis padres creían que estudiar me ayudaría a encontrar un buen trabajo            | 3.80          | 3.80        | .000  | n.s. |
| Mis padres controlaban que hiciera los deberes                                    | 2.80          | 3.15        | 7.125 | .008 |
| Mis padres hablaban bien de los profesores y del centro educativo                 | 3.05          | 3.29        | 3.685 | n.s. |
| Mis padres me castigaban si no aprobaba   | 2.59          | 2.84        | 2.618 | n.s. |
| Mis padres confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios.            | 2.93          | 3.08        | 1.074 | n.s. |

Tabla 113. Grupo cultural e implicación familiar en los estudios (Ceuta)

## B) Melilla

Otra de las variables analizadas dentro de este apartado ha sido la implicación de la familia en los estudios de sus hijos. En la tabla que presentamos a continuación, aparecen los datos correspondientes a esta variable. Se puede observar que no existen diferencias significativas en la actitud de los padres hacia el estudio en función del grupo cultural, salvo en dos ítems; el primero, la frecuencia con la que los padres acudían a hablar con los profesores-tutores ( $F=3.65$ ;  $p=.05$ ), siendo los participantes de origen bereber los que presentan una media significativamente más alta que la de los europeos. El segundo, la percepción que los padres tienen de la importancia del estudio para encontrar un buen trabajo ( $F=11.55$ ;  $p=.001$ ), la media es superior en los participantes europeos que en los bereberes.

| Implicación familiar en los estudios  | Media europea | Media bereber | F     | P     |
|---|---------------|---------------|-------|-------|
| Mis padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores               | 2.17          | 2.46          | 3.65  | 0.05  |
| Mis padres participaban en las actividades del centro                             | 1.56          | 1.82          | 2.75  | n.s.  |
| Mis padres se preocupaban por mis notas   | 3.95          | 3.35          | 1.43  | n.s.  |
| Mis padres o hermanos mayores me ayudaban a hacer los deberes                     | 2.39          | 2.34          | 0.09  | n.s.  |
| Mis padres se enfadaban cuando faltaba a clase                                    | 3.29          | 3.21          | 0.20  | n.s.  |
| Mis padres querían que hiciese un ciclo formativo o una carrera que no me gustaba | 1.99          | 1.79          | 1.13  | n.s.  |
| Mis padres creían que estudiar me ayudaría a encontrar un buen trabajo            | 3.66          | 3.18          | 11.55 | 0.001 |
| Mis padres controlaban que hiciera los deberes                                    | 2.75          | 2.98          | 2.02  | n.s.  |
| Mis padres hablaban bien de los profesores y del centro educativo                 | 3.30          | 2.98          | 0.68  | n.s.  |
| Mis padres me castigaban si no aprobaba   | 2.32          | 2.61          | 2.52  | n.s.  |
| Mis padres confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios.            | 3.13          | 2.90          | 1.86  | n.s.  |

Tabla 114. Grupo cultural e implicación familiar en los estudios (Melilla)

#### 5.1.5.3.4. Grupo cultural y el barrio y los amigos

##### A) Ceuta

En relación con este apartado, en el que hemos analizado las características del barrio donde vivían estos alumnos, se encuentra que la percepción del barrio por parte de los participantes de los dos grupos culturales difiere en un aspecto a destacar. De este modo, los jóvenes de origen árabe perciben que el barrio en el que vivían solía haber tráfico y/o consumo de drogas, en comparación a lo reflejado por los de jóvenes de origen europeo.

| Características del barrio  | Media europea | Media árabe | F     | P    |
|---|---------------|-------------|-------|------|
| En el barrio donde vivía solía haber tráfico y/o consumo de drogas      | 2.08          | 2.46        | 5.122 | .024 |
| En el barrio donde vivía solía haber malas relaciones entre los jóvenes | 2.13          | 2.36        | 2.298 | n.s. |
| En el barrio se tenía buena opinión del centro escolar                  | 2.59          | 2.67        | .284  | n.s. |

Tabla 115. Grupo cultural y características del barrio (Ceuta)

##### B) Melilla

Dentro de este apartado del contexto social, hemos preguntado por las características del barrio donde vivían. Como podemos observar en la siguiente tabla, la percepción del barrio por parte de los participantes de los dos grupos culturales es similar. No existen diferencias significativas en ninguno de los ítems relacionados con esta categoría.

| Características del barrio  | Media europea | Media bereber | F    | P    |
|---|---------------|---------------|------|------|
| En el barrio donde vivía solía haber tráfico y/o consumo de drogas      | 1.80          | 1.99          | 1.18 | n.s. |
| En el barrio donde vivía solía haber malas relaciones entre los jóvenes | 1.86          | 2.11          | 2.22 | n.s. |
| En el barrio se tenía buena opinión del centro escolar                  | 3.22          | 2.36          | 2.70 | n.s. |

Tabla 116. Grupo cultural y características del barrio (Melilla)

En cuanto a la variable sobre la influencia que ejercieron los iguales en el abandono escolar temprano, encontramos que no existen diferencias significativas en la pertenencia a

pandillas, por lo que esta variable se da con una frecuencia baja en ambos grupos culturales. No obstante, a la hora de ser líder de las mismas, sí encontramos diferencias significativas a favor del grupo de origen bereber. De igual manera, se dan valores medios similares en las respuestas de los ítems relacionados con el abandono de estudios por parte de los amigos y las recomendaciones de éstos para que siguieran estudiando, situándose estas medias en valores centrales de la escala.

| Perteneencia a una pandilla | Origen europeo |       | Origen bereber |       | Chi cuadrado |
|-----------------------------|----------------|-------|----------------|-------|--------------|
|                             | Sí             | No    | Sí             | No    |              |
| Perteneencia a una pandilla | 32.2%          | 67.8% | 22.5%          | 77.5% | n.s.         |
| Líder de una pandilla       | 5.7%           | 26.4% | 11.3%          | 12.5% | 0.014        |

Tabla 117. Grupo cultural y pertenencia a una pandilla (Melilla)

| Influencia de los amigos                   | Media europea | Media bereber | F     | P    |
|--|---------------|---------------|-------|------|
| Mis amigos habían dejado de estudiar       | 2.37          | 2.56          | 1.786 | n.s. |
| Mis amigos me animaban a seguir estudiando | 2.61          | 2.60          | 0.003 | n.s. |

Tabla 118. Grupo cultural e influencia de los amigos (Melilla)

#### 5.1.5.4. Grupo cultural y la decisión de abandonar

##### A) Ceuta

Atendiendo a la variable edad, los datos confirman que existen diferencias significativas en la edad media de abandono de los estudios ( $F=10.326$ ;  $p<.001$ ). Los participantes de origen árabe abandonan con una media de edad de 15,9 años, mientras que el grupo europeo lo hace con una edad media superior (16,5).

Con respecto a la titulación que poseen en el momento actual, existen diferencias significativas ( $\chi^2=15.866$ ;  $p<.000$ ). En este caso, los participantes de origen árabe presentan porcentajes más bajos en el tipo de titulación que poseen (véase gráfico siguiente). Señalar, igualmente, que el porcentaje de alumnos árabes sin titulación alguna es considerablemente superior (79,1 %), en comparación con los alumnos europeos (55,3 %).

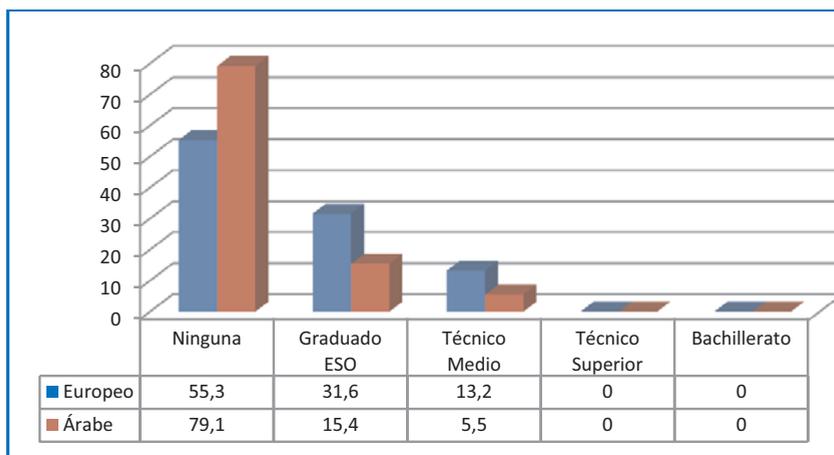


Gráfico 34. Grupo cultural y titulación actual de los participantes (Ceuta)

Por otro lado, tal y como aparece en el siguiente gráfico, atendiendo al curso en el que se produjo el abandono del sistema educativo, encontramos que existen diferencias significativas en función del grupo cultural de pertenencia ( $\chi^2=25.178$ ;  $p<.005$ ). Es de destacar que en 1º y 2º de la ESO se producen las mayores tasas de abandono para ambas culturas, con resultados similares (40,8 % europeos y 42 % árabes). Por otro lado, del 58% restante, de origen árabe; el 45 % abandona en 3º y 4º de la ESO; el 6% en primaria; el 2,5% en FP de Grado Medio y el 6% en Bachillerato, mientras que del 59,2% restante, referido a alumnos de origen europeo, abandonan un 1,3 % en Primaria; un 30,2 % en 3º y 4º de la ESO; un 11,8% en FP de Grado Medio y un 15,8 % en Bachillerato.

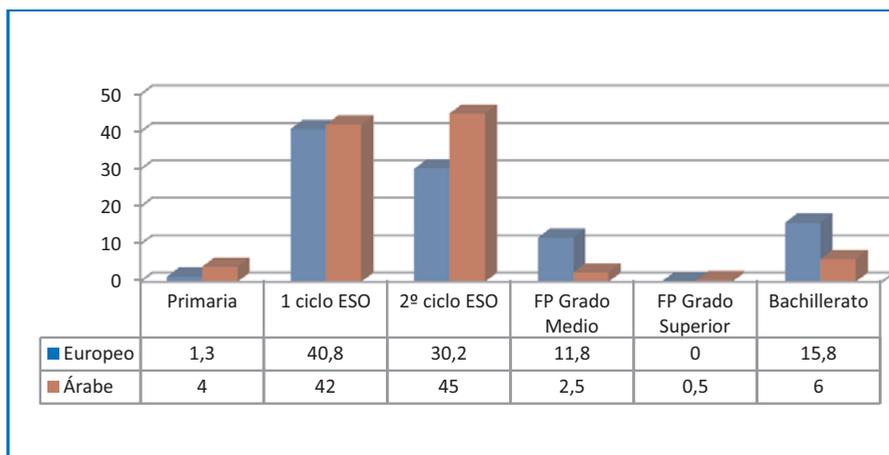


Gráfico 35. Grupo cultural y curso de abandono de los estudios (Ceuta)

En relación con quién tomó la decisión de abandonar también se observan diferencias significativas ( $\chi^2=9.67$ ;  $p<.008$ ). De este modo, la muestra de origen europeo afirma, en mayor

medida que la de origen árabe, haber abandonado los estudios por decisión propia (80 % y 63,6 % respectivamente), mientras que, por otro lado, es el grupo de origen árabe quien manifiesta, en mayor proporción (20,2 %), no tener capacidad de decisión propia (véase gráfico a continuación).

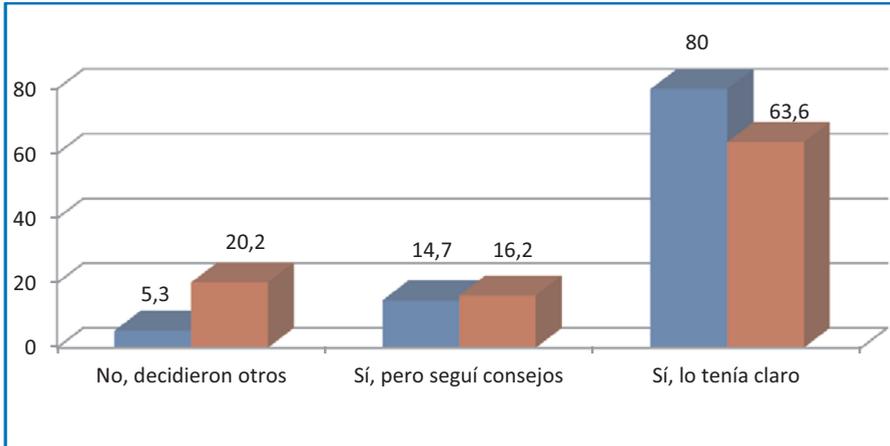


Gráfico 36. Grupo cultural y la decisión de abandonar (Ceuta)

Entre los principales motivos a los que alude la población de origen árabe como causantes del abandono temprano de los estudios, es de destacar los siguientes, en orden a su importancia: a) querer estudiar otra cosa; b) no querer seguir estudiando; c) problemas personales. Por su parte, el grupo de jóvenes de origen europeo señala como principales motivos del abandono escolar temprano los siguientes: a) ponerse a trabajar; b) querer estudiar otra cosa; c) no tener metas, no dar importancia a los estudios. Comparando los motivos que dan ambos grupos para justificar el abandono prematuro de los estudios, se observan diferencias sustantivas ( $\chi^2=22.445$ ;  $p<.001$ ) en los siguientes ítems: a) falta de dinero (8,5 % origen árabe y 2,7% origen europeo); b) me puse a trabajar (26,7 % origen europeo y 8,5 % origen árabe); c) problemas personales (16,1 % origen árabe y 8% origen europeo); d) no querer seguir estudiando (22,6 % origen árabe y 13,3 % de origen europeo).

Por último, los jóvenes de origen árabe se diferencian significativamente, en comparación a los de origen europeo en cuanto a: 1) sentirse más arrepentidos de haber abandonado los estudios; 2) creer, con mayor frecuencia, que valían para los estudios.

|   | Origen europeo |        | Origen árabe |        | Chi cuadrado       |
|---|----------------|--------|--------------|--------|--------------------|
|   | Sí             | No     | Sí           | No     |                    |
| ¿Te arrepientes de haber abandonado los estudios? | 70.7 %         | 29.3 % | 81.8 %       | 18.2 % | 4.043 ( $p<0.04$ ) |

Tabla 119. Grupo cultural y arrepentimiento por el abandono escolar temprano (Ceuta)

|                                  | Origen europeo |        | Origen árabe |        | Chi cuadrado   |
|----------------------------------|----------------|--------|--------------|--------|----------------|
|                                  | Sí             | No     | Sí           | No     |                |
| ¿Crees que valías para estudiar? | 61.8 %         | 38.2 % | 79.7 %       | 20.3 % | 9.256 (p<0.02) |

Tabla 120. Grupo cultural y volver a estudiar (Ceuta)

No existen, en cambio, diferencias significativas en las respuestas a la pregunta sobre si volverían a estudiar si tuvieran oportunidad

## B) Melilla

En relación con la variable edad, los datos confirman que existen diferencias significativas en la edad media de abandono de los estudios ( $F=7.47$ ;  $p<.007$ ). Los participantes de origen bereber abandona con 16.5 años de edad mientras que el grupo europeo presenta una edad media de abandono de casi un año más (17.3). Estos resultados son similares a los obtenidos en Ceuta, comparando entre los jóvenes de origen árabe con los de origen europeo.

En cuanto a la titulación que poseen en el momento actual, existen diferencias significativas prácticamente en todas ellas ( $\chi^2=22.52$ ;  $p<.000$ ). En todos los casos la muestra de origen bereber presenta porcentajes más bajos en el tipo de titulación que se posee pero, además, el grupo bereber sin titulación casi duplica al grupo europeo en la misma situación y únicamente en el caso de las titulaciones de Técnicos Superiores los porcentajes se igualan.

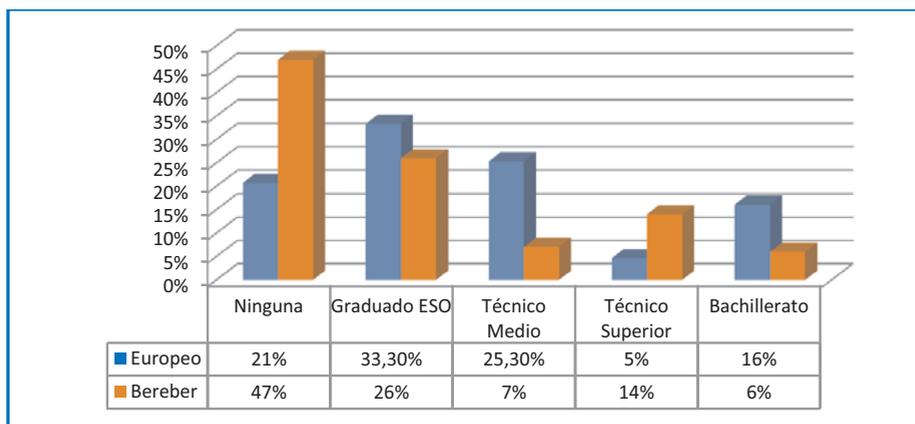


Gráfico 37. Grupo cultural y titulación actual de los participantes (Melilla)

Por lo que respecta al curso en el que se produjo el abandono del sistema educativo, encontramos que existen diferencias en función del grupo cultural de pertenencia ( $\chi^2=27.52$ ;  $p<.004$ ). Existe mayor proporción de participantes del colectivo bereber que abandona en los últimos cursos de la Educación Primaria, aunque en ambos casos la mayor proporción se da en

3º de ESO (24.1% de europeos y un 40% del colectivo bereber). En segundo lugar encontramos que el grupo de origen europeo abandona en 1º de Bachiller (17.2%) y los de procedencia bereber adelantan el curso a 2º de ESO, con un 16.3%.

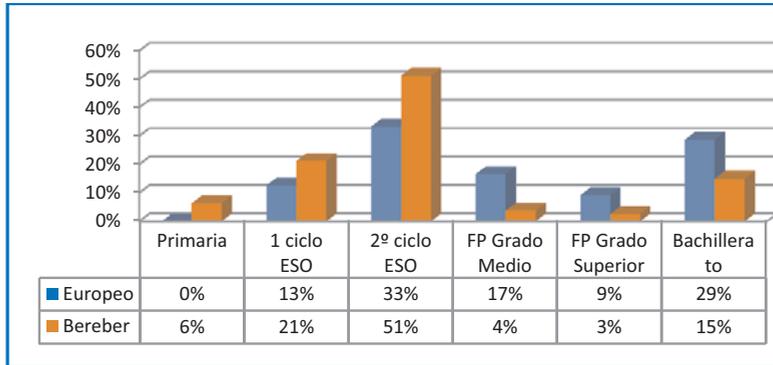


Gráfico 38. Grupo cultural y curso de abandono de los estudios (Melilla)

En relación con el ítem sobre quién tomó la decisión de abandonar, también se observan diferencias significativas. La muestra de origen europeo señala, en mayor medida, que ya tenía pensado y decidido abandonar los estudios, y que la decisión fue propia mientras que los de origen bereber se muestran menos autónomos y se dejan aconsejar más ( $\chi^2=10.96$ ;  $p<.004$ ). Vemos estas diferencias en el siguiente gráfico.

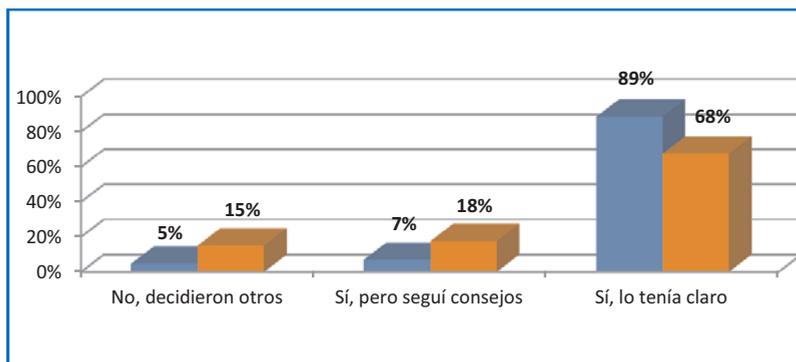


Gráfico 39. Grupo cultural y la decisión de abandonar (Melilla)

Con respecto a los motivos que llevaron a estos jóvenes a dejar los estudios sin tener la cualificación suficiente, no se encuentran diferencias significativas en los motivos señalados por los de origen europeo y bereber. En ambos casos las frecuencias superiores de respuestas se dan en no querer seguir estudiando y en ponerse a trabajar aunque, en este último caso, el porcentaje es superior en el grupo europeo, siendo casi el doble que el del bereber. Sí existen

diferencias en la opción relacionada con la falta de dinero, siendo el grupo bereber el que la admite en mayor medida. Estadísticamente dichas diferencias no son significativas.

El aspecto en el que sí se encuentran diferencias significativas es en el relacionado con el arrepentimiento posterior ( $F=3.61$ ;  $p=.05$ ); los europeos manifiestan en mayor medida que los del grupo bereber mostrarse arrepentidos de haber abandonado los estudios.

|   | Origen europeo |       | Origen bereber |       | Chi cuadrado      |
|---|----------------|-------|----------------|-------|-------------------|
|   | Sí             | No    | Sí             | No    |                   |
| ¿Te arrepientes de haber abandonado los estudios? | 63.8%          | 34.5% | 47.5%          | 65.5% | 3.61 ( $p<0.05$ ) |

Tabla 121. Grupo cultural y arrepentimiento por el abandono escolar temprano (Melilla)

No existen, en cambio, diferencias significativas en las respuestas a la pregunta sobre si volverían a estudiar si tuvieran oportunidad.

|   | Origen europeo |       | Origen bereber |       | Chi cuadrado |
|---|----------------|-------|----------------|-------|--------------|
|   | Sí             | No    | Sí             | No    |              |
| ¿Volverías a estudiar si tuvieras la oportunidad? | 81.6%          | 18.4% | 52.5%          | 17.5% | 0.521        |

Tabla 122. Grupo cultural y volver a estudiar (Melilla)

#### 5.1.5.5. Grupo cultural y la inserción laboral

##### A) Ceuta

Los jóvenes de origen europeo trabajan, mayoritariamente, de funcionarios y los de origen árabe como empleados por cuenta ajena sin cualificar y en otros tipos de trabajos temporales como el “*plan de empleo municipal*” o realizando algún tipo de formación remunerada.

Los jóvenes de origen europeo encontraron trabajo con mayor facilidad que los de origen árabe dentro de los seis primeros meses después de abandonar los estudios (67,5 %, frente al 37,3 % respectivamente). Además, estos últimos, en un 51%, han llegado a esperar dos años o más para incorporarse al mundo laboral, frente al 21,6% de los jóvenes de origen europeo.

Los de origen árabe han tenido mayor estabilidad laboral, ya que los de origen europeo han llegado a cambiar incluso dos veces de trabajo (35,1%) hasta el momento actual.

Igualmente, es de reflejar que la mayoría de los de origen europeo tienen ingresos de entre los 1.000 y 1.500 euros (38,7 %). Por el contrario, los de origen árabe reciben menos de 600 euros mensuales (57,1 %). Señalar también que ningún sujeto de origen árabe ha manifestado obtener unos ingresos que oscilen entre los 1.500 y 2.000 euros, frente a un 9,7 % de los jóvenes de origen europeo.

**B) Melilla**

Con respecto a la inserción laboral después de abandonar los estudios, se encuentran diferencias significativas. Los participantes de origen europeo están actualmente trabajando en un porcentaje mayor que los participantes del grupo bereber; dentro de este último, además, se reparte por igual la proporción de personas laboralmente activas y las que están en situación de desempleo. En cuanto a la estabilidad en el trabajo, entre un 35% y un 40% manifiesta no haber cambiado nunca de empleo, con porcentajes similares de respuestas entre los de origen bereber y los europeos.

|                        | Origen europeo |       | Origen bereber |       | Chi cuadrado  |
|------------------------|----------------|-------|----------------|-------|---------------|
|                        | Sí             | No    | Sí             | No    |               |
| ¿Trabajas actualmente? | 73%            | 25.4% | 45.5%          | 47.7% | 8.82 (p<0.01) |

Tabla 123. Grupo cultural y trabajo actual de los participantes (Melilla)

Estadísticamente no se encuentran diferencias significativas en el nivel de ingresos actuales (chi=8.05; p<.08) pero, como podemos observar en el gráfico siguiente, el nivel es superior en los participantes de origen europeo. En las categorías inferiores (menos de 600 euros y entre 600 y 999) hay una mayor proporción de participantes del colectivo bereber. Esta tendencia se invierte en las categorías superiores donde los porcentajes son similares, a excepción del nivel de más de 2000 euros, en el que los del grupo bereber superan a los europeos.

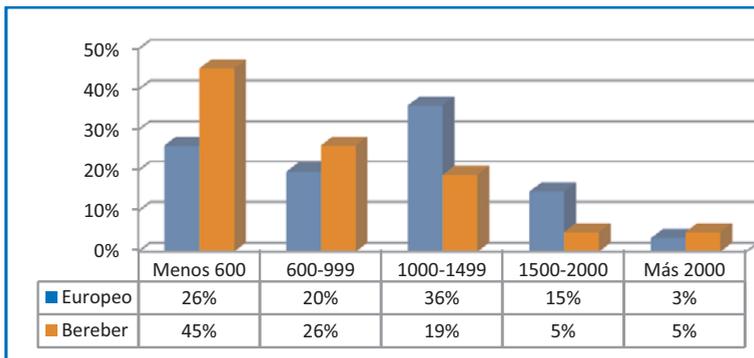
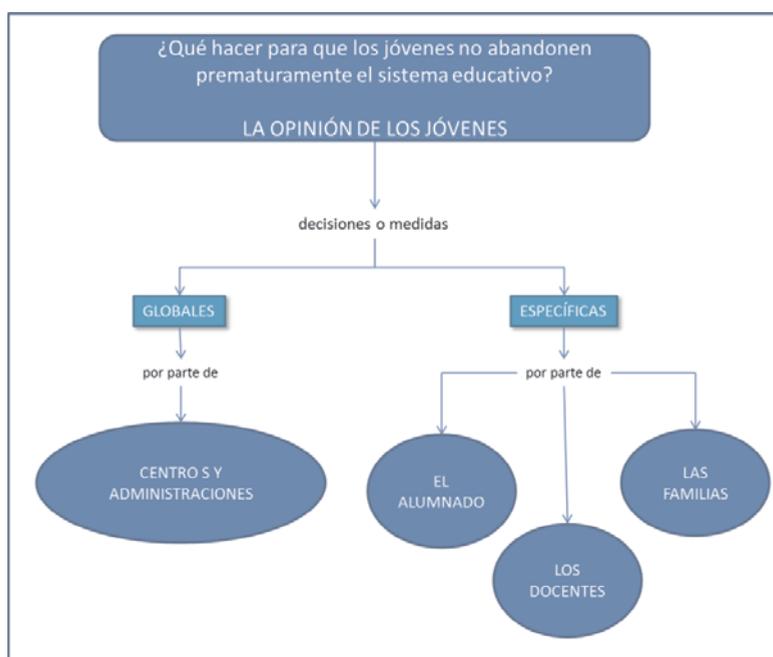


Gráfico 40. Grupo cultural y nivel de ingresos actuales (Melilla)

### 5.1.6. La opinión de los jóvenes sobre cómo combatir el abandono escolar temprano

Una vez realizado el análisis de resultados atendiendo a las diferentes variables y factores contemplados en la encuesta, se analiza en este apartado, de un modo particular, la opinión de los jóvenes participantes sobre cómo evitar las altas tasas de AET. Para ello, se ha realizado un análisis de contenido de carácter inductivo de las respuestas dadas a la pregunta abierta: “¿Qué ayudaría a que los alumnos no abandonasen los estudios?” (IT109).

De los 254 jóvenes de Ceuta que han vertido sus comentarios, opiniones y consejos de acuerdo con sus experiencias personales, familiares, escolares y sociales, se han extraído 321 opiniones que han sido organizadas y codificadas según el siguiente diagrama de categorías. En el caso de Melilla las respuestas obtenidas van en esta misma línea.



**Ilustración 5. Opiniones de los jóvenes sobre medidas para evitar el AET**

De este modo, las respuestas, atendiendo a unidades de significado, se han agrupado en medidas a considerar para prevenir y combatir el AET por parte de diversos agentes e instituciones: decisiones o medidas a tomar por parte de los centros y administraciones educativas (117 opiniones), por parte del profesorado (116 opiniones), por parte de los propios jóvenes (61 opiniones) y por parte de las familias (27 opiniones).

Una primera observación nos lleva a considerar cómo los propios jóvenes, según el número de opiniones emitidas, ponen el acento en los centros y la administración educativa y

los propios docentes como responsables del AET. También es significativo que ellos mismos asuman su grado de responsabilidad, señalándose medidas y propuestas que directa e individualmente los interpelan. Por último, en menor medida, los jóvenes piensan que las familias también tienen algo de responsabilidad en la problemática del AET. Veamos a continuación un análisis detallado de cómo se distribuyen las opiniones de los jóvenes en cada una de estas categorías.

A) *¿Qué medidas sociales y educativas globales se pueden tomar por parte de los centros, la administración educativa, la sociedad...?.*

▪ Opiniones que sugieren cambios en el Currículo y sistema educativo para evitar el AET

Los jóvenes consideran que son necesarios cambios en los contenidos abordados en los centros educativos, éstos deben ser más asequibles y cercanos al mundo laboral; para ello podría disminuirse el número de asignaturas. También piensan que la metodología y la evaluación deben renovarse, haciéndose las clases más divertidas, amenas.. y ofreciendo un mayor apoyo educativo específico. Una joven ceutí de cultura árabe de 16 años que abandonó en 3º de E.S.O. nos decía a este respecto:

*“las clases deben ser más amenas y que haya menos asignaturas”.*

Algunos apuntan la necesidad y conveniencia de aumentar y diversificar la oferta formativa y de asegurar que los estudios conduzcan a una inserción laboral directa. Sirva como ejemplo:

*“Que haya más recursos después de los estudios, por ejemplo un buen trabajo”.*

También se opina que se deben modificar los horarios y los tiempos de estudio, ya que están saturados y son excesivos y bajar la ratio; que existen demasiadas normas, partes, expulsiones, castigos,.. en contraposición a la inseguridad que muchas veces hay en los centros. Y que, en definitiva se necesita cambiar la legislación educativa.

▪ Opiniones que demandan más recursos para evitar el AET

Con respecto a la demanda de más recursos, las opiniones de los jóvenes se centran en reclamar más ayudas económicas en forma de becas, incentivos a familias, a barrios, colegios...; aunque también se detallan algunos recursos humanos necesarios para combatir el AET, como por ejemplo más profesores, la

existencia de especialistas en tratar a este alumnado en riesgo, el aumento de centros,... Por último, en un menor número de casos, se demandan más materiales educativos, sobre todo ordenadores. Algunas aportaciones de jóvenes participantes en esta línea son:

*“Más becas para gente necesitada, así los jóvenes no dejarían los estudios para trabajar”*

*“Se necesitan más recursos humanos y económicos. Yo hubiera necesitado un profesor de apoyo continuamente...”*

*B) ¿Cómo deben ser los docentes para evitar el abandono escolar? La visión de los jóvenes.*

Ha habido una mayoría de opiniones de los jóvenes categorizadas en un supuesto perfil docente que evitaría el AET. De ellas, y en orden de importancia atendiendo a la tasa de respuestas, destaca que los jóvenes opinan que los docentes deben ser más comprensivos, que deben ser más jóvenes y cercanos a los alumnos, prestar más apoyo, que sepan escucharlos y entenderlos...; también que deben ser más pacientes y amables con el alumnado. Algunas aportaciones textuales de los jóvenes participantes en este sentido son:

*“Que te animen los profesores y no te den de lado”*

*“Que los profesores sean más comprensivos”*

*“Que los profesores nos ayudaran más, porque no se interesan por los alumnos, no dan apoyo”*

*“Que los profesores no dieran de lado a los que les cuesta más estudiar” “Que los profesores se expliquen mejor y que los orientadores de los institutos no te inciten a dejarlo”*

Tanto los jóvenes de Ceuta como de Melilla creen que los docentes deben estar más motivados hacia su trabajo, tener una mayor implicación y saber explicar mejor; sugieren que éstos hagan sus clases más amenas y sean más atentos a la diversidad, a las características de cada alumno y a los padres.

Un grupo importante opina que los profesores deberían informar más sobre el futuro y orientar personal, académica y laboralmente sobre las opciones y decisiones a tomar por el alumno.

C) ¿Qué consejos deben darse a los propios jóvenes para que no abandonen sus estudios?

Las opiniones de los jóvenes encuestados relacionadas con la implicación y responsabilidad de ellos mismos en el AET van en la línea de realzar la necesidad de concienciar al alumnado sobre la importancia de los estudios para tener una vida y un futuro mejor, o encontrar un buen trabajo. También consideran que no siempre el alumno se esfuerza lo suficiente ni es constante en el estudio, y que por ello es necesario trabajar en este sentido. Ellos mismos son conscientes de que a veces no asumen su responsabilidad.

*“Los alumnos deben pensar en un futuro, y sobre todo no pensar en los chicos musulmanes porque piensas en que te mantienen y en el futuro te ponen problemas...”.*

También opinan mayoritariamente que no deben dejarse influir por malas amistades o malos consejos y que deben llevarse bien con los profesores y los amigos. En definitiva, unos a otros se aconsejarían que no abandonasen los estudios, porque con el tiempo aparece el sentimiento de culpa y el arrepentimiento.

*“Les convencería de que no cometieran el error que yo cometí, porque me he dado cuenta de que estudiar es algo muy grande y que una chica o chico sin estudios hoy en día no sirve para nada”.*

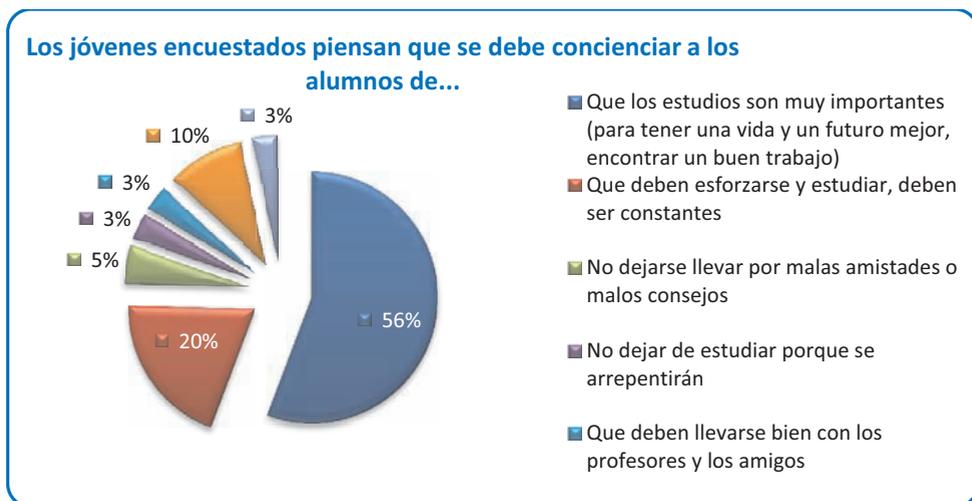


Gráfico 41. Opinión de los jóvenes ante el AET

D) Y las familias, ¿cómo deben ayudar a evitar el abandono escolar de sus hijos?

De las opiniones de los jóvenes en relación con sus familias y lo que éstas pueden hacer para evitar el abandono escolar temprano, en un 48% se piensa que éstas deben prestar más atención y apoyo, y a la vez ser más estrictas con la educación de sus hijos (19%); deben mostrar más interés por ellos (22%) e implicarse más en las actividades de los centros escolares (11%).



Gráfico 42. Consejo de los jóvenes a las familias

*“Es necesario más apoyo de los familiares, que no se casen tan pronto si no hay dinero, se necesita más empeño de los jóvenes y que no se limiten a liarla en clase y molestar al profesor”.*

*“Falta motivación por parte de los padres. Cuando el alumno crece, no tiene ese hábito de estudio si no se está encima desde pequeño”.*

## 5.2. Análisis de los datos de los Grupos de Discusión

En este apartado todos los miembros del equipo de investigación hemos preferido respetar la estructura de la exposición de los datos recogidos en ambos grupos de discusión, así como el contenido original de los diferentes epígrafes de cada uno de ellos.

## 5.2.1. Grupo de Discusión de Melilla

### 5.2.1.1. Situación personal

Uno de los requisitos básicos del alumnado cuando termina la etapa de Educación Primaria y, como consecuencia, de acceso a la Educación Secundaria es dominar el español; es decir, tiene que saber leer, escribir, entender y expresarse de forma correcta en dicha lengua. Las carencias en el conocimiento y uso del idioma repercuten de forma negativa no sólo en su formación sino que también puede producirles desmotivación y desinterés por seguir el ritmo de trabajo de la clase, algo que culminaría con un sentimiento de falta de igualdad de oportunidades.

Los participantes de nuestra investigación consideran que un aspecto clave en el éxito o en el fracaso escolar es el dominio adecuado de la lengua vehicular de la enseñanza. Por esta razón, los agentes educativos implicados han de hacer un gran esfuerzo en garantizar que ningún estudiante termine la Educación Primaria con desconocimiento de la lengua española.

*“Si no domina el castellano suficientemente, que es lo que le va a dar la igualdad de oportunidades, van a tener un coste, un coste en su aspecto formativo”.*  
(Sind.)

*“(…) Eso es básico, o sea, si no, van a estar el resto de Primaria perdidos y liándola, porque si se pierden hacen lo que hacen”.* (Sind.)

*“La igualdad de oportunidades pasa por el suficiente dominio del castellano”.*  
(Sind.)

*“Evidentemente hay que garantizar que los alumnos salgan del primer ciclo, de 2º de Primaria, sabiendo leer y escribir castellano”.* (Sind.)

Encontramos, de este modo, estudiantes que, debido a su bajo dominio del español y su falta de conocimientos mínimos en las materias básicas, se ven en clase sin ninguna expectativa de aprender y sin ganas de seguir en el sistema educativo. Algunos jóvenes, ante esta situación de presencia obligatoria en clase y su malestar por la situación, provocan conflictos en el aula o simplemente están al final de la clase “pasando el tiempo”.

*“Cuando una persona no domina el castellano, cuando pasa a segundo, tercero y cuarto de ESO, si se pierde ¿qué hace? Pues liarla. Entonces genera conflictos”.*  
(Sind.)

*“Muchos dicen: «Aborrezco la asignatura, no me gusta y encima tengo que estar hasta los 16 años»”.* (Admón)

Esta falta de conocimientos provoca en estos estudiantes un sentimiento de incapacidad ante el trabajo que tienen que realizar, lo cual les lleva a negar su valía. Como consecuencia podemos afirmar que el bajo rendimiento escolar suele ir acompañado de sentimientos de indefensión que provocan pérdida de autoestima y desmotivación. Pero si, además, las experiencias de fracaso son repetidas, las consecuencias pueden ser muy negativas. La ayuda de la familia, el centro y en especial del tutor y del orientador pueden evitar que los estudiantes abandonen el sistema educativo.

*“Que no puedo, señor, es muy difícil, yo esto no lo sé», estamos hablando de niños incluso de 12 [años], recién llegados de Primaria”. (Or. IES)*

*“Desde mi experiencia, la diferencia entre niños que dejan y los que no, es primero la familia y después el colegio, lo que los tutores te aporten. Yo estuve a punto de dejar 2º de Bachillerato, tuve un problema, me pusieron una orientadora en el Instituto y ella fue la que me encaminó”. (Estudiante)*

Otro de los problemas que encuentran los participantes en el Grupo de Discusión es que los jóvenes viven en la “cultura del no esfuerzo”. Además, consideran que su generación era más luchadora que la actual porque antes costaba más superar los cursos y sacar buenas notas. Por el contrario, los jóvenes de hoy demuestran un mínimo interés por estudiar, desmotivación hacia el trabajo escolar, falta de responsabilidad y de valentía para afrontar sus problemas.

*“A lo mejor a las generaciones anteriores nos ha costado más superar los cursos y sacar las notas”. (Empresario)*

*“No quieren inmiscuirse en ningún tipo de problema, eluden las responsabilidades”. (Medios)*

*“Es verdad que la cultura del esfuerzo se perdió”. (Admón)*

*“Esa cultura al final se generalizó a muchos chavales que estaban en Primaria y que decían que para qué se iban a esforzar, que iban a ser “metopas”. (Defensa)*

*“No hacen ningún tipo de esfuerzo para solventar sus problemas”. (Defensa)*

*“Ahora no existen responsabilidades, no existen valores”. (Defensa)*

La desmotivación del alumnado es uno de los problemas que más se ha repetido en el Grupo de Discusión, aunque las causas por la que se produce son variadas: el aburrimiento que les produce el sistema educativo en el que se encuentran, la falta de autoestima, el desinterés por el aprendizaje, los pocos conocimientos que tienen de materias básicas y el sentirse obligados a estar en clase sin desearlo.

*“Estoy de acuerdo que los niños en el sistema escolar se aburren, niños con 14 o 15 años se aburren, se aburren, están locos porque los echen”. (Medios)*

*“La misma desmotivación y ese sentimiento de incapacidad (...) les llevan al abandono”. (Or. IES)*

*“Llegan a un segundo (curso) aunque estás viendo que por las circunstancias de falta de motivación o falta de base”. (Pr. IES)*

*“Ahora están todos ahí... y todos obligados... y todos sin ganas”. (Admón.)*

En relación con lo anterior, la motivación del alumnado es uno de los factores clave para mejorar su rendimiento escolar. De esta forma, cuando el alumno está interesado en lo que estudia se implica más en su formación.

*“Poder hacer la ESO de otra forma posiblemente sería un modelo más motivador y posiblemente rendirían más”. (Pr. IES)*

Pero la falta de motivación no es sólo responsabilidad del alumnado, a veces el sistema no ayuda a incentivar al estudiante en su trabajo diario de clase. Hay evidencias que demuestran que cuando el alumno fracasa en la ESO y cambia a Formación Profesional aumenta su motivación e implicación en lo que estudia porque la forma de trabajar es más activa y participativa, y los contenidos más prácticos.

*“Me llegaban niños que no querían estudiar la FP y resulta que, si eran problemáticos en los centros normales, pues allí era otra cosa distinta. Estaban todo el día activos, haciendo actividades, trabajando en electricidad, mecánica, es decir, un sistema para ellos más motivante”. (Pr. IES)*

Con respecto a la cuestión del abandono escolar temprano también es muy importante el tema de las expectativas, tanto del alumnado como las de sus profesores y padres. Por este motivo, en la etapa de Educación Secundaria, cobra una especial relevancia la figura del orientador, que ayudará a los jóvenes a tener unas expectativas claras de su futuro y de sus capacidades, y les motivará para seguir trabajando.

*“Las expectativas mías ¿cuáles son? Las de soy malo. Y las de mi familia tampoco, las de mis profesores tampoco, porque somos un grupo de repetidores». Todo se junta como una bola. El niño te dice «yo no puedo, soy incapaz”. (Or. IES)*

*“Como hemos dicho, esa importante figura que tenemos del orientador, que antes muchos de ustedes no habéis podido tener, (...)”. (Or. IES)*

A pesar de la idea pesimista de algunos entrevistados sobre nuestra generación de jóvenes, hay que destacar que otros participantes consideran que dichas ideas negativas incluyen sólo al 15%; el 85% restante son adolescentes que están mejor preparados e informados que en épocas anteriores.

*“Ni todas las generaciones, ni todos los jóvenes son generación “ni-ni”<sup>62</sup>, ni mucho menos”. (Medios)*

*“Esa generación también ha dado pie a que tengamos la mejor generación preparada de la sociedad española, o sea, hay gente, bueno, en el tema de idiomas, en los temas de informática, en los temas de solidaridad (...)”. (Sind.)*

*“(…) o sea, que hay un 15% de niños, eso quiere decir que hay un 85% que no son “ni-ni”, afortunadamente para el resto”. (Medios)*

En el Grupo de Discusión se admite que hay muchos estudiantes que después de un tiempo reconocen lo importante que es tener formación y consideran la posibilidad de reincorporarse al Sistema Educativo.

*“Pero yo sí que soy optimista porque, años después, aquellos alumnos que en muchos casos han sido más difíciles, los más complicados, etc. reconocen que ojalá hubieran continuado estudiando”. (Defensa)*

### 5.2.1.2. Entorno familiar

Los participantes del Grupo de Discusión consideran que, en el tema de la educación de los hijos, la familia actual ha pasado del estilo autoritario al sobreprotector. Este modelo de autoridad conlleva una protección excesiva que, junto a la idea de que deben ser felices, hace que los padres concedan privilegios excesivos, a veces incluso no merecidos, y que los hijos eludan sus responsabilidades y muestren una baja tolerancia a la frustración.

*“Pasamos de la época del autoritarismo y de que las cosas eran muy rígidas, al otro extremo donde ahora no existen responsabilidades, no existen valores”. (Defensa)*

*“Tenemos a nuestros hijos muy protegidos, con todos los privilegios del mundo a cambio de que no se lo ganen, sólo para que los tenga como los tiene mi vecino, como los tiene su primo y como los tienen los demás”. (Defensa)*

*“(…) o sea, parece que los padres tenemos la obligación de que nuestro hijo sea eternamente feliz, no a gusto, feliz al máximo”. (Sind.)*

*“La incapacidad de enfrentarse a la frustración”. (Or. IES)*

<sup>62</sup> Expresión tomada de un programa de televisión para referirse a jóvenes que “ni estudian, ni trabajan”.

En relación con el abandono escolar temprano, los cuatro factores clave que condicionan el éxito o fracaso del alumnado son: formación de los padres, escolarización temprana, transmisión de aspiraciones y recursos educativos en casa.

*“(...) si vemos el informe PISA, si vemos qué hizo la Caixa, bueno, está muy claro que los cuatro factores [formación de los padres, escolarización temprana, transmisión de aspiraciones y recursos educativos en casa] son elementos determinantes”. (Sind.)*

El tema de la formación de los padres está muy relacionado con el tema de la falta de dominio del español y el uso de la lengua materna; éste, como hemos dicho anteriormente, puede ser un condicionante para el éxito o el fracaso del alumnado. En este sentido, tenemos que destacar que algunos niños se incorporan al sistema educativo sin poseer conocimientos adecuados del español.

*“Entraban sin ningún tipo de preparación, de hecho, algunos no tenían ni la lengua, el castellano; tenían una media lengua, llamémosle así, chejja [tamazight] y castellano”. (Defensa)*

En cuanto a la transmisión de aspiraciones, cuando los padres se preocupan por los estudios y tienen interés por la formación de sus hijos, les transmiten expectativas deseables. Por esta razón, el apoyo de los padres en las tareas escolares hace que los hijos estén más implicados en el proceso de aprendizaje.

*“Los padres tienen unas expectativas con respecto a sus hijos, expectativas más altas pues consiguen más metas”. (Pr. IES)*

*“Y los que sois padres, tenéis niños que vienen a casa y sois responsables y os ocupáis de ellos. ¿Cuántas horas tenéis que dedicar a que vuestros hijos hagan la tarea? Normalmente son seis asignaturas con sus respectivas tareas”. (Or. IES)*

Según los participantes, el papel de los padres, y muy especialmente el de la madre, es fundamental. Cuando éstos se implican en las tareas y estudio de sus hijos, los motivan y les transmiten mayores aspiraciones.

*“El factor del padre, el número 6; y el factor número 1, el factor de la madre, el interés de la madre, la preocupación de la madre, el empeño de la madre”. (Sind.)*

*“Fracasa en su escolaridad, y es que detrás no tiene todos esos factores que tú has dicho, no tiene esa familia que le apoya, (...)”.* (Or. IES)

En relación con el nivel socioeconómico de la familia, los participantes expresan que también puede condicionar el éxito o el fracaso escolar. El alumnado de clase desfavorecida es el que tiene más probabilidad de abandonar los estudios porque, cuando tiene que hacer frente a dificultades en el aprendizaje y no recibe apoyo por parte de la familia, necesita un apoyo educativo extra, algo que su familia no se puede permitir por falta de recursos económicos.

*“El tema socioeconómico tiene que ver (...) pues claro no tiene los mismos apoyos que una familia con recursos y formación”.* (Pr. IES)

*“Tampoco me gusta hablar de clase baja, clase alta, pero vamos a ver, un niño va mal, un padre que tiene poder adquisitivo, pues lo manda a una academia, clases particulares (...)”.* (Pr. IES)

*“Y si a mí mi padre no me puede facilitar que yo, que flaqueo en la materia de Matemáticas, (...) ir a una academia por las tardes. (Admón.)”*

No hay que olvidar que también es importante tener un apoyo afectivo porque, fundamentalmente en estos casos, es imprescindible, para seguir estudiando, el respaldo y la motivación de otros seres queridos.

*“(...) niños que tienen poca motivación y poco apoyo familiar por diferentes circunstancias”.* (Or. IES)

Podemos concluir este apartado comentando que, según el Grupo de Discusión, es difícil determinar el tipo de familia del alumnado que abandona el sistema educativo de forma prematura porque, aunque hay niños que vienen de familias desestructuradas de origen bereber o de bajo nivel socioeconómico, hay otros que abandonan y no pertenecen a este tipo de familias.

*“(...) eran de origen bereber de familias desestructuradas, habían tenido problemas de conductas, en algunos de los casos los padres estaban presos”.* (Admón)

*“No hay un niño estándar, chico o chica complicado, de familia rota, no, no, no. Aquí están dejando el cole chicos de todas las edades, chicos de todos los tipos y con todo tipo de personalidad y con familias muy normales”.* (Medios)

*“Los niños no cumplen esos criterios de familias desestructuradas, bajo nivel económico y, sin embargo, también fracasan”. (Defensa)*

El elemento que definitivamente juega un papel muy importante en el éxito o el fracaso de los estudios es la familia. Junto a éste encontramos otros claramente determinantes como son el tutor y el orientador, pues son piezas clave dentro del sistema educativo para orientar a los estudiantes.

### 5.2.1.3. Entorno escolar

Los participantes en el Grupo de Discusión consideran que el cambio constante de leyes educativas, en función de los dirigentes políticos, es perjudicial para el alumnado, el profesorado y el sistema educativo en general. Destacan como aspecto importante de la LOGSE la ampliación de la escolaridad obligatoria a los 16 años y que, por lo tanto, al integrar en los centros educativos estudiantes que anteriormente estaban fuera del sistema, la escuela debe plantearse nuevos retos para dar respuestas adecuadas.

*“En los últimos 30 años ha habido siete planes diferentes, cada vez que entra un gobierno. Yo no sé si esto favorece mucho al profesorado y al alumnado, y yo quizás crea que no favorece mucho tantos cambios en tan poco tiempo”. (Empresario)*

*“Ha sido un sistema inclusivo en el que todos caben. La LOGSE lo que hace es ampliar la educación obligatoria hasta los 16 años y todos tienen derecho a la escuela, todos. Por eso, antes se ha contado que esos niños quedaban fuera, y eso está dentro del sistema, LOGSE, LOCE, LOE, todos están dentro del sistema, y todos tienen que estar, y el sistema educativo tiene que dar respuesta”. (Admón)*

En este sentido hay discrepancias entre los miembros del grupo, algunos consideran que fue positivo que la LOGSE ampliara la escolarización obligatoria hasta los 16 años, ya que opinan que la educación es un valor importante en una sociedad, aunque igualmente critican la efectividad de los enfoques comprensivos de la Educación en sistemas universales y obligatorios. Otros participantes piensan que esto fue un error y que, por supuesto, no están de acuerdo en que se siga ampliando hasta los 18 años.

*“Hemos hecho un sistema bueno en el sentido de que antes se acababa a los 14 años y ahora se ha ampliado dos años más, eso es muy bueno e incluso la idea de que se amplíe hasta los 18 años, perfecto. La educación es un valor que*

*cuantos más años se pueda tener (...) Pero sí es verdad que también se ha hecho un poco en sentido de que "hay café para todos y el mismo café". (Pr. IES)*

*"Por eso nunca he estado muy de acuerdo con eso de que los alumnos tengan que estar mucho tiempo en el cole. Eso de los 16-18 años, yo nunca estuve de acuerdo". (Medios)*

Crean que a los estudiantes no les gusta estar hasta los 16 años en el sistema educativo, y especialmente a los repetidores, puesto que se ven mucho mayores que el resto de la clase.

*"Algunos dicen, «¿qué hago yo, un tiarrón de 16 años en un segundo de ESO con chavalitos de 13 años que van bien?»". (Or. IES)*

*"También se oye eso de «Aborrezco la asignatura, no me gusta y encima tengo que estar hasta los 16 años»". (Admón.)*

El Grupo de Discusión considera que uno de los problemas de la formación actual es la falta de preparación con la que el alumnado se incorpora a la Educación Secundaria Obligatoria. Opinan que en bastantes ocasiones terminan la Educación Primaria sin haber adquirido las habilidades lectoras, lo que origina falta de motivación hacia el centro y los estudios, por lo que proponen hacer un esfuerzo especial en el área de Lengua Castellana y Literatura, para que ningún alumno termine esta etapa sin saber hablar y leer correctamente nuestro idioma. Concretan que se debería garantizar que nadie promocionara al curso 3º de Primaria sin saber leer y escribir la lengua española adecuadamente.

*"Tanta normativa, de tantos cambios (...), es verdad que había "café para todos", es verdad que no todos somos iguales y que yo empezaría fundamentalmente por hacer un esfuerzo sobrehumano en Primaria en Lengua y Cultura castellana, no solo Lengua, Lengua y Cultura castellana, así el niño podrá salir en 6º hablando y escribiendo castellano perfectamente". (Admón)*

*"Nosotros insistimos siempre en que hay que garantizar que ningún alumno salga del primer ciclo de Primaria, o sea, segundo de Primaria sin saber leer y escribir castellano". (Sind.)*

Para los participantes, el perfil del estudiante que abandona después de la edad obligatoria, es el del varón, con deficiente preparación desde la etapa de Primaria y que ya repitió la vez que la ley educativa permite en este periodo. Respecto a este punto, critican que, cuando un alumno no promociona, la escuela ofrece alternativas que no responden a la realidad educativa sino que se siguen trabajando los mismos contenidos teóricos con las mismas metodologías.

*“Pasan a Secundaria con la Primaria fatal”. (Or. IES)*

*“El niño que se va es el varón, que repite una vez en Primaria porque ya no puede más, y debería estar absolutamente prohibido porque casi todos los que están en Secundaria no saben leer”. (Admón.)*

*“Y las medidas que ofertamos en los centros educativos es más de lo mismo. ¿Repiten? ¿Y cómo repiten? Pues con las mismas asignaturas”. (Pr. IES)*

Todos los participantes en el Grupo de Discusión están de acuerdo en las dificultades con las que se encuentran los estudiantes cuando cambian de etapa educativa, especialmente de Educación Primaria a Secundaria. Destacan que incluso los más brillantes tienen problemas en este proceso, debido fundamentalmente por pasar de ser los mayores del colegio a los pequeños del instituto, por el cambio de espacios y tiempos o por el aumento del número de profesores y áreas en el currículo.

*“El paso del niño de Primaria a Secundaria es un palo, es horroroso, el niño que en Primaria va estupendamente, es un niño brillante incluso, imaginaos si no es brillante, en primero es raro que no tenga algún batacazo, es muy raro, el sistema cambia totalmente, pasa de estar en sexto, es el mayor, el que domina en Primaria, conoce a los profesores, lleva seis años, y ahora entra de nuevo, primero que el edificio, nada más que lo que es el espacio, eso los descontrola muchísimo. Y encima todos los días 6 horas, seis profesores diferentes, un montón de asignaturas, todas importantísimas”. (Sind.)*

Para solucionar estos problemas, los participantes en el Grupo creen que la administración tiene respuestas educativas para los estudiantes que no presentan un rendimiento académico adecuado y que estas medidas hay que potenciarlas y ajustarlas en todos los centros. Entre ellas destacan los Ciclos Formativos, los Programas de Cualificación Profesional Inicial, los Programas de Diversificación Curricular o los Programas de Apoyo y Refuerzo en 1º y 2º de ESO, especialmente el PROA, a través del convenio realizado con la Universidad de Granada. Resaltan la posibilidad de continuar con la formación académica, una vez finalizados estos estudios obligatorios.

*“Esos programas hay que extenderlos a todos los Institutos, extenderlos a más centros. Los programas de apoyo y refuerzo para desdoblar materias, en Lengua y Matemáticas en 1º y 2º de la ESO, todo eso lo tenemos en los Institutos y hay que extenderlo a todos. También tenemos los programas de diversificación, que es un currículum a la carta, para todos estos niños que van mal; así, tienen un currículum para ellos. Incluso hay otra solución que son los PCPI, Programas de*

*Cualificación Profesional Inicial para niños de 15 años que vemos que no van, que vemos que ahí se pueden incluir. Me refiero a que la administración tiene respuestas que hay que seguir potenciando y ajustando”. (Admón.)*

*“Yo creo que muchas respuestas las tenemos en nuestra propia legislación, hay respuestas para este perfil de niños de 1º de la ESO de 2º de la ESO, que repiten y no saben que tenemos unos programas de apoyo y refuerzo en colaboración con la Universidad de Granada”. (Admón.)*

Los participantes también resaltan los inconvenientes del paso de ESO a un Ciclo Formativo de Grado Medio, ya que aumentan las exigencias educativas y la desmotivación del alumnado que no está bien preparados académicamente. Esta misma situación se repite en el cambio de ESO a Bachillerato.

*“Además, en muchos casos, el Ciclo Formativo de Grado Medio (...) el salto que hay entre la ESO y la FP de Grado Medio es tanto que también les parece excesivamente alto y terminan abandonándolo”. (Pr. IES)*

Siguiendo con este tema, los participantes en el Grupo de Discusión destacan la importancia de ofertar una excelente y variada Formación Profesional para los estudiantes que no quieren finalizar la ESO, ya que consideran que niños que en esta etapa no tienen un buen rendimiento, mejoran su comportamiento y su motivación cuando encuentran un Ciclo Formativo adecuado a sus intereses.

*“Me llegaban niños que no querían estudiar FP y resulta que si eran problemáticos en los centros normales pues allí era otra cosa distinta. Estaban todo el día activos, haciendo actividades, trabajando en electricidad, mecánica...”. (Pr. IES)*

*“Una dignificación de la FP de manera que estos niños encuentren ahí lo que quieren hacer en un futuro. Me parece que eso es importante”. (Pr. IES)*

También se resalta en la conversación que uno de los aspectos que influye negativamente en el fracaso escolar es el sistema de becas que se lleva a cabo en Formación Profesional, ya que muchos niños se matriculan para cobrar dicha beca, que se da a principio de curso, para luego abandonar estos estudios. Esto origina que se contrate profesorado que en poco tiempo no tiene alumnado suficiente. Los participantes creen que la solución para evitar esta situación sería fraccionar la entrega de esa ayuda económica, o hacerla al final del año académico.

*“Luego resulta que hay muy pocos alumnos, que se ha contratado ya al profesor, se quedan las clases medio vacías y entonces los directores de los centros de FP han dicho con mucho criterio, obviamente son ellos los que conocen la realidad de su centro, que la beca que se da a los niños de FP, a la gente de los ciclos, o hay que fraccionarla o hay que darla al final porque el alumno se apunta y cuando le llega la beca se va. Claro, eso forma parte de las causas del fracaso, ¿por qué se van? porque les dan la beca antes de tiempo. Si la beca la fraccionase o la diesen al final, el niño se queda y, si le gusta y le pica, pues se queda y lo hace, si se la das, adiós”. (Admón)*

Otro de los factores destacables en relación con el tema escolar, es que los docentes participantes en el Grupo se quejan de la cantidad excesiva de burocracia que han de realizar durante su jornada laboral, debido especialmente a todo el proceso de garantía de la calidad en la que se encuentran inmersos muchos centros educativos. Creen que esto perjudica en ocasiones al resto de las funciones de un profesor.

*“Sólo digo una cosa, el tema de los protocolos, la calidad en los programas de calidad, han insistido mucho en los protocolos, protocolo, protocolo (...), eso genera una cantidad de burocracia que muchas veces no te deja trabajar”. (Sind.)*

Otro de los problemas que destacan nuestros participantes del Grupo de Discusión es la escolarización tardía de algunos colegiales a nuestro sistema educativo, que se incorporan a la etapa de ESO habiendo realizado muy poco tiempo de Educación Primaria, por lo que presentan muchas lagunas en su nivel curricular, especialmente en la lectura. Destacan que cada vez hay más alumnado inmigrante que llega a nuestro país en esta situación.

*“Y lo último que parece que está apareciendo es alumnos que se incorporan tardíamente al sistema escolar español y nos encontramos con que entran a primero de Secundaria y han hecho a lo mejor tres meses de sexto. Hay en el instituto un objetivo, que es que salgan de primer ciclo sabiendo leer, pues nosotros encontramos en el primer ciclo de Secundaria, bueno, en segundo de Secundaria y primero de Secundaria, 12 y 13 años que no saben leer. Evidentemente no tienen esas herramientas”. (Or. IES)*

*“Cada vez nos estamos encontrando más con esa escolarización tardía de alumnos que están en España, tienen documentación, (alguien dice: extranjero legal) tienen derecho a esa escolarización y por la edad se les escolariza. Doce años, pues van a Secundaria; y nos encontramos con un grave problema”. (Or. IES)*

Los participantes del Grupo de Discusión también resaltan que, en ocasiones, las tareas para casa que mandan desde los centros educativos son excesivas para los estudiantes.

*“He conocido a niños que, digo por la consulta privada, no por el ejército, niños de 8 años que acaban sus tareas a las 10 de la noche y empiezan a las 8 de la mañana. ¿Qué va a pasar cuando estén en un nivel superior esos niños? Si ya están dedicando hasta 6 horas en Primaria, cuando estén en Secundaria, ¿qué va a ocurrir?”* (Defensa)

Otro de los aspectos muy destacados por nuestros participantes es la ratio profesor-alumno en las aulas españolas, ya que consideran que es excesiva y dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente por la diversidad actual de nuestro alumnado, mucho mayor que en periodos educativos anteriores. También resaltan que este número debe bajar, con más motivo cuando hay estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que es muy complicado atender adecuadamente a todos.

*“Pero 28 niños es un porrón de niños”.* (Admón)

*“Hay que bajar la ratio”.* (Pr. IES)

*“Cursos de 35 alumnos, algunas veces son la mayoría repetidores, tengo dos alumnos PT, en 50 minutos para batallar con los 35, con la tribu, atender adecuadamente a cada uno y atender a, por supuesto, esos niños que requieren una atención individualizada, estar pendientes de ellos. Aún así hay momentos en los que yo estoy con todos ellos, con los 35 y no es fácil, es complicado. Se les saca fuera del aula sólo en materias determinadas pero no en todas”.* (Pr. IES)

*“Las clases tienen que disminuir obligatoriamente, porque la diversidad del alumnado nuestro no es la misma que con la que nosotros estudiamos y las características, tiene que disminuir de una forma significativa”.* (Sind.)

#### 5.2.1.4. Mercado laboral

Según nuestros participantes, años atrás, el acceso al mercado laboral era muy fácil y muchos jóvenes tenían una salida rápida. Como consecuencia, dejaban de estudiar y, al poco tiempo, ingresaban fácilmente en el ejército como “metopas”. Esto hizo que muchos estudiantes, que no querían seguir en el sistema educativo, pensaran que para acceder al mundo laboral no necesitaban ningún tipo de formación, sólo cumplir con el requisito de la edad.

*“metopa” (...) pienso yo que eso ha sido un boom, eso ha sido beneficiar a mucha gente y perjudicar a otros muchos. Ha beneficiado en que muchos han encontrado ahí un trabajo y estamos hablando de esa facilidad”. (Admón)*

*“Entonces la gente, desde luego, que no tenían estudios”. (Defensa)*

Este trabajo ha supuesto para muchos jóvenes ganar dinero de forma fácil y, consecuentemente, la posibilidad de darse todos los caprichos que siempre habían deseado como, por ejemplo, comprarse un gran coche. Según los participantes del Grupo de Discusión, el perfil del aspirante a estas plazas era un joven de origen bereber, en algunos casos con un historial de problemas de conducta, con una familia desestructurada y padres con problemas legales.

*“Las grandes empresas que hay en Melilla, la gran empresa es el ejército, “metopa”. En su modelo, los chicos ven coches por ahí y están locos por terminar la enseñanza obligatoria para ir a hacerse profesional del ejército”. (Admón)*

*“(…) que salían un montón de plazas para los soldados profesionales y se quedaban desiertas. El personal que aspiraba a esas plazas era personal de origen bereber, de familias desestructuradas, habían tenido problemas de conductas, en algunos de los casos los padres estaban presos, eran contrabandistas (...)”. (Defensa)*

Si antes era fácil acceder al mundo laboral debido a la bonanza económica, hoy, por la crisis que estamos sufriendo, es más complicado porque las ofertas se han reducido, tanto en el ejército como en el mundo empresarial.

*“Hasta hace pocos años, con el buen rollo económico, era muy fácil encontrar trabajo, ahora no es tan fácil debido al mercado laboral que se ha cerrado”. (Medios)*

*“Con la crisis han reducido las plazas para los soldados profesionales, no hay ahora mismo ningún tipo de selección”. (Defensa)*

La incorporación de jóvenes al ejército no ha sido tan negativa. Numerosos soldados profesionales han encontrado en esta salida un incentivo para seguir estudiando. Muchos han promocionado en su trabajo y hoy son suboficiales, guardias civiles o policías nacionales.

*“Todos éstos que entraron en el ejército, muchos de ellos son hoy guardias civiles, policías nacionales o son suboficiales del ejército, porque resulta que han hecho FP, que han hecho a partir de los 18, 20, 25 años”.* (Defensa)

*“El ejército es una oferta pública (...) te ofrece una serie de alternativas muy interesantes para el soldado básico, al que se le pasó su momento pero que quiere estudiar. Empieza como soldado y joye, aquí me podría profesionalizar en algún tema!”* (Medios)

Según el Grupo de Discusión, en los últimos años se ha producido una evolución importante en el ejército con respecto a la selección de sus soldados, cambios en cuanto a los criterios de admisión de los que aspiran a ser “metopas”. Antes los que accedían eran jóvenes sin formación, sin estudios, que había fracasado en su escolaridad porque no les gustaba estudiar; por el contrario, ahora, para ser “metopa”, tener el Graduado en la ESO es un requisito.

*“Entonces la gente, desde luego, que no tenían estudios”.* (Defensa)

*“El ejército creo que ha subido el nivel y piden el graduado en la ESO”.* (Admón)

*“Ahí han tirado la toalla, o sea, no quieren estudiar más, o no valen o se han aburrido”.* (Empresario)

*“Arrastraban esa repetición, pues llegaban al ejército sin ningún tipo de estudios”.* (Defensa)

En relación con el mundo empresarial, en opinión del Grupo de Discusión, se observa actualmente que el perfil del aspirante que quiere acceder al mundo laboral es una chica joven con 4º de ESO terminado, que quiere trabajar pocas horas en una franquicia y ganar algún dinero para sus gastos.

*“Y las que tienen cuarto de ESO, que para hacerle un contrato de formación es obligatorio 4º de ESO terminado, lo que normalmente quieren la mayoría (...) que es lo que hacen las franquicias, 3 horas, 4 horas (...) para tener un dinerillo para ellos, para sus gastos”.* (Empresario)

#### 5.2.1.5. Propuestas

Finalmente, los participantes del Grupo de Discusión terminaron ofreciendo posibles soluciones al problema del abandono escolar temprano. Estas soluciones podemos dividir las en dos grandes grupos; por un lado, las que dependen de la administración educativa y, por otro, aquéllas que son exógenas a la misma.

Dentro de las soluciones endógenas, los participantes hacen referencia al número de estudiantes por aula. La ratio profesor-alumno se convierte en un problema, sobre todo cuando estos grupos están formados por un gran número de estudiantes repetidores a los que hay que sumar los de necesidades educativas especiales. Dirigir un aula de estas características es muy complicado e incide negativamente en el alumnado.

*“Cursos de 35 alumnos algunas veces la mayoría son repetidores, tengo dos alumnos PT, en 50 minutos para batallar con los 35, con la tribu, atender adecuadamente a cada uno y atender, por supuesto, a esos niños que requieren una atención individualizada, estar pendientes de ellos. Aún así hay momentos en los que yo estoy con todos ellos, con los 35 y no es fácil, es complicado. Se les saca fuera del aula sólo en materias determinadas pero no en todas”. (Pr. IES)*

*“Las clases tienen que disminuir obligatoriamente, porque la diversidad del alumnado nuestro no es la misma que con la que nosotros estudiamos y las características tiene que disminuir de una forma significativa”. (Sind.)*

Como solución rápida se propone la realización de adaptaciones curriculares, suprimirles alguna asignatura que no sea básica, etc. pero nunca bajar el nivel educativo, pues la competitividad que van a encontrar al salir de la etapa educativa para ingresar en el mercado laboral es muy grande.

*“Qué haces, ¿rebajas el nivel? Vale, se puede hacer algún retoque, alguna asignatura menos, pero es que la sociedad en la que se van a encontrar, (...) una competitividad japonesa total, (...) pero, hombre, se van a encontrar con un desafío y tampoco puedes bajar mucho el nivel”. (Medios)*

Se considera también necesaria una inversión en recursos, tanto materiales como humanos. La masificación de las aulas precisa de la construcción de nuevos centros educativos que ayuden a rebajar el número de estudiantes por aula.

Otro factor importante en los centros de Enseñanza Secundaria son los orientadores. La atención que ofrecen al alumnado con cualquier problema –familiar, afectivo, educativo, etc.– e incluso el apoyo que ofrecen al profesorado es imprescindible para poder atajar el problema del abandono escolar.

*“Atendemos a problemáticas diversas de profesorado, alumnos, familias, incluso del mismo sistema educativo. Orientamos”. (Or. IES)*

*“En los centros hay un equipo formado por un psicólogo, un orientador y algunos más y, entre otras cosas, atienden a chavales con problemas, con problemas educativos”. (Admón)*

La escolarización temprana (periodo 0-3 años) se presenta como otra solución que depende del sistema educativo. Una escolarización temprana favorece el aprendizaje, y así lo demuestran los diversos informes que se han realizado al respecto (Informe PISA, Informe de La Caixa...). Esta escolarización hará que, cuando inicien la Educación Primaria y Secundaria, tengamos un alumnado con mejores condiciones de las actuales.

*“Quedan 2000 niños sin escolarizar, hay tantas niñas sin escolarizar y esa pelea por la escolarización temprana, (...) lo dicen todas las estadísticas”. (Sind.)*

*“El 0-3 puede ser un elemento fundamental de que dentro de 10 años u 11 años nos encontremos a algún alumnado en mejores condiciones”. (Sind.)*

En la frontera entre los aspectos endógenos y exógenos, destaca la formación de los padres. Su importancia radica en que deben ser responsables de la educación de sus hijos. Parece necesario fomentar las escuelas de padres, pero especialmente enfocadas a los padres, pues las madres están más acostumbradas a estas tareas y se preocupan y ocupan más de la educación de sus hijos. Muchos padres permanecen apartados de estos quehaceres diarios.

*“Primero la formación de los padres, la escolarización temprana, la transmisión de aspiraciones y la posesión de recursos educativos en casa”. (Admón.)*

*“La escuela para padres, las clases para que los padres conozcan desde los riesgos de Internet hasta el acoso en la escuela, temas de salud, la importancia de la orientación profesional, un montón de cosas porque es verdad que hay muchas madres que fundamentalmente se encargan del cuidado de los hijos, es una desgracia pero es así, es una cuestión de la madre, de momento”. (Admón.)*

En referencia a las soluciones exógenas al sistema educativo, nos encontramos con la importancia de las relaciones personales, la motivación y las características peculiares de Melilla.

*“Aprovechar que esto es un sitio muy pequeño y estamos todos muy juntos, tenemos el Campus universitario, tenemos los ciclos formativos que salen de todos los Institutos; vamos a coordinar todo eso como a todos los profesionales que nos echen una mano, poner en marcha grupos flexibles, las comunidades de*

*aprendizaje, echarle una mano a las familias muy necesitadas que no tienen recursos (...)*". (Or. IES)

Como mencionamos anteriormente, el papel de la familia es muy importante, la implicación de madres y padres es fundamental para que el alumnado no abandone sus estudios. Pero incidimos ahora más en la importancia de la relación entre padres y profesores como partes esenciales del proceso educativo.

*"Como madre, los padres y los profesores deberían tener un poquito más de complicidad entre ellos porque el pasotismo de los padres (...)"*. (Or. IES)

*"Yo conozco a padres que no han visto en su vida a ninguno de los profesores de sus hijos; y lo contrario también, hay profesores que no han visto en la vida a los padres de los alumnos. Y eso no creo que sea un buen camino para que los niños se eduquen"*. (Or. IES)

Finalmente, las características de Melilla, por ser una ciudad pequeña y multicultural, facilitan la realización de actividades conjuntas. Estas circunstancias deben ser aprovechadas por la escuela puesto que, al ser el centro de formación de los estudiantes, se convierte en el lugar idóneo para fomentar y enriquecer las relaciones sociales y culturales con las que todos nos beneficiamos.

*"No podemos hacer una isla, o sea, no podemos hacer del centro escolar una isla ajena del entorno, estamos donde estamos, y las características socioeconómicas (...) los alumnos son los que son. (...) tenemos que enriquecer social y culturalmente al entorno y ése es el trabajo que no corresponde solamente a la escuela, corresponde a otras instituciones y organizaciones actuar y trabajar en ese entorno sociocultural para intentar dar una alternativa"*. (Sind.)

### 5.2.2. Grupo de Discusión de Ceuta

Con el fin de estructurar los principales acuerdos a los que llega el grupo después del debate mantenido, vamos a agrupar algunas de las conclusiones obtenidas en los siguientes bloques:

- 1) Perfil del alumno que abandona.
- 2) Contexto sociofamiliar y escolar.

- 3) Lengua materna y dominio de la lengua de instrucción.
- 4) Sistema educativo.
- 5) Métodos docentes.
- 6) Preparación para la inserción laboral.

#### *5.2.2.1. Perfil del alumno que abandona los estudios*

Finalmente, los participantes del Grupo de Discusión terminaron ofreciendo posibles soluciones al problema del abandono escolar temprano.

Comienza el grupo estableciendo las diferencias entre fracaso escolar y abandono escolar prematuro para concluir que, salvo raras excepciones derivadas de necesidades económicas, el uno conduce al otro. Son los alumnos que obtienen bajos rendimientos los que terminan abandonando el sistema escolar.

Algunas de las aportaciones realizadas en este punto vienen a señalar que el matiz habría que establecerlo al término de la ESO, entre los que abandonan el sistema educativo con o sin titulación. En el primer caso hablaríamos de abandono y en el segundo de fracaso, aunque hay quien matiza que en ambos casos se trata de abandono.

*“... el abandono, entiende por un lado aquellos que terminan cuarto sin titulación y aquellos que terminan cuarto y no continúan el sistema educativo”. (informante 1).*

*“... yo creo que no se puede mezclar el hecho de que un alumno que es un fracaso escolar porque llega a los 16 años y no ha conseguido ningún título, con un alumno que llega a un nivel y que decide (por el motivo que sea) no continuar”. (Informante 3).*

*“... yo no sé si tú sabes que hay niños en la calle. Para mí ese es el abandono, el que está en la calle; no el que ha terminado en cuarto”. (Informante 2).*

Sobre la continuidad de estos jóvenes en el sistema escolar se apunta que sería conveniente permitirles su incorporación a los centros de adultos.

*“...algunas de las propuestas que se han hecho, por ejemplo que en adultos pudieran entrar a partir de los 16 años, para que no pase eso de no saber qué*

*hacer con los niños de 16, como ocurre en otras muchas comunidades, no en Ceuta. Entre 16 y 18 ¿qué hacen los niños?, se van a un PCPI, se van a PROCESA, se van a la Casa de la Juventud a ver qué les pueden dar; se van al Ayuntamiento” (Informante 1).*

En cuanto al perfil de los alumnos que abandonan, se plantea conocer cuáles son las características del alumnado que actualmente se encuentra en clase y que puede terminar abandonando el sistema.

Como característica principal se señala el aburrimiento del alumno en clase debido a un desfase en los conocimientos.

*“... se aburren en clase, se aburren muchísimo y se les da poco de lo que les interesa realmente. Tenemos los contenidos estancados, hablo de lo que yo tengo más próximo, se les pide resolver una raíz cuadrada en cuarto cuando no sabe ni multiplicar” (Informante 4).*

*“... yo creo que el fallo más grande que tenemos en la enseñanza ahora, es que les damos demasiadas cosas que no les sirven para nada. ¡Cuidado!, hablamos educativamente. Todo sirve, lo que no sirve es que yo esté dando unos contenidos que después no se utilizan” (Informante 3).*

*“... nosotros nos encontramos con gente en secundaria... primero, segundo, tercero y cuarto de E.S.O que no saben leer. Eso es un fracaso. Vienen de los I.E.S (entre comillas, porque es una palabra que no gusta), “la morralla”<sup>63</sup>.” (Informante 4).*

Tratando de encontrar el origen de esta situación, se apunta a una confluencia de factores.

*“... pero, ¿Por qué una persona normal se convierte en “morralla” a lo largo de su camino?” (Informante 4).*

---

<sup>63</sup> Término marineru asociado al pescado pequeño y que en este contexto se utiliza con el significado recogido en el diccionario de *multitud de gente de escaso valer*.

*“...eso es debido a una ciertas circunstancias [...] Vamos a tocar a la familia, profesorado, el sistema... ahí entramos en una cosa que se nos va de las manos, creo” (Informante 3).*

Sin embargo, también resulta interesante señalar que se está generalizando la situación de derivar responsabilidades a los niveles educativos anteriores.

*“... el profesorado se está creado un encorsetamiento al decir: “es que esta gente, cada vez son más brutos”. Además el problema se lo van traspasando a los niveles inferiores. Los profesores de secundaria están continuamente quejándose del nivel que traen los alumnos de primaria y en primaria se quejan de que en infantil no le enseñan no sé qué [...] esta cadena va en aumento. Además, cada vez te lo dicen más” (Informante 4).*

*“...los medios se deberían poner en tres, cuatro y cinco años. El exceso de alumnos (que es importante) que se da en Ceuta y que no se da en otro sitio. Ahí ya tenemos un factor fundamental para que no se dé una atención personalizada, porque es imposible que se dé con las cifras que tenemos” (Informante 3).*

#### **5.2.2.2. Contexto sociofamiliar y escolar**

Con relación al contexto, se comparte por todos los miembros del grupo el papel determinante del mismo. Sin embargo, se introducen matices diferenciadores entre el contexto familiar y el contexto cercano (barrio). En cualquier caso, se admite la existencia de una gran brecha entre el contexto sociofamiliar y el escolar. Los valores que trata de inculcar y desarrollar la escuela no son compartidos por amplias capas de este colectivo. Se puede decir que, en muchas ocasiones, son contrapuestos (a modo de ejemplo se habla del valor del esfuerzo).

Hay una serie de factores cuya incidencia positiva sobre el rendimiento escolar es admitida por todos y que, sin embargo, no cuentan con el apoyo de las familias. La actitud negativa de muchos padres hacia el centro escolar y los profesores contribuye a minar el “principio de autoridad”. El padre “colega” que no ejerce su autoridad es un referente negativo para la convivencia y la disciplina escolar que, como consecuencia, dificulta la existencia de un clima de trabajo favorecedor de la actividad escolar.

Ante la presunción de que los padres de estos alumnos por lo general son personas con muy poco nivel cultural, no hay acuerdo en este punto. El grupo se divide entre los que piensan que en su mayoría siempre son padres con pocos estudios y los que creen que no siempre es así. Efectivamente los datos de los encuestados sitúan el nivel de estudios hasta porcentajes de 82 y 85 % para padres y madres respectivamente en secundaria, primaria y sin

estudios primarios, en ellos también es menor cuando proceden de culturas de origen no cristiana. Por estas razones no hay consenso para asociar la falta de estudios en los padres con el abandono.

Sí hacen hincapié, por el contrario, en la preocupación por el estudio, por la marcha de los alumnos. Se decantan en la misma dirección que lo expresa Marchesi (2004, p.36):

*“el ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tienen una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos. Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos, y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos”*

Sin que puedan desdeñarse otros factores, es la implicación de la familia en los estudios de los hijos uno de los que influye decisivamente en la motivación, continuidad y resultados académicos en los hijos.

Algunas de las afirmaciones recogidas son las siguientes:

*“...la educación que reciben en casa es permisiva, y nada frustrante. La actitud de los alumnos en el colegio es un reflejo de lo anterior”. (Informante 8).*

*“... la actitud educadora de los padres tiene su reflejo posterior en la asunción de responsabilidades, entre otras en la vida laboral”. (Informante 7).*

*“... la quiebra del principio de autoridad repercute negativamente”. (Informante 6).*

*“... la implicación de la familia en la educación de los hijos es indispensable”. (Informante 6).*

Esto origina, en ocasiones, una merma del principio de autoridad de los profesores que deriva en un clima escolar negativo.

*“...ahora no hay autoridad, el profesor no tiene autoridad, si un niño se queja del maestro el padre le da la razón, no se puede toser al niño”. (Informante 8).*

La importancia del clima, que ha sido puesta de relieve por numerosos estudios, exige que los centros diseñen acciones tendentes a su mejora.

*“... sin embargo lo que se puede cambiar es el ambiente del propio instituto, del que se quejan muchos profesionales. Es un ambiente donde hay tensiones, y un clima de trabajo estresante, [...] pero hay profesores y centros que sí que lo consiguen. A mí me gustaría saber si en esos centros agradables, si esos alumnos no han fracasado tanto”. (Informante 8).*

*“... ese centro sigue unas pautas y por eso funciona, en un centro donde hay muchos profesores y alumnos si no marcas unas normas no funciona, hoy hay que organizar la enseñanza, con los mayores también tenemos esos problemas, pero deben aceptar la disciplina”. (Informante 4).*

Otro aspecto interesante lo representa el contexto social cercano, el barrio. Las redes establecidas en estos ambientes, ya estén orientadas al ocio o a otras actividades, tendrán una influencia poderosa sobre los adolescentes y los jóvenes, llegando incluso a neutralizar las procedentes de los padres o de los propios centros. El valor del esfuerzo y las ventajas que un adecuado nivel formativo tiene para integrarse en el mundo laboral no forman parte del ambiente que se respira en estos contextos. La obtención de dinero fácil, sin esfuerzo previo, es algo que despierta la admiración de estos jóvenes<sup>64</sup>.

Sin embargo, no es solo el entorno social cercano el que actúa como un elemento negativo. Los referentes que estos jóvenes encuentran en los medios de comunicación también juegan su papel.

*... viendo en televisión gente sin estudios y ganando mucho dinero, y otras con una carrera vendiendo lavadoras en (aquí se cita a unos grandes almacenes), evidentemente no le ven atractivo a los estudios. (Informante 8).*

Además de lo anterior, también existen otros elementos que entran en competencia directa con la escuela y que se refieren a los incentivos económicos asociados a determinados cursos.

*... está haciendo mucho mal algunos programas que se dan en la ciudad que son cursos remunerados, y como los chicos en el centro educativo no ven ese dinero*

---

<sup>64</sup> En esto hay coincidencia con los encuestados que reconocen la importancia otorgada en el barrio al cómo obtener dinero fácil.

*[...] a un chico con 16 años le dices si dejas el instituto y vas a tal programa, te dan 300 euros... pues dejan el instituto. (Informante 5).*

Sin embargo, no todo es negativo en este tipo de ofertas porque algunas de las actuaciones están encaminadas a personas en riesgo de exclusión social.

*...lo que se está haciendo a través del fondo social europeo es ayudar a los alumnos menores de edad [...] pero es que estamos hablando de un grupo que no tiene otra opción. Estamos hablando de gente con problemas de desestructuración familiar [...] también ayuda a aprender hablar español, porque hay muchas personas que no entienden el español<sup>65</sup>, y entonces a la hora de encontrar trabajo es muy difícil. También ayudan a gente que es analfabeta. (Informante 10).*

### 5.2.2.3. Lengua materna y dominio de la lengua de instrucción

Al abordar las causas del fracaso escolar, se apunta como una de las posibles el bajo nivel en la lengua de instrucción. Se discute ampliamente y se admite que, con carácter general, nuestros jóvenes presentan un nivel de dominio de la lengua bastante pobre; pero ello no significa que deba asociarse a la posesión de una lengua materna distinta de la escolar.

Cuando nos centramos en la influencia de la lengua sobre el abandono temprano, el grupo no ve en ella un aspecto destacable, sí un medio de ayudar a mejorar los rendimientos del alumnado, y un vehículo de socialización y diálogo entre las distintas culturas, pero, como se ha dicho, no un elemento directamente causal del abandono. De hecho, esto coincide con los análisis de las respuestas de los encuestados que no ven en la lengua un problema. No era la materia en la que fracasaban generalmente, y tampoco aparece este factor entre sus opiniones para prevenir el abandono en el futuro.

El grupo ve en el interés de la familia un factor muy importante para el aprendizaje de la lengua de la escuela. Además hay centros en los que la práctica del castellano puede reducirse al tiempo escolar porque en sus casas y en la calle todo lo hablan en *dariya* y de esta forma es muy difícil que aprendan en los primeros años la lengua. Por tal motivo, algunos estudios han recomendado introducir esta lengua en el sistema educativo, aunque parece que no hay acuerdo en este punto.

<sup>65</sup> En este punto, el informante se está refiriendo a los inmigrantes irregulares que acceden a algunas de estas ayudas.

*“...yo la pondría (la lengua materna) como apoyo de comunicación en infantil, ese apoyo a la comunicación con los alumnos”. (Informante 3).*

*“... yo la pondría como formación del profesorado, pero no para trabajarla en el aula” (Informante 1).*

*“... yo la pondría como materia complementaria y optativa... y voluntaria, para el que le guste”. (Informante 9).*

*“... pero no para combatir el fracaso, sino para el enriquecimiento”. (Informante 2).*

*“... yo no la pondría ni como optativa ni nada, porque entonces cambiamos como una comunidad autónoma”. (Informante 6).*

Insistiendo en los planteamientos anteriores, se llega a afirmar que habría que reforzar el estudio de la lengua castellana.

*“... si la lengua es mala, más clase de lengua. Lo que no puede ser es que con el entorno que tenemos, justificar lo que ya sabemos, que es causa directa para no hacer nada, creo que hay una falta de esfuerzo por parte del alumnado”. (Informante 2).*

También se plantea que, aunque los alumnos bilingües<sup>66</sup> suelen obtener mejores rendimientos académicos, esto no parece que ocurra en Ceuta

*“... los centros bilingües tienen buenos rendimientos, aunque generalmente a estos centros suelen acudir alumnos de estratos sociales mejor situados que el caso de los que estamos debatiendo”. (Informante 2).*

#### 5.2.2.4. Sistema educativo

Algunas de las actuaciones que, desde el sistema educativo, se vienen realizando para disminuir la tasa de abandono pueden considerarse, a juicio de algunos expertos, altamente satisfactorias.

*“... el ministerio ha firmado un convenio con la ciudad, y se va a crear una unidad nueva. Una unidad de coordinación y orientación con la gente que abandona. Se*

---

<sup>66</sup> Los datos aportados por el cuestionario aplicado a los jóvenes ponen de manifiesto que aquellos cuya lengua materna no es el español, pueden considerarse bilingües por cuanto lo utilizan normalmente, además del *dariya*.

*ubicará en la casa de juventud. Esa unidad la llevara personal secundaria que va a contratar el ministerio, y desde la ciudad una trabajadora social, y alguien que ya estaba en la casa de la juventud, tal vez algún técnico. El objetivo de esa unidad será la de orientar, asesorar a todos aquellos jóvenes que han salido del centro educativo y que no han continuado”. (Informante 1).*

Los PCPI son vistos como una alternativa muy positiva para los alumnos a los que se dirigen, insistiendo en los aspectos motivadores de los mismos.

*“... el alumno se siente inútil, se siente fuera del sistema, y entonces llega a la situación laboral, y veo que se siente como si hubieran fracasado [...] una profesión, es mucho más complicada que cualquier asignatura [...] yo lo que hago es transmitirle lo poco que puedan tener para que se sientan útiles”. (Informante 6).*

#### 5.2.2.5. *Métodos docentes*

Cuando se habla de contenidos desfasados, de alumnos poco motivados y se culpa a la sociedad y a los propios alumnos de su bajo rendimiento...

*“...los profesores no tenemos culpa de que los niños no trabajen, ni la familia; podremos tener algo de culpa pero no toda. Los que tienen que trabajar son los niños y hasta que no nos demos cuenta de eso no podemos hacer nada”. (Informante 2).*

...no debería olvidarse que cuando falta la motivación intrínseca hay que conseguir que, al menos, exista motivación extrínseca y esto es responsabilidad de los profesores.

*“...el profesional de la enseñanza se tiene que adaptar al perfil del alumnado, depende del profesorado, en centros con nivel socioeducativo muy bajos los profesores de inglés han conseguido que le hablen en inglés. Esta es la ciudad de España donde más alumnos se presentan a la prueba de acceso de grado medio y superior, su porcentaje es mucho mayor a otras comunidades, esto es debido a que la gente quiere conseguir algo, el profesional de la docencia también tiene mucha culpa en que abandonen antes de tiempo”. (Informante 8).*

La importancia de una metodología activa que fomente la participación del alumno es especialmente importante en los centros de adultos. A ellos acuden alumnos que muestran una voluntad de continuar pese a haber fracasado en lo que se corresponde con las enseñanzas de régimen general. Sin embargo, en muchas ocasiones, lo que encuentran en nada se diferencia de lo que les hizo abandonar.

*“... son los mismos profesores y los mismos sistemas; y si yo aquí fallo y me dan lo mismo..., pues estamos en las mismas”. (Informante 4).*

*“... años que ha habido 25 alumnos en clase y luego a los 2 meses se han fugado todos, o solo 2 han logrado lograr los objetivos”. (Informante 3).*

#### 5.2.2.6. Preparación para la inserción laboral

Algunas carencias formativas relacionadas con la inserción laboral son resueltas mediante la realización de cursos por parte de los agentes social (sindicatos, empresarios). Pero se trata de acciones puntuales y muy concretas.

*“... se hacen muchos cursos de formación continua [...] acuden a cosas muy concretas, cursos de Excel, PowerPoint, para diseñar páginas webs, etc. cuando hacen una presolicitud, la gente sabe que tiene que trabajar. Vienen porque tienen mucho interés en hacer el curso”. (Informante 7).*

Otro de los aspectos analizados en este punto es el que hace referencia a la conveniencia de diseñar políticas de inserción laboral específicas según el grupo étnico de referencia. En este punto se informa de que:

*“... en Ceuta, el 55% del empleo se genera en administración, por lo cual los empresarios van quedando detrás. [...]La base del empresario es hacerlo lo mejor posible para vender; y si para vender hay que hablar en dariya, pues se habla en dariya; igual que en Mallorca se habla en alemán”. (Informante 2).*

## 6. DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN

Como comentábamos en la presentación, la mayor parte de este informe ha sido redactado teniendo en cuenta de manera conjunta las aportaciones realizadas por cada uno de los dos grupos de trabajo, el de Ceuta y el de Melilla. En este capítulo, al igual que en el

apartado anterior, tras varias deliberaciones de ambos grupos, hemos decidido respetar las propuestas originales de cada uno porque nos han parecido a todos suficientemente ricas, tanto en lo diferente como en lo común.

## 6.1. Ceuta

Según datos facilitados por ocho de los nueve centros de la ciudad de Ceuta que imparten las enseñanzas secundarias (obligatorias y no obligatorias)<sup>67</sup> y después de una depuración de los datos para eliminar registros duplicados a causa del cambio de alumnado entre centros, se ha obtenido que el total de jóvenes que en la actualidad tienen entre 16 y 24 años y que abandonaron los centros prematuramente es de 5180<sup>68</sup>. Aún así, nos consta que este número no es acertado, ya que, a través de las llamadas realizadas se detectó que una parte importante del alumnado que cursó los estudios de Formación Profesional de Grado Medio y Bachillerato, realmente no había abandonado sus estudios y había titulado en ellos. Por tanto el número de jóvenes ceutíes que han abandonado en este intervalo de tiempo es menor de 5180.

Debido a ello, es aventurado ofrecer un solo índice o tasa de abandono y se ha estimado oportuno calcular un rango porcentual aproximado suponiendo una variación del éxito escolar de entre el 30% y el 70% en los jóvenes que cursaron FPGM y Bachillerato. De este modo, y en comparación con los datos facilitados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta sobre el número de alumnos matriculados en 1º de Ed. Primaria entre los años 1992 y 2000, la tasa de abandono escolar temprano en Ceuta se situaría entre el 39,88% y el 47,96%.

---

<sup>67</sup> C.C. San Daniel, C.C. San Agustín, C.C. La Inmaculada, C.C. Severo Ochoa, I.E.S. Abyla, I.E.S. Siete Colinas, I.E.S. Almina, e I.E.S. Luis de Camoens

<sup>68</sup> De ellos, entre los 1534 alumnos de bachillerato y los 404 de FPGM se ha detectado a través de las llamadas telefónicas realizadas que muchos de los alumnos han titulado teniendo éxito en sus estudios.

| N de alumnos matriculados en 1º de Ed. Primaria/año <sup>69</sup> | Población de alumnado AET facilitada por los ocho centros educativos |             |       | AET suponiendo que del estrato [1] y [2] ha titulado el 70% |       | AET suponiendo que del estrato [1] y [2] ha titulado el 30% |       |
|---|--|-------------|-------|---|-------|---|-------|
|   | Estrato  | N           | %     | N   | %     | N   | %     |
| 1992 =1084  | Sin indicar nivel  | 41          | 0,79  | 41  | 1,07  | 41  | 0,89  |
| 1993=1138   | Primaria   | 14          | 0,27  | 14  | 0,37  | 14  | 0,30  |
| 1994=1057   | 1º ESO   | 209         | 4,03  | 209   | 5,47  | 209   | 4,55  |
| 1995=1020   | 2º ESO   | 623         | 12,03 | 623   | 16,30 | 623   | 13,55 |
| 1996=1105   | 3º ESO   | 1132        | 21,85 | 1132  | 29,61 | 1132  | 24,62 |
| 1997=1065   | 4º ESO   | 674         | 13,01 | 674   | 17,63 | 674   | 14,66 |
| 1998=981  | PGS  | 498         | 9,61  | 498   | 13,03 | 498   | 10,83 |
| 1999=1028   | FPMG   | 404         | 7,80  | 121   | 3,17  | 282   | 6,13  |
| 2000=1109   | FPGS   | 51          | 0,98  | 51  | 1,33  | 51  | 1,11  |
|   | BACH   | 1534        | 29,61 | 460   | 12,03 | 1074  | 23,36 |
| N total de matriculas = 9587                                      | N total de AET   | <b>5180</b> |       | <b>3823</b>   |       | <b>4598</b>   |       |
| 100%  | % total de AET   |             |       | <b>39,88</b>  |       | <b>47,96</b>  |       |

Tabla 124. Estimación abandono escolar Ceuta

Atendiendo a los objetivos marcados en este estudio y una vez analizada la tradición de investigación sobre el abandono escolar temprano (AET), se presenta la discusión de resultados y conclusiones agrupadas en torno a cuatro ejes que van a vertebrar el análisis transversal realizado sobre las variables estudiadas y que incluyen todos y cada uno de los apartados que se han tratado en el apartado de resultados. A continuación se explicitan cada uno de ellos:

1. Factores externos e internos al sistema educativo que pueden incidir en el AET
2. Influencia del género y la cultura de pertenencia en el AET
3. Incidencia del AET en el futuro profesional y en la inserción laboral
4. Situación actual de las medidas destinadas a prevenir el AET

En estos cuatro epígrafes son tratados todos los objetivos planteados en esta investigación, a excepción del objetivo número uno que ha sido respondido en el apartado de

<sup>69</sup> Información facilitada por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Ceuta (mayo/2010).

resultados y el número nueve que se detalla en el apartado de actuaciones, medidas y estrategias orientadas a la retención de los estudiantes en el sistema educativo

### 6.1.1. Factores externos e internos al sistema educativo que pueden incidir en el AET

En este apartado se analizan tanto los factores internos al sistema educativo (profesorado, centro, procesos, etc.) como los factores externos a éste (individuales, familiares, sociales y económicos y laborales) que pueden estar detrás del Abandono Escolar Temprano y que se han analizado en esta investigación. Es necesario aclarar que debido a la naturaleza multicausal del fenómeno estudiado y a su complejidad no se pueden establecer relaciones causales simples y determinantes del AET, por lo que se ha optado por mostrar una panorámica general de aquellos factores y variables que han emergido en este estudio como posibles causas del AET.

#### 6.1.1.1. Factores externos al sistema educativo

##### a) Las características individuales del sujeto que abandona

Los resultados obtenidos anteriormente ponen de manifiesto que los jóvenes que abandonan tempranamente la escuela encuentran dificultades en algunos aspectos básicos que inciden de una manera directa en el aprendizaje. Concretamente, un alto porcentaje de alumnos manifiesta tener en ocasiones dificultades para expresar conocimientos, memorizar bien o resolver problemas matemáticos y, en menor medida, realizar algún tipo de cálculo o comprender las explicaciones. Esta falta de competencias que exteriorizan los sujetos es coherente y se corresponde con los problemas que presentan para superar asignaturas como Matemáticas (41,6%), Idiomas (31,7%) o Lengua (27,4%).

Por otro lado, al recabar información sobre la actitud y disposición que mantienen los jóvenes hacia los estudios y la participación en tareas escolares, observamos que muestran un desinterés notable por todo lo académico, manifestado concretamente en conductas como “no hacer los deberes”, “no atender en clase”, “no preguntar al profesor”, “no sentirse atraído por los temas de estudios” (67,6%), “ser impuntuales”, etc. En consonancia con lo anterior, casi el 20% de la muestra encuestada considera el estudio como una pérdida de tiempo, lo cual conduce a la desmotivación que desemboca en la aparición de conductas disruptivas y de absentismo escolar, también patentes en los sujetos encuestados pero en menor medida. Por ejemplo, ser expulsado de clase o faltar el respeto al profesor son conductas disruptivas que pueden, en cierto modo, dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, ese desinterés manifestado por estos jóvenes puede visualizarse en el hecho de que los alumnos falten a clase con normalidad (17,8%) o lleguen tarde (16%), justificando ese absentismo por aburrirse en las clases (13,2%). Estos resultados se corroboran con lo expuesto por Calvo

(2003) cuando describe los cuatro tipos de conductas que ocasionan problemas de convivencia en los centros (conductas de rechazo hacia el aprendizaje o de desinterés académico, conductas disruptivas, conductas de trato inadecuado o indisciplina y conductas agresivas o violentas). Al comentar las mismas, explica que las conductas de rechazo hacia el aprendizaje pueden darse asociadas con la conducta disruptiva, cosa que emerge en nuestro estudio como hemos podido comprobar.

De lo visto hasta ahora, podemos deducir que los jóvenes que abandonan la escolaridad tempranamente son jóvenes, en una gran mayoría, desmotivados por los estudios, por las tareas académicas y, en definitiva, desmotivados por los aprendizajes escolares.

Según las teorías cognitivas más recientes sobre la motivación (ese estado interno que activa una conducta hacia la consecución de un objetivo y la mantiene durante un tiempo), estos sujetos habrían perdido o habrían visto sustancialmente mermadas aquellas razones, creencias o convicciones que pueden mantener ese estado motivacional por el aprendizaje activo.

Algunos autores como Peralbo, Sánchez y Simón (1986) y Schiefele (1999) hablan de tres tipos de motivación: una motivación basada en el interés, otra basada en la autoeficacia y una tercera fundamentada en las atribuciones que hace el sujeto del éxito o el fracaso. Es decir, que un alumno puede sentirse motivado para estudiar porque **le interesen** las materias de estudio, valore su importancia, su utilidad... (interés personal) o desde fuera las presenten de forma tan seductora que se sienta atraído por ellas (interés situacional); también puede despertar la motivación por los estudios el hecho de que se **sienta capacitado** para abordar las tareas que requieren las distintas materias y, por último, si tiene el convencimiento de que con el esfuerzo personal se pueden lograr muchos éxitos, esta **atribución** puede ser el origen de un estado motivacional hacia los aprendizajes.

Estas formas de motivación, detalladas anteriormente, no son excluyentes, y cualquier combinación entre ellas es posible. Si contrastamos lo que se nos dice desde la teoría con las respuestas dadas por estos jóvenes, podemos comprobar que, en el momento que estudiaban, eran personas que no manifestaban interés por los temas tratados, que no realizaban sus trabajos, que no valoraban los estudios y la utilidad de los aprendizajes, etc., además revelan su incapacidad, entonces, para abordar muchas de las tareas necesarias que nos llevan a un correcto aprendizaje. Esa falta de interés y de eficacia reconocida para los estudios les lleva al convencimiento de que ni tan siquiera el esfuerzo personal podría solucionar sus problemas en la escuela. De hecho, un alto porcentaje de alumnos (38,8%) manifiesta *“no confiar en sus posibilidades”*, algunas veces o nunca se ha sentido bien consigo mismo (28,5%) y no se ha sentido capaz de influir en los demás (68,7%). Nos encontramos pues con un grave problema de DESMOTIVACIÓN escolar y BAJA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA que habrá que abordar desde distintas perspectivas.

Esta información es muy coherente con el hecho de que los jóvenes hayan señalado como principales motivos de abandono escolar el querer estudiar otra cosa de la que estaban haciendo o el no querer seguir estudiando (por indiferencia hacia los estudios, problemas personales o necesidad de incorporación al mercado laboral). Sin embargo, el haber

abandonado los estudios por unos u otros motivos, les ha hecho reflexionar sobre la importancia de éstos en la actual sociedad. Por este motivo, una amplia mayoría se arrepiente de haber dejado los estudios y volvería a estudiar si tuviera la oportunidad; para obtener un título universitario o, al menos, graduarse en Educación Secundaria Obligatoria.

Destacar también, en este apartado, que los problemas de salud no parecen ser causa importante del abandono escolar temprano aunque sí del absentismo, ya que un 17,6% reconoce faltar a clase por dicho problema. Por su parte, el conocimiento de la lengua de instrucción tampoco parece ser la clave en el bajo rendimiento escolar y, como consecuencia directa, de fracaso y abandono escolar, puesto que, como se ha reflejado en los análisis descriptivos, prácticamente todos los alumnos encuestados (99,3%), han manifestado conocer el español (como lengua única o en combinación con otras). Además, una gran mayoría (76,2%) utiliza el español como lengua de comunicación.

#### *b) El contexto socio-familiar*

Como ya se indicaba en el marco teórico y a tenor de los estudios revisados, el contexto socio-familiar de referencia juega un papel fundamental en la educación de los jóvenes, lo cual puede ayudar y animarlos para que continúen sus estudios o, bien, puede producir un cierto distanciamiento con el sistema educativo y, en consecuencia, podría influir en que los jóvenes abandonen tempranamente sus estudios. Por ello, el contexto social y familiar de estos chicos ha sido objeto de estudio en esta investigación, mediante la pasación de cuestionarios y la realización del grupo de discusión.

De este modo, realizando una lectura global de los resultados y atendiendo a las diferentes variables que se han tenido en cuenta en la influencia del contexto socio-familiar, se obtiene lo siguiente:

En lo que se refiere a la tipología de las familias de estos jóvenes, es de destacar que, según se refleja en los resultados de los cuestionarios, un amplio porcentaje de jóvenes (43%) refleja que los ingresos de su unidad familiar están por debajo de los 1000 €, derivados de empleos poco cualificados por cuenta ajena (en el caso de los padres) o a que la mayoría de las madres (70,9%) no trabaja. Además, el nivel de estudios de los padres es, principalmente, de Educación Primaria y, en algunos casos, inferior a Primaria. También, es preciso recalcar aquí el hecho de que la cuarta parte de estos jóvenes carecían de las circunstancias propias para dedicarse al estudio en el ámbito familiar (es decir, no tenían un lugar adecuado para hacer sus tareas o carecían del tiempo suficiente para ello). Factores que, sin lugar a dudas, pueden influir en el rendimiento escolar de estos alumnos y en el AET y que son coherentes con las condiciones laborales y económicas de la familia.

Cabe apuntar aquí, como un dato que corrobora estas carencias socio-económicas presentes en muchas familias y coherentes con lo reflejado en el marco teórico, el hecho de que Ceuta y Melilla sean las ciudades con mayor porcentaje de personas en riesgo y de hogares bajo el umbral de pobreza (31%) (INE, 2006). De hecho, son los mismos jóvenes los que en otro estudio (Rontomé y Cantón, 2008) reconocen que sus familias tienen carencias de

tipo económico y educativo que les impide afrontar determinados gastos derivados de la educación. Este hecho, también se manifiesta en las declaraciones realizadas por algunos jóvenes del estudio que destacaron las necesidades económicas que habían precisado durante su permanencia en el sistema educativo: *“Se necesitan más recursos humanos y económicos. Yo hubiera necesitado un profesor de apoyo continuamente”* (Cod.312. Joven de 24 años, de origen árabe que abandonó los estudios en 6º de Primaria); *“Más becas para gente necesitada, así los jóvenes no dejarían los estudios para trabajar”* (Cod.76. Joven de 20 años de origen árabe que abandonó en 3º de ESO).

Por otro lado, en lo que respecta a la implicación de la familia en la escuela y lo que esto puede suponer en relación al rendimiento escolar de sus hijos, los resultados obtenidos son dispares, en función de quien lo exprese (familias, profesores o los mismos jóvenes). De este modo, se aprecia que muy pocos padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores y su participación en las actividades del centro era escasa. Otro factor que se ha puesto de manifiesto en el grupo de discusión (aunque no ha contado con el apoyo de las familias) y que se relaciona con el anterior, es la actitud negativa de muchos padres hacia el centro escolar y hacia los profesores, restando autoridad al profesorado y siendo un referente negativo para la convivencia y la disciplina escolar.

Estos resultados son similares a los obtenidos en otro estudio reciente (Jiménez, Cotrina, García y Sánchez, 2009) en el que se vuelve a recalcar la escasa *colaboración de las familias con la escuela*, atendiendo a la percepción que tiene el profesorado sobre éstas. Sin menoscabo de que las familias, en opinión del alumnado, consideren que acudir a la escuela sea *muy importante*. Sin embargo, las familias cuando acuden al centro, lo hacen fundamentalmente para recoger notas y para hablar con los tutores o con otros profesores, pero para poco más.

En el citado estudio, el profesorado destaca que escasamente promocionan o fomentan el esfuerzo entre sus hijos e hijas en el 77,5% de los casos y que existen diferencias en cuanto a lo que se pide a chicos y chicas en función de género. De hecho, los propios jóvenes reclaman una mayor atención por parte de los padres: *“Falta motivación por parte de los padres. Cuando el alumno crece no tiene ese hábito de estudio si no se está encima desde pequeño...”* (Cód. 48. Joven de origen europeo de 25 años con el título de ESO que abandonó el bachillerato); *“que los padres se preocupen más y nos conciencien de la importancia de estudiar, que los profesores no fueran tan bordes y clases menos aburridas”* (Cód.30. Joven de origen árabe de 17 años que abandonó en 2º de ESO); *“Es necesario más apoyo de los familiares, que no se casen tan pronto si no hay dinero, más empeño de los jóvenes y no se limiten a liarla en clase y molestar al profesor”* (Cód.297. Joven de origen árabe de 20 años que abandonó en 3º de ESO).

También, y ahondando más en el contexto social o “el barrio” de referencia, se vislumbra otra serie de factores que han podido tener influencia en ese bajo rendimiento o fracaso escolar. De hecho, casi la mitad de los alumnos encuestados vivía en un entorno caracterizado por el tráfico y/o consumo de drogas o las relaciones entre los jóvenes del barrio no eran muy buenas. Además, la mayoría reconoce que sus amigos también abandonaron los estudios en aquella época, lo cual podría haber *“contagiado”* de alguna manera, al resto de

amigos, como de hecho se ha podido constatar. Algunos alumnos aclaraban este tema en el cuestionario: *“Pienso que hay alumnos que sirven para estudiar, pero hay malas influencias. Si estuviera en mis manos los ayudaría para que no dejaran los estudios”* (Cód.376. Joven de origen árabe de 20 años que abandonó en 3º de ESO).

Todos estos factores, junto a otros aspectos, ya dilucidados, podrían explicar el escaso tiempo que le dedicaban a realizar determinadas tareas escolares, fuera del contexto escolar, tales como leer, hacer los deberes en casa o acudir a la biblioteca para estudiar o hacer trabajos.

También, y muy en relación con el contexto socio-cultural y con un estudio llevado a cabo en la ciudad de Ceuta (Rontomé y Cantón, 2008), se denota la existencia de oportunidades educativas diferentes, dependiendo del lugar de residencia. De este modo, los jóvenes que viven en el centro de la ciudad, parecen tener mayor facilidad para acceder tanto a actividades extraescolares, formativas, como culturales, recreativas o de ocio, que los que viven en la periferia. A esto se une la dificultad del desplazamiento diario desde el extrarradio al centro para asistir a cursos o actividades formativas y/o de ocio. Igualmente, también se echa en falta equipamientos culturales básicos como las bibliotecas en la periferia de la ciudad. Por tanto, y a tenor de los resultados obtenidos en los diferentes estudios, es preciso disminuir o acortar las diferencias sociales y las oportunidades educativas ofrecidas a los jóvenes, en función de la zona de residencia.

Otro estudio que corrobora lo dicho anteriormente, lo encontramos en la evaluación que sobre competencias básicas ha llevado a cabo el Ministerio de Educación a nivel estatal muy recientemente. En este estudio se evaluaron cuatro competencias básicas: a) competencia lingüística; b) competencia matemática; c) competencia de interacción con el mundo físico; d) competencia social y ciudadana. Además, se obtuvo el Índice Socio-Económico y Cultural (ISEC), teniendo en cuenta una serie de factores para hallar el mismo: el nivel de estudios de los padres, la profesión, el número de libros y el nivel de recursos domésticos. Los resultados obtenidos constatan, por un lado, que Ceuta es la segunda región con peores puntuaciones en el dominio de las cuatro competencias básicas y la penúltima ciudad autónoma en su índice socioeconómico<sup>70</sup>. Y, por otro, que la diferencia de los resultados de los alumnos, atribuible a sus circunstancias económicas, sociales y culturales es “muy notable”, en el caso de Ceuta. De hecho, en todas las competencias analizadas, los dos colegios con mejores ISEC son los que tienen los alumnos con mejores puntuaciones. Estos centros son concertados y están ubicados en el centro de la ciudad. Así, la varianza entre centros de Ceuta es superior a la media nacional y, dentro de los mismos colegios, inferior.

Para concluir este apartado, a tenor de los resultados obtenidos y recogiendo las consideraciones que se hacen en otros estudios (Jiménez, 2006; Bullejos, 2002) la causa fundamental del fracaso escolar en Ceuta, en el caso del alumnado de origen árabe, se debe más a factores sociales del alumnado que los lingüísticos y culturales, ya que estos jóvenes, cuando estudian en centros españoles en Marruecos tiene un rendimiento tan alto como el de los mejores centros de España.

<sup>70</sup> El Pueblo de Ceuta, 17 de junio de 2010, págs. 12-13.

### 6.1.1.2. Factores internos al sistema educativo

#### a) El profesorado: Formación, procesos metodológicos e implicación con el alumnado

Las principales quejas que los jóvenes hacen con relación al contexto escolar van referidas a la falta de atención para responder a sus necesidades educativas, de recursos, afectivas y de orientación. De hecho, durante su etapa escolar, el 31,4% de los jóvenes afirma no haber recibido nunca o sólo algunas veces el apoyo o refuerzo educativo necesario en las diferentes etapas educativas. Casi la mitad del alumnado encuestado afirma no haber tenido ningún seguimiento al abandonar prematuramente los estudios, pero cuando se han interesado por ellos ha sido el profesorado y, principalmente, los tutores quienes lo han hecho (14,3%). Del mismo modo, son los profesores los que les animaban a seguir estudiando, valoraban regularmente sus esfuerzos cuando se producían e incluso controlaban las faltas de asistencia a clase. Sin embargo, durante su trayectoria en la escuela no les han facilitado los recursos que necesitaban o lo han hecho en contadas ocasiones (60,4%); no han recibido información sobre otro tipo de estudios más acordes a sus características (54%); o no han mostrado preocupación por estos alumnos o sólo algunas veces en un 49,3%. A esto se une el hecho de que el 42,2% de los encuestados afirma que sus profesores tenían la opinión de que su clase era de las peores del centro, con lo que estoy podría suponer, en relación con las expectativas.

Los jóvenes atribuyen una gran importancia a determinadas funciones y actitudes que el profesorado debería desempeñar en el ejercicio de su quehacer profesional y que podría contribuir a disminuir el AET: ser más comprensivos, motivar a sus alumnos, lograr que las asignaturas sean más amenas, animarles a continuar con sus estudios y prestarles el apoyo que necesiten u orientarlos académicamente. A continuación, se explicitan algunos de los comentarios realizados por los alumnos que corroboran estos argumentos: *“Que los profesores sean más comprensivos, que tengamos más salidas extraescolares, que las asignaturas sean más prácticas y divertidas, así serán mejores”* (Cód.53. Joven de origen árabe de 20 años que abandonó en 1º de Bachiller); *“Que te animen los profesores y no te den de lado”* (Código encuesta 293]. Joven de origen árabe de 17 años que abandonó en 2º de ESO); *“Que los profesores motivaran más a sus alumnos, hicieran las clases más divertidas, tuviéramos más apoyo y fueran más comprensivos”* (Cód. 375. Joven de origen árabe de 19 años y Graduada actual en ESO que abandonó anteriormente en 1º de ESO); *“Hace falta mucha motivación, enseñanza individualizada, concienciarles de que la mejor salida es la cultura, orientarles sobre las salidas”* (Cód. 324. Joven de origen árabe de 25 años que abandonó en 4º de ESO).

En estos resultados encontramos, igualmente, una cierta incongruencia, ya que, si bien son los propios jóvenes los que normalmente han tenido la iniciativa de abandonar los estudios por tener las ideas muy claras (67,5%), cuando esta decisión ha sido motivada por los consejos de alguien (16,6%), procede, principalmente, del profesorado (42,9%), seguido del consejo de sus padre-madres (25,7%) y el de sus amigos (25,7%). Aspecto, este último, que viene a justificar la influencia del barrio o grupo de referencia.

Cabe resaltar aquí la declaración de una alumna con respecto a lo que propone para que los jóvenes no abandonen sus estudios: *“que los profesores se expliquen mejor y que los orientadores de los institutos no te inciten a dejarlo y entrar en otra cosas* (Cód.287. Joven hebreo de 16 años que abandonó en 3º de ESO).

*b) El centro educativo: Aspectos organizativos y funcionales*

El momento de la escolarización de estos jóvenes así como el número de compañeros por clase en Educación Secundaria no difiere de lo que es habitual en el conjunto de la población, por lo que no podemos inferir que el abandono escolar temprano esté influenciado por alguna de estas variables. No obstante, en el grupo de discusión sí se hace referencia a este tema (ratio alumnado por clase) como un factor clave en la Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria debido, principalmente, a que es difícil prestar una atención individualizada a un número elevado de alumnos con una gran diversidad socio-cultural y personal.

Finalmente, es de destacar que la comunicación de los padres con el centro educativo y la participación en actividades programadas desde el mismo, son consideradas por los jóvenes encuestados y por algunos componentes del grupo de discusión como poco satisfactorias.

c) La política educativa

Aquí se hace preciso incidir en la importancia que tiene el dar una respuesta educativa coherente y acorde a las necesidades de los alumnos en las distintas etapas, sobre todo, en Infantil y Primaria, por ser etapas claves en la educación del alumnado y por cuanto van a repercutir de una manera directa en la continuación de sus estudios. Estos aspectos se han evidenciado por los propios jóvenes y en el seno del mismo grupo de discusión, en el que se ha incidido sobre la importancia de poner los medios de prevención y actuación desde los niveles inferiores para así evitar esos desfases escolares con los que los jóvenes han ido pasando de un curso a otro y de una etapa a otra. Claro está, esto supone la reorganización de los apoyos y refuerzos educativos que reciben los alumnos en estas etapas y la priorización de recursos (personales y materiales) en este tipo de medidas.

Para corroborar ese desfase curricular que el alumnado va acumulando y aumentando con el paso de los cursos y ciclos, se detallan algunos datos, extraídos del propio Ministerio de Educación. Por ejemplo, al reflejar la situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo, durante el curso 2008-09, se encuentra con que el porcentaje de alumnos que alcanza 4º de la ESO con 15 años es el más bajo tanto para Ceuta (45,6 %) como para Melilla (49,9 %), en comparación con la media española (57,7%). Esto explica, además, que el porcentaje de alumnado que acumula retrasos antes de la ESO sea del 54,4 % para Ceuta y del 50,1 % para Melilla, con respecto a la media española (42,3%).

Otro estudio reciente (Jiménez, Cotrina, García y Sánchez, 2009), también refleja ese continuum de desfase curricular que el alumnado va acumulando en los diferentes cursos. Así,

el citado estudio muestra que de un total de 1.413 alumnos informantes, procedentes de centros de enseñanzas medias, Institutos de Educación Secundaria de carácter público y cuatro centros docentes concertados, el 38,4% de los estudiantes indicaron haber repetido curso alguna vez, de los que el 25,7% lo había hecho en una ocasión y el 12,7% en dos o más. Se observa, igualmente, que este hecho se produce más en los alumnos que las alumnas, en los de origen árabe más que en los de origen europeo, en los de centros públicos más que en los de centros concertados y por zonas de residencia, es mucho más notable en los que viven en la zona de Marruecos y Príncipe Felipe (Ceuta).

Por otro lado, la tasa de idoneidad a los 12 años, entendiendo ésta como el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente corresponde a su edad, es la más baja para el caso de Ceuta y Melilla, con un 12,8 y 12,7%, respectivamente.

Finalmente, es de resaltar que este estudio pone de relieve la importancia de llevar a cabo determinadas medidas de diversa índole implicando, incluso, a los agentes sociales, para evitar que los alumnos abandonen los estudios en la ESO. De hecho, es de destacar la necesaria actuación, principalmente, en 2º y 3º de la ESO. En estos cursos, el abandono escolar es especialmente preocupante. Esto vuelve a recalcar que las medidas para prevenir el fracaso escolar y por ende el AET han de venir desde las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

## 6.1.2. Influencia del género y la cultura de pertenencia en el AET

### 6.1.2.1. Influencia del género

Las diferencias individuales con respecto al género en el alumnado que abandona la escolaridad tempranamente no son muy distintas de aquel otro alumnado que acaba sus estudios con éxito. El que las mujeres tengan menos problemas que los hombres para escribir bien y que, a su vez, los hombres resuelvan problemas y calculen con menor dificultad que las mujeres es algo que aparece en la mayoría de los estudios sobre diferencias en las habilidades para el aprendizaje entre hombres y mujeres. Del mismo modo, la mujer aparece casi siempre como más aplicada que el hombre, aspecto éste que se manifiesta en conductas como: *“hacer los deberes de casa”, “preguntar al profesor si era necesario”, “ser participativas en las actividades extraescolares”, “estar más atentas en clase”, “tener buenas relaciones con los profesores”,* etc. Sin embargo, el grado de atracción por las materias impartidas en clase es similar en ambos sexos. Es decir, se puede no sentir especial interés por lo que se aprende pero sí tener un cierto nivel de implicación en las actividades que se realizan en clase.

Con relación a las conductas disruptivas que este tipo de alumnado efectúa en el aula, la tendencia se repite con respecto a otros estudios; los chicos están por encima de sus compañeras en todas las conductas que hemos considerado negativas, excepto en faltar a clase. Las diferencias más significativas pueden apreciarse en que eran menos respetuosos con

el profesor, más molestos con sus compañeros a los que solían incordiar frecuentemente y, también fueron expulsados de clase más veces que sus compañeras.

Las percepciones que los jóvenes tienen del contexto escolar son muy similares entre hombres y mujeres, tan sólo los chicos piensan, con mayor rotundidad que las chicas, que sus profesores les tenían manía y en considerar su clase como una de las peores.

Fuera del centro escolar, las chicas le dedican más tiempo a actividades tales como hacer las tareas que les manda el profesor, acudir a la biblioteca para hacer los trabajos y leer en casa; mientras que los chicos están más implicados en actividades deportivas a través de clubes o asociaciones de esta índole.

En casa, las chicas dicen oír, con más frecuencia que los chicos, comentarios y opiniones positivas de sus padres con relación a sus profesores y al centro educativo.

El entorno en el que se mueven estos jóvenes es percibido por los chicos, en mayor proporción que las chicas, como más conflictivo y con problemas relacionados con el consumo y tráfico de drogas. Esta diferencia de apreciación puede provenir de un mayor contacto y conocimiento del hombre respecto a la mujer con estas realidades.

Resumiendo, las chicas que abandonan la escolaridad tempranamente, aún no mostrando un excesivo interés por las materias motivos de estudio, parecen ser más resueltas a la hora de enfrentarse a la expresión escrita que los chicos, se implican más en las tareas escolares, muestran una mejor actitud y disposición ante los aprendizajes y perturban en menor medida la dinámica de clase. Fuera del centro siguen dedicando más tiempo a las tareas académicas que los chicos y reciben una visión de la escuela y de sus profesores más positiva que sus compañeros.

Es posible que todo esto les lleve a tener una percepción del contexto escolar y del entorno social más positivo que el que muestran sus compañeros varones. Puede que todo lo dicho tenga algo que ver con la estabilidad que muestran en su puesto de trabajo y las expectativas de volver a estudiar y alcanzar un título universitario si pudieran y se dieran las condiciones.

Por su parte, los chicos que abandonan tempranamente la escuela exhiben mayores habilidades para el cálculo y la resolución de problemas que las mujeres. Son ellos los que irrumpen con mayor frecuencia en la clase enrareciendo el clima social y muestran un desinterés manifiesto por las actividades escolares. Las actividades preferidas para realizar fuera de la escuela son las deportivas. Además, perciben como amenazante y conflictivo el entorno en el que viven.

#### *6.1.2.2. Influencia de la cultura de pertenencia*

Con relación a la cultura de pertenencia, los jóvenes de origen árabe aparecen como más implicados en las tareas escolares y muestran una mayor y mejor disposición hacia los estudios que los de origen europeo. Manifiestan tener menos problemas en comprender las

explicaciones del profesor, solían preguntar más las dudas al profesorado, mostraban mayor gusto por los temas tratados en clase y se sentían más atraídos por los estudios. Del mismo modo, afirman ir más a la biblioteca, leer más en casa que los de otra cultura, y percibir, en mayor medida, el seguimiento y control de la asistencia y la realización de “deberes” por parte de sus padres.

Estos resultados no son coincidentes con las opiniones vertidas por algunos profesionales de la enseñanza quienes piensan que el alumno de origen árabe tiene mayores problemas para comprender las explicaciones del profesor y su actitud hacia el estudio y las actividades académicas en ningún momento superan las mostradas por los alumnos de origen europeos. Habría que dilucidar si con estas respuestas se pretende comunicar lo que es deseable socialmente o en realidad dentro de este colectivo la realidad es la que se nos presenta. No hemos encontrados estudios en este sentido.

Estos datos expresados más arriba resultan al menos chocantes con aquellos que hacen referencia a la edad y curso en el que abandonan estos jóvenes los estudios, títulos obtenidos y nivel de ocupación de los mismos. Los alumnos de origen europeo abandonan los estudios con una media aproximada de 17 años, mientras que los de origen árabe lo hacen a los 16. Se mantiene la misma diferencia en el nivel educativo en el que se marchan. Los de origen europeo, mayoritariamente lo hacen en 3º y los de origen árabe en 2º. La obtención de títulos sigue la misma tendencia: más años de escolarización, abandono más tardío, títulos alcanzados de mayor nivel. Esa actitud, disposición e interés hacia el estudio que manifestaban los jóvenes de origen árabe y el seguimiento que tenían de sus padres no redundan luego en un mayor tiempo de escolarización y éxito en la escuela.

A la hora de acceder al mundo laboral el colectivo de origen árabe encuentra mayores problemas y suelen tardar hasta 2 años o más para encontrar su primer empleo (51%). Cuando lo encuentran lo hacen como empleados por cuenta ajena sin cualificar y ganando un sueldo no superior a los 600 € mensuales, en comparación con los de origen europeo (superior a 1000 €).

Por último, señalar que los jóvenes de origen árabe se sienten más capaces de hacer cualquier cosa, se sienten mejor con ellos mismos y perciben que pueden ejercer una cierta influencia sobre los demás. Sin embargo afirman sentirse más aislados que los de origen europeo, en la misma línea que otros estudios realizados en el contexto ceutí (Jiménez, 2010).

### 6.1.3. Incidencia del AET en el futuro profesional y en la inserción laboral

Los datos obtenidos sobre la inserción laboral de los jóvenes que abandonan sus estudios de forma temprana corroboran lo que aparece en la literatura especializada sobre este tema, ya que aquellos jóvenes con escasa o ninguna titulación tienen más dificultades para encontrar empleo. En el presente estudio se observa cómo un 65,2% de la población encuestada no trabajaba actualmente, aunque más de la mitad afirma estar buscando empleo

y no encontrar nada acorde a sus posibilidades, por lo que muchos de ellos han optado por formarse a través de cursos que les permita acceder al mundo laboral. El 34,8% que dice tener empleo de forma permanente o esporádica lo hace, mayoritariamente, en trabajos por cuenta ajena sin cualificación o como empleado público de tipo medio, sobre todo militar sin graduación. Esta realidad conduce a que más de la mitad de los jóvenes que trabajan tengan que estar cambiando frecuentemente de ocupación y su salario sea inferior a 1000 € mensuales en el 70% de los casos.

Es evidente que el nivel de formación y de cualificación profesional exigido para acceder a puestos de trabajo es cada vez mayor en esta sociedad y que los chicos que abandonaron tempranamente la escuela no reúnen ni la formación, ni la preparación ocupacional necesaria para incorporarse al mundo laboral. Es preocupante observar cómo cerca del 75% de las personas encuestadas que no trabajan no hacen nada para elevar su nivel de competencia profesional. Habría que indagar las razones de esta situación: falta de información, desánimo y falta de expectativas, ausencia de la cultura del esfuerzo, insuficiente oferta formativa, etc. y tomar medidas diversas que eleve la alarmante cifra de desempleo en esta población. Del mismo modo, sería necesario establecer, de forma preventiva, itinerarios formativos flexibles y adaptados a los cambios y las necesidades de la sociedad actual.

#### 6.1.4. Situación actual de las medidas destinadas a prevenir el AET

A continuación, atendiendo a los resultados obtenidos y con base en el marco teórico de esta investigación, se pretende dar respuesta a dos de los objetivos planteados en esta investigación: 6) conocer las necesidades formativas de dicho colectivo y valorar la adecuación de éstas a la oferta existente en las ciudades de Ceuta y Melilla y; 7) conocer los tipos de vinculación existentes entre instituciones educativas, laborales y sociales que actúan sobre estos colectivos.

De este modo, los resultados evidencian que una cuarta parte de los jóvenes reconocen que querían estudiar otra cosa diferente a la que estaban haciendo, lo cual induce a pensar que el alumnado precisa de una clara orientación con respecto a su futura inserción socio-laboral y precisa de una oferta educativo-académica más variada y acorde a sus necesidades.

Es llamativo, en relación con la oferta educativa de Bachillerato en la ciudad de Ceuta, que en el curso 2007-08 o no tenía ningún alumno cursando el itinerario de tecnología o bien no se ofertó. De este modo, la mayoría del alumnado se encontraba matriculado en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (Ceuta-57,0%- Melilla-58,4 % -), seguido del de Ciencias Naturales y de la Salud (37,2 %- Ceuta-26,7%-Melilla) y, finalmente, en Artes (5,8%-Ceuta-14,9%-Melilla).

En cuanto a la escolarización en los ciclos formativos, destacamos que el porcentaje de alumnos que se matricula en estas enseñanzas en Ceuta es del 22,6%, siendo de las tasas más bajas de España y alejadas de la media (26,2%). A pesar de que el número de alumnos

matriculados en los ciclos formativos (Grado Medio y superior-“1.141”) es similar al de alumnos matriculados en Bachillerado (1.144).

También, en otros estudios (Rontomé y Cantón, 2008) se hace referencia a que tampoco en la educación superior (Universidad) existe una oferta educativa variada o con la que los jóvenes ceutíes estén satisfechos.

Por otro lado, es de destacar que, en los últimos años, las administraciones educativas están llevando a cabo una serie de acciones y programas cuyo objetivo es la compensación de desigualdades en educación, así como la prevención del Abandono Escolar Temprano que es preciso considerar. Sin embargo, puesto que estos programas y/o acciones ya se han explicitado en el marco teórico de este estudio, aquí se pretende valorar la idoneidad de algunas acciones desarrolladas a tenor de los resultados obtenidos y detallar algunas prospectivas o líneas futuras de investigación que han emergido de este estudio y que precisan ser analizadas con detenimiento.

- 1) El Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), que se concreta en los Planes de Acompañamiento Escolar en los centros de Primaria y Centros de Secundaria y el Programa de Apoyo y Refuerzo en Secundaria. Programas que han ido experimentando cierto crecimiento en los últimos años. Sin embargo, en Ceuta, según se ha podido constatar en la página Web de la Dirección Provincial de Educación, de los 23 CEIP existentes, sólo se desarrolla este programa en 7, lo que nos indica la necesidad de ampliar este programa a más centros, atendiendo a una adecuada priorización de recursos y necesidades. No sucede lo mismo en Secundaria donde todos los IES de Ceuta a excepción de uno, tienen el PROA.
- 2) Los Planes “*Ceuta Educa*” y “*Melilla Educa*” prestan atención preferente a los requerimientos y necesidades en materia de educación, contando con la participación activa de la ciudadanía a través de la apertura de los centros a la sociedad y a la adopción de las medidas necesarias que mejoren la oferta y los rendimientos educativos.
- 3) También, a nivel Ministerial, se señalan las novedades que ha traído consigo la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo publicada en el B.O.E. núm. 83 de 6/04/2010, que, entre sus medidas, contempla la atención individualizada y específica dirigida al alumnado con integración tardía al sistema educativo, alumnado con desventaja socioeducativa o alumnado con carencias en la lengua castellana en las ciudades de Ceuta y Melilla.
- 4) Es preciso citar, igualmente, algunas de las políticas de compensación educativa puestas en marcha por la Ciudad Autónoma de Ceuta, a través del “*I Plan de Inclusión Social*” o el propio “*Plan Joven*” que recogen algunas de las demandas de los jóvenes, como la gratuidad total del transporte público de estudiantes menores de 23 años o la gratuidad de los libros de texto a estudiantes de Educación Primaria.

- 5) El convenio entre el Ministerio de Educación y la Ciudad Autónoma de Ceuta, renovado recientemente para el curso 2009-2010 que otorga continuidad a las actuaciones que se vienen planteando en los últimos años, entre las que destacan en relación al estudio realizado:
- I. Programa de actividades formativas y extraescolares;
  - II. Programa de formación: a) Programas de Cualificación Profesional Inicial; b) Programas de alfabetización; c) Plan de formación de competencias básicas en informática y otras relacionadas con las TICs.
  - III. Unidad de orientación y seguimiento de jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación, que tiene por objeto la promoción de un punto de orientación e información juvenil, de gestión conjunta entre el Ministerio de Educación y la Ciudad de Ceuta, para el seguimiento y apoyo específico de los jóvenes sin cualificación, que pretende brindar a estos jóvenes información sobre las distintas posibilidades formativas y las diferentes vías para reincorporarse al sistema educativo.
- 6) La creación de los Foros de Educación en las Ciudades de Ceuta y Melilla (Ordenes EDU/1499/2009 y EDU/1500/2009 de 4 de junio) también supone aunar esfuerzos, concienciar e implicar en las decisiones educativas a la ciudadanía a través de sus representantes en este órgano consultivo que tiene la función de asesorar sobre situaciones educativas, impulsar estudios y proponer acciones que propicien la mejora escolar.
- 7) La innovadora iniciativa del Ministerio de Educación y del IFIIE (Instituto de Formación de Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) que comienza el próximo curso de modo experimental en algunos centros de las ciudades de Ceuta y Melilla. Ésta supone impulsar Planes de Mejora de los Resultados Académicos de Alumnado en centros educativos con la intención de mejorar las competencias básicas del alumnado que termina la Educación Primaria y reducir el riesgo de fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria. Para ello, se asesorará a los centros para que, ellos mismos, desde sus claustros, construyan y asuman un modelo de trabajo innovador, centrado en el desarrollo de acciones compartidas y que atiendan a las necesidades cotidianas del centro y su contexto más cercano.
- 8) Las ayudas destinadas a promover Agrupaciones de Centros Educativos y el trabajo cooperativo territorial en red para la realización y puesta en práctica de proyectos comunes. Estas ayudas buscan, por una parte, impulsar los intercambios entre los centros y la movilidad de alumnos y profesores, contribuyendo a la adquisición y mejora de sus aptitudes, no sólo en las competencias, áreas o temas en los que se centra el proyecto, sino también en la capacidad de trabajar en equipo. Por otra parte, se pretende consolidar redes educativas entre los centros participantes, todo ello en

aras de una mejora en la calidad de la educación. Entre ellas, destacamos aquellas en las que participan algunos centros educativos de las ciudades de Ceuta y Melilla.

- Programa “*Escuelas viajeras*” dirigido a alumnado de tercer ciclo de primaria para conocer “*in situ*” distintas comunidades españolas, sus riquezas y características peculiares. Han participado tres centros educativos con una tasa altísima de alumnado de origen árabe.
  - Programa “*Rutas Literarias*” dirigido a alumnado de segundo ciclo de E.S.O. con el objetivo general de fomentar el hábito lector y el conocimiento y aprecio de la riqueza cultural de España mediante la visita a pueblos y ciudades de otras Comunidades españolas.
  - Programa “*Rutas Científicas*” para alumnos de Bachillerato y ciclos formativos de Grado Medio, persigue la integración de las ciencias: Matemáticas, Física, Química, Biología o Geología en las vivencias cotidianas.
  - “*Programa de Inmersión lingüística*”: mediante el cual, grupos de alumnos de 6º curso de Educación Primaria de Ceuta y Melilla tienen la posibilidad de convivir con alumnado de otras comunidades autónomas con la finalidad de propiciar situaciones que estimulen la práctica del idioma y su utilización en contextos comunicativos más amplios que los que permite el entorno escolar.
  - El “*Programa Arce*”, el cual busca impulsar intercambios entre los centros y la movilidad de alumnos y profesores, contribuyendo a la adquisición y mejora de sus aptitudes, no sólo en el tema o área en los que se centra el proyecto presentado, sino también en cuanto a su capacidad de trabajar en equipo, utilizando, entre otros medios, las tecnologías de la información y comunicación.
  - La iniciativa nacional de “*Centros de Educación Ambiental*”, donde se ha viajado a Cantabria para fomentar la adquisición de conocimientos, hábitos y conductas que conduzcan al cuidado y mejora del entorno medioambiental, mediante el análisis de los problemas derivados de la relación del hombre con el medio.
- 9) El programa “*British Council*”, de educación bilingüe a través de un currículum integrado que pretende fomentar la adquisición de ambas lenguas y conocimiento de sendas culturas y compartir experiencias docentes.
- 10) El programa “*MUS-E*”, que se desarrolla en cinco centros de Educación Primaria de Ceuta, tiene como objetivos promover la integración social de niños y niñas que viven en ambientes desfavorecidos y en situaciones de dificultad social, y favorecer el encuentro, el respeto y el diálogo entre las distintas culturas en el ámbito de la educación a través de las actividades artísticas (Plástica, Danza, Teatro, y Percusión).
- 11) El programa “*Ceutaskills*” es un sistema de competición que organiza los campeonatos de la ciudad autónoma de Ceuta de Formación Profesional y prepara el equipo que representa a Ceuta en el Campeonato de España de Formación Profesional Spainskill

2011. Tiene como principal objetivo el promocionar las enseñanzas de Formación Profesional, estimulando y motivando a los alumnos con la consiguiente mejora en la calidad de su formación. Al mismo tiempo intenta reconocer y valorar la labor del profesorado, creando un punto de encuentro entre empresas, profesorado y estudiantes.
- 12) El Programa *GLOBE* (Global Learning and Observations to Benefit the Environment). Es un programa internacional para la medición y seguimiento de factores ambientales a nivel mundial, entre cuyos objetivos se encuentra el incrementar el conocimiento científico de la Tierra y Ayudar a la mejora del rendimiento escolar en materias tan importantes como las Ciencias y las Matemáticas.
  - 13) El programa “*Perseo*”, que se desarrolla en algunos centros de Educación Primaria de la Ciudad de Ceuta, tiene la pretensión de fomentar hábitos alimentarios saludables y estimular la práctica regular de la actividad física a través de acciones que a menudo traspasan el horario lectivo (p.e. comedor escolar) y que a veces, se desarrollan en el entorno próximo y con la participación de familias.
  - 14) Además de los programas y acciones desarrolladas, tanto en Ceuta como en Melilla, existen otras iniciativas por parte de docentes y grupos de trabajo de los centros educativos que se constituyen en proyectos de investigación y acciones de innovación educativa que, aunque particulares, están avaladas, asesoradas y co-participadas por los Centros de Formación de Profesorado (C.E.Ps) y otras asociaciones e instituciones sociales.
  - 15) También, en el ámbito social y formativo, se desarrolla en Ceuta el programa EQUAL con fondos sociales europeos (período 2007-2013). Se trata de un programa que comenzó su andadura en el 2005 con el proyecto Reinserta2 y que desarrolla diferentes acciones de integración dirigidas a colectivos desfavorecidos, especialmente jóvenes inestables emocionalmente, con baja autoestima y a veces conflictivos por su insensibilidad social. Jóvenes que apenas dominan la lengua española, que han pasado o pasan por episodios de desamparo familiar o desestructuración familiar y que carecen de perspectivas de futuro tanto a nivel formativo como laboral y personal. Se trata de jóvenes que han abandonado prematuramente los estudios o que han llegado de Marruecos sin apenas haber estado escolarizados y ciudadanos que apenas tienen hábitos y competencias básicas para encontrar un empleo.

Este programa funciona multidisciplinariamente desarrollando diversas acciones priorizadas: *Alfabetización, Formación Integral Básica, Formación ocupacional específica, formación especializada e inserción laboral,...* e integradas por diferentes módulos (*Conocimiento básico de la lengua española, informática, habilidades sociales, educación sexual, educación vial, de hábitos saludables, formación y orientación y laboral, educación medioambiental, igualdad de oportunidades*), así como una serie de actividades complementarias (*salidas socioeducativas, manualidades, torneos deportivos, actividades y colaboraciones comunitarias biblioequal,...*). Metodológicamente es significativo cómo durante todo el proceso, se

produce la individualización de las acciones realizadas mediante intervenciones de carácter psicológico y social, además de refuerzo educativo y orientación y asesoramiento laboral.

Como se puede comprobar a través de la descripción realizada, la Administración Educativa, el propio Gobierno de las ciudades de Ceuta y Melilla y algunas Entidades e Instituciones Sociales son conscientes de la urgencia y necesidad de medidas específicas para reducir el AET. Sin embargo, debido a la reciente aplicación de las mismas así como a su naturaleza compleja y diversa, no es imposible, de un modo exhaustivo, prever el éxito o fracaso que pueden traer consigo, aunque sí adelantamos, en atención al análisis de resultados obtenidos y a las políticas que se han llevado a cabo en otras comunidades autónomas con menores índices de AET, que se está avanzando en la línea adecuada cuando se trabaja a partir de los siguientes fundamentos y finalidades:

- 1) Compensación de desigualdades en Educación y respuestas adecuadas, individualizadas y diversificadas al alumnado que precisa en ciertos momentos determinados apoyos y/o refuerzos. También *compensar desigualdades como consecuencia de factores socio-económicos*.
- 2) Establecimiento y creación de redes educativas entre centros para impulsar los intercambio de conocimiento y experiencias, movilidad, convivencia y contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación.
- 3) Fomento y diversificación de programas formativos para jóvenes sin titulación y/o cualificación que han abandonado el sistema educativo.
- 4) Orientación a jóvenes que han abandonado prematuramente los estudios con la colaboración entre diferentes instituciones del contexto, realizando un mayor control y seguimiento que permita la reincorporación de estos jóvenes al sistema educativo.
- 5) Promoción de programas para motivar al alumnado y acercar los contenidos curriculares a experiencias cotidianas significativas de convivencia y aprendizaje.

## 6.2. Melilla

### 6.2.1. Indicadores del abandono escolar temprano

#### 6.2.1.1. Características individuales y situaciones personales

En el estudio descriptivo de los datos, los encuestados responden que suelen presentar problemas en el área de Lengua Española (lectura comprensiva, expresar

conocimientos, escribir de forma adecuada y comprender las explicaciones) y en el área de Matemáticas. Estas dificultades están relacionadas con las asignaturas que habitualmente suspenden, la más frecuente es Matemáticas (85%), después Idioma Extranjero (65%) y, en tercer lugar, Lengua Española (57%).

Siguiendo a Marchesi (2003), hay que tener en cuenta que la capacidad de los alumnos es un factor que guarda relación con el éxito escolar. Hay estudiantes que tienen dificultades especiales para el aprendizaje, y existe el riesgo de que vayan acumulando retrasos académicos difíciles de recuperar. Por esta razón, en los datos recogidos en el Grupo de Discusión los profesores de Educación Secundaria comentan que uno de los problemas de los estudiantes es su falta de conocimientos mínimos en las materias básicas y el bajo dominio que poseen de la Lengua Española. En esta línea, el Informe PISA de 2003 refleja que los niveles más bajos de los alumnos se centran en comprensión lectora y matemáticas.

En nuestra investigación, el 64.8% nunca o casi nunca ha leído en casa. Algunas investigaciones (Anderson, Whipple, Jimerson, 2002; Marchesi, 2003; Pajares, 2005) consideran que un síntoma claro de que un alumno está en riesgo de fracasar es la aparición de problemas en la lectura. Según Benito (2007) en muchas ocasiones la repetición de curso está asociada a las dificultades de comprensión escrita. En relación con las capacidades, en nuestra investigación existen diferencias debidas al género en la comprensión lectora y en la escritura, siendo mejor el nivel de las chicas que el de los chicos. En esta línea se encuentra la investigación de Cerezo y Casanova (2004) que concluyen que las alumnas utilizan más estrategias de aprendizaje que los alumnos y que éstas desarrollan más estrategias de autoevaluación. Este uso desigual de estrategias de aprendizaje asociadas al género influirá en el rendimiento educativo del alumnado (Martínez y Álvarez, 2005).

Por otro lado, un deficiente conocimiento de la lengua vehicular repercute negativamente en el rendimiento escolar y puede conllevar un abandono escolar prematuro. Algunas investigaciones mencionadas en el marco teórico (véase el & 6.3.2. de la parte I del estudio sobre “Resultados educativos y rendimiento del alumnado en estas Ciudades Autónomas”) han puesto de manifiesto que muchas dificultades educativas están provocadas por el escaso dominio de la lengua española y que se dan principalmente en los alumnos de origen bereber (Arroyo, 1992). En esta línea de trabajo, Mesa (2000) concluye que el menor rendimiento se centra en las áreas de Matemáticas, Lengua Española y Conocimiento del Medio, siendo el alumnado de origen bereber el que obtiene un mayor número de suspensos. Sin embargo, en este estudio, todos los jóvenes encuestados manifiestan conocer el español y el 95.3% responde que utiliza esta lengua como medio de comunicación, frente a sólo un 4.7% que manifiesta utilizar el *tamazight* con más frecuencia en su vida diaria. En nuestra investigación no encontramos diferencias significativas en relación con el género, tanto hombres como mujeres declaran hablar el español en igual medida, si bien observamos que los varones usan más frecuentemente el *tamazight* que las mujeres. Analizados los datos en función del grupo cultural de pertenencia, los resultados indican que el grupo de origen europeo usa, con más frecuencia, exclusivamente el español, mientras que en el de ascendencia bereber, un 10% declara utilizar el *tamazight* más frecuentemente en su vida cotidiana.

En la investigación de Mesa y Sánchez (1996), éstos concluyen que el grupo de estudiantes bereberes bilingües presenta un rendimiento inferior en todas las pruebas al grupo de origen europeo, inferioridad más acusada en los que pertenecen a niveles socioeconómicos inferiores y en los que no han cursado la educación infantil. En esta misma línea, Mesa (2000) manifiesta las dificultades de comprensión de la lengua española de ese mismo colectivo con una muestra de estudiantes de 1º y 2º de ESO. Estas investigaciones evidencian la mayor proclividad del colectivo colegial bereber melillense hacia el fracaso escolar y, en consecuencia, hacia el abandono prematuro del sistema educativo.

Por otra parte, es imprescindible una buena atención a las necesidades educativas específicas de los alumnos con bajo rendimiento académico durante su etapa escolar. Siguiendo a Marchesi (2003), la promoción de alumnos con asignaturas suspensas para el curso siguiente, si no existe intervención académica alguna, es una sentencia a no promocionar un año después. En el caso de nuestros participantes, hemos encontrado una media de dos cursos repetidos a lo largo de las diferentes etapas educativas, no existiendo diferencias significativas ni por género ni cultura. El 43.2% de los encuestados afirma no haber recibido nunca, o sólo algunas veces, el apoyo necesario durante su escolarización, no existiendo diferencias significativas en función del género ni de la cultura. En esta línea, Marchesi (2003) considera que la falta de atención individualizada o un refuerzo extraordinario también puede provocar la acumulación de retrasos académicos, lo que supone una gran dificultad en el proceso de recuperación.

Otro de los aspectos más deficitarios en los encuestados es su falta de disposición hacia el trabajo escolar, los datos muestran que el 24% de los encuestados considera que el estudio es una pérdida de tiempo, esta creencia conduce al desinterés y a la desmotivación. En esta línea, los participantes del Grupo de Discusión manifiestan que los jóvenes demuestran poco interés por estudiar y baja motivación hacia el trabajo escolar. Dicha desgana puede ser debida al aburrimiento que les produce el sistema educativo en el que se encuentran, el desinterés por el aprendizaje y el sentirse obligados a estar en clase sin desearlo. Estos resultados coinciden con el trabajo de González (2006) que considera que los alumnos se sienten poco atraídos por lo que se hace en el centro escolar y en las aulas. En la investigación de Macías (2005) un 46% de los entrevistados también piensa que estudiar le resulta aburrido. Además, considera que uno de los principales problemas de los estudiantes es su incapacidad para mantener la atención en las explicaciones o estudio. Podemos concluir que la motivación y el esfuerzo del alumno están, en gran medida, condicionados por su entorno social, su vida familiar y su experiencia educativa (Marchesi, 2003).

Los resultados manifiestan que, de forma mayoritaria, los encuestados tenían tiempo para estudiar y sólo el 27.2% responde que no tenía un lugar adecuado para hacer los deberes.

Las conductas negativas es otro de los problemas que con mayor frecuencia manifiestan los encuestados durante su etapa escolar, destacando en mayor porcentaje la impuntualidad, las ausencias injustificadas, las expulsiones de clase y las faltas de respeto al profesor. Estos resultados están en la línea de la investigación llevada a cabo por Sánchez, Mesa, Seijo, Alemany, Rojas, Ortiz, Herrera, Vigil y Fernández (2010) donde el mayor porcentaje de conductas negativas se dan en el alumnado de Educación Secundaria. En

nuestro estudio, el 11.8% considera las sanciones disciplinarias como una de las causas por las que no asistía a clase. En esta misma línea se encuentra la investigación de Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001) quienes llegan a la conclusión de que el alumnado absentista manifiesta problemas de comportamiento, no acata las normas, ni asume responsabilidades, por lo que es normal que se le impongan sanciones disciplinarias. Según Bouhon y Quaireau (1999) el alumno que está en riesgo de abandonar el sistema educativo es aquel que presenta comportamientos disruptivos, fruto de la gran cantidad de información que le transmiten sus profesores que para él carece de sentido. Este estudiante es incapaz de mantener la atención, lo que le lleva a distraerse con facilidad y la clase le provoca aburrimiento. Ante esta situación despliega una serie de conductas disruptivas que llega a romper el ritmo y trabajo de los otros compañeros.

En las conductas que se producen en clase en función del género, observamos que existen diferencias a favor de las chicas en la disposición a hacer los deberes en casa, llevar el material necesario y atender en clase. En cambio, los chicos manifiestan peores actitudes en los ítems relacionados con faltar al respeto al profesor, molestar a los compañeros y ser expulsados de clase, donde obtienen medias más altas. Estos resultados coinciden con Sánchez *et al.* (2010) que consideran que los chicos manifiestan más conductas negativas que las chicas, entre las que destacan el no cumplir con las normas de comportamiento y mantener actitudes pasotas en clase.

Analizado este apartado en función del grupo cultural de pertenencia, se encuentran diferencias significativas a favor de los participantes de origen bereber en la disposición a hacer los deberes en casa, en la atracción por los estudios, la realización de actividades extraescolares y el gusto por los temas tratados en clase. En esta línea encontramos el trabajo de Mesa (2000) que señala que una diferencia importante del alumnado bereber, en comparación con el de origen europeo, es la superior “motivación de lucimiento” y de búsqueda de juicios positivos de competencia de los primeros, relacionadas con metas vinculadas a la valoración social. No se aprecian diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las conductas negativas, siendo además en todos los casos las medias inferiores a 2 puntos.

Por otro lado, el fracaso escolar provoca en el alumnado baja autoestima, así el 30.4% de los participantes manifiesta no confiar en sus posibilidades. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el Grupo de Discusión que consideran que el bajo rendimiento escolar suele ir acompañado de sentimientos de indefensión que provoca pérdida de autoestima. Según Pérez Rubio (2007) existe una tendencia a asumir la responsabilidad del fracaso académico que va acompañada de un nivel muy bajo de autoestima. En esta misma línea, Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) consideran que la autoestima es una de las variables que se relaciona con el rendimiento académico del estudiante. Siguiendo a Marchesi (2003), la experiencia de fracaso les conduce a desconfiar de sus habilidades y se sienten incapaces de tener éxito en las tareas escolares. Todo esto repercute en su autoconcepto y el proceso de aprendizaje sólo le ocasiona frustración; en estos casos la pérdida de motivación hacia el estudio es casi inevitable.

Por lo que respecta a la autoestima y su relación con el género, los resultados indican que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres. En cuanto a la variable autoestima y grupo cultural, los datos indican que hay diferencias significativas en la valoración del autoconcepto que se refleja en dos ítems, por un lado la capacidad para influir en los demás y, por otro, la sensación de aislamiento; siendo el grupo de origen bereber el que obtiene las medias más altas.

### 6.2.1.2. *Contexto familiar y social*

#### 6.2.1.2.1. *La familia*

Siguiendo a Benito (2007) la importancia del factor familiar viene recogida en la LOGSE, que planteaba la necesidad de establecer y mantener estrechas relaciones con los padres. De este modo se reconoce que el factor familiar tiene una influencia extraordinaria en el rendimiento académico de los alumnos.

Como la investigación demuestra (Marchesi, 2003; OECD, 2004; Pajares, 2005), el nivel socioeconómico y la preparación de los padres tienen influencia en los resultados académicos de los hijos. En cuanto a la formación de los padres en esta investigación, las personas encuestadas responden que el nivel de estudios de sus progenitores es de Educación Primaria. También encontramos que los hombres tienen un nivel de preparación mayor que las mujeres. Estos resultados están en la línea de Marchesi (2003) que concluye que uno de los factores que pueden condicionar el éxito o fracaso escolar del alumnado es el nivel de estudios de sus padres, siendo más decisivo el de la madre. También los estudios de Marchesi y Pérez (2003) consideran que entre los indicadores para entender el fracaso escolar está la familia y que ésta implica tanto el nivel socioeconómico como la dedicación, el apoyo y las expectativas sobre el futuro académico de sus hijos. Finalmente, el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD, 2002) constató que existe una relación positiva entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento de los alumnos, si bien los datos se refieren a la educación postobligatoria.

En nuestra investigación las madres tienen un nivel de estudios inferior al de los padres, aunque sin grandes diferencias. En esta línea, el Grupo de Discusión considera que son cuatro los factores clave que condicionan el éxito o fracaso del alumno<sup>71</sup>, siendo uno de ellos la formación de los padres, especialmente el papel de la madre. De igual modo, el informe PISA 2000 (OCDE, 2001) señala que los estudiantes cuyas madres no han terminado los estudios de Educación Secundaria tienen unas puntuaciones en habilidad lectora 44 puntos por debajo de aquellos cuyas madres han finalizado este tipo de estudios. Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) han concluido que cuanto mayor es el nivel educativo de los padres menor es la

---

<sup>71</sup> Estos cuatro factores clave son los siguientes: formación de los padres, escolarización temprana, transmisión de aspiraciones y recursos educativos en casa.

cantidad de asignaturas suspensas; por esta razón, sólo un 36% de los estudiantes cuyas familias tienen estudios primarios incompletos logran aprobarlo todo.

Sin embargo, un bajo nivel educativo de los padres no siempre desemboca en abandono escolar del hijo. A veces, el bajo nivel de formación puede ser compensado con un mayor compromiso de los progenitores con la educación de sus hijos. Por tanto, “lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite” (Marchesi, 2003, p.17).

El nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar, otro de los factores que condicionan el éxito o fracaso de los hijos es la profesión que desempeñen los padres y madres, así como el nivel de ingresos que obtenga la unidad familiar (Martínez y Álvarez, 2005). En este sentido, un bajo nivel de formación de los padres incide en el desempeño profesional. En nuestra investigación, el 40% de los padres de los participantes eran empleados por cuenta ajena sin cualificación mientras que, en el caso de las madres, el 45% se dedicaba al cuidado del hogar.

En cuanto a los recursos en casa, hemos preguntado por el nivel de ingresos de la unidad familiar y los participantes encuestados responden que oscila entre los 1000 y 1499 euros al mes, lo que puede ocasionar que los alumnos necesiten determinadas ayudas al estudio (becas) o algún tipo de incentivo que evite el abandono escolar temprano. Estos datos coinciden con los resultados encontrados en el Grupo de Discusión que considera que el nivel socioeconómico de la familia puede condicionar el éxito o el fracaso escolar. El alumnado de clase desfavorecida, cuando tiene que hacer frente a dificultades en el aprendizaje y necesita un apoyo educativo extra, no se lo puede permitir por falta de recursos económicos. En esta línea, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) demuestran que existe una relación directa entre la clase social y la adquisición de recursos como libros de consulta, ordenador, etc.

Los resultados de nuestra investigación coinciden con los de Lee y Burkhan (2000) que concluyen que a mayor desventaja sociocultural existe mayor riesgo de fracaso. En este sentido, el Informe PISA 2006 señala que el nivel socioeconómico y el nivel de estudios de los padres es un factor influyente, aunque no determinante, en el rendimiento escolar de los hijos.

Según Torío (2004) el contexto familiar debería promover un óptimo desarrollo en los hijos, debido a su influencia educativa como agente de socialización. Además, los padres tienen que fomentar una actitud positiva hacia el estudio (Marjoribanks, 2003). El entorno familiar influye, por tanto, en el éxito escolar y, aunque los datos del Informe PISA muestran que un rendimiento pobre en la escuela no es consecuencia automática de un entorno socioeconómico desfavorecido, el ambiente familiar parece influir poderosamente en el rendimiento (Belinchón *et al.*, 2009).

También existen otras circunstancias que pueden influir negativamente en el rendimiento de los alumnos, como la existencia de problemas familiares (separación de los padres, violencia doméstica, consumo de sustancias adictivas, etc.). Nuestros datos reflejan que sólo en un porcentaje pequeño se dan estas circunstancias negativas en casa de los participantes. Únicamente sería destacable el poco tiempo que pasaban con sus hijos. En

relación con el género, las mujeres manifiestan haber recibido más dedicación de sus padres que los hombres. Con respecto al grupo cultural, los de origen europeo manifiestan haber recibido más dedicación de sus padres que los de procedencia bereber, aproximándose esta diferencia de medias a la significación. Siguiendo a Marchesi (2003) las relaciones que los padres establecen con sus hijos, sus códigos comunicativos y lingüísticos, sus expectativas sobre su futuro, el apoyo que les proporcionan en las tareas escolares y su participación en las actividades del centro educativo puede hacer que aumente el interés y esfuerzo de su hijo por ampliar sus conocimientos.

Según la implicación de los padres hacia el centro educativo y los estudios de los hijos, destacamos que los encuestados responden que sus progenitores no asistían nunca al centro para hablar con los profesores-tutores, aunque la mayoría contesta que sólo iban algunas veces. Sin embargo, un alto porcentaje de alumnos considera que se preocupaban por sus notas y tan sólo un 5.9% responde que el interés por los resultados académicos era inexistente. También hemos de resaltar que un 60.9% señala la nula participación de la familia en las actividades del centro educativo. En relación con los participantes del Grupo de Discusión consideran que cuando los padres se implican en las tareas y estudio de sus hijos, provoca en éstos una mayor motivación y les transmiten más altas aspiraciones. En esta línea encontramos los resultados de Meil (2006) que considera que al menos un 14% de los padres y madres hacen dejación de sus responsabilidades como educadores. Esta falta de compromiso es mayor en padres con bajos niveles culturales aunque, lamentablemente, se da en todo tipo de familias. De esta forma, cuando los padres y madres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y el centro mejora su calidad educativa (Marchesi y Martín, 1998). En esta línea, en un estudio realizado por Gil (1994), se establece como indicador de la implicación de las familias el número de veces que los padres acuden al colegio o al instituto. Este autor concluye que existe escasa participación de los padres en general y que ésta se limita a aspectos credencialistas (casi exclusivamente interés en la marcha académica de los hijos). López y Encabo (2001) subrayan la importancia de la colaboración familiar e instituciones educativas para conseguir reducir el distanciamiento en cuanto a objetivos educativos. Cuanto menor sea el nivel educativo y cultural de los padres más se limitan sus estrategias de acción en el hogar y mayor el distanciamiento con el centro educativo, por lo que la influencia educadora de la familia se resiente (Marchesi, 2003).

En relación con el grupo cultural de pertenencia, encontramos diferencias significativas acordes con el interés de los padres por los estudios de sus hijos en dos ítems, el primero sobre la frecuencia con la que éstos acudían a hablar con los profesores-tutores, siendo los participantes del grupo bereber los que presentan una media significativamente más alta que los de procedencia europea. El segundo ítem, la percepción que los padres poseen de la importancia del estudio para encontrar un buen trabajo, presenta un porcentaje mayor entre los participantes de origen europeo que entre los participantes bereberes. Oliva y Palacios (2003) señalan que los padres que participan más en la vida del centro escolar y tienen más interés en lo relacionado con la educación de sus hijos tienen hijos con mayor nivel lingüístico, mayor rendimiento y menos problemas de conducta y, además, participando en el centro transmiten actitudes favorables al mismo.

#### 6.2.1.2.2. El barrio y los amigos

El entorno social inmediato, entendido en el caso de los estudiantes como el barrio o espacio físico donde se desenvuelven y relacionan con otros jóvenes, es un aspecto importante que se muestra relacionado con el abandono escolar. Fullana (1998) considera que entre los factores protectores del fracaso escolar se encuentran los aspectos vinculados con el aspecto social, y que el éxito educativo se halla condicionado por la calidad y cantidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantienen los jóvenes con sus iguales. Según esto, los grupos o bandas son considerados como factor de riesgo por el uso de drogas, alcohol o por las experiencias de violencia que se dan en esos ámbitos y que aleja a los jóvenes del estudio.

En primer lugar se han determinado algunas de las características de los barrios en los que vivían estos jóvenes. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes vivían en un entorno en el que nunca solía haber tráfico y/o consumo de drogas (50%, aproximadamente), frente a un 27% que declara que, a menudo o siempre, se daba esta circunstancia. Según la investigación de Vidal, Gutiérrez y Carrillo (2006) los grupos desfavorecidos se concentran en determinados barrios y, en su gran mayoría, acceden a los mismos centros educativos. Arias (1998) realiza un análisis de los barrios desfavorecidos de las ciudades españolas y considera que en estos barrios se concentra una parte significativa de la población en paro, con nivel de estudios bajo, falta de cualificación profesional y viviendas inadecuadas.

En cuanto a la imagen del centro escolar en el entorno social de los participantes, un 47.3% reconoce que, nunca o tan solo algunas veces, se tenía buena opinión de la institución, frente a un 52.4% que declara que sí ocurría esto a menudo o siempre. En esta línea, Marchesi (2003) apunta que la influencia del contexto sociocultural en la educación obligatoria es especialmente importante en los alumnos que están situados en un contexto bajo. En ellos, el interés de las familias y su dedicación a los hijos junto con la acción escolar reducen el impacto de las diferencias económicas y culturales que, de hecho, existen.

Por otro lado, en relación con las amistades, los encuestados consideran que las relaciones entre los jóvenes de su barrio no solían ser nunca malas; aunque un tercio de los encuestados afirma que sí lo eran a menudo o siempre.

Además, el 28% de la población participante pertenecía a alguna pandilla y, de ellos, un 33% la lideraba. En cuanto a la influencia de los amigos, el 47% reconoce que sus amigos también abandonaron los estudios al mismo tiempo que ellos. Aunque también es cierto que el 53% de la muestra declara haber sido animado por éstos a continuar en el sistema educativo. Según el Informe de la Unión Europea (2008) entre los distintos factores educativos que influyen en el abandono escolar temprano se encuentra la influencia de los amigos y los efectos de la comunidad; por esta razón, los entornos vecinales problemáticos pueden hacer que el joven abandone prematuramente los estudios. Finalmente, afirmar que en la adaptación escolar de los adolescentes interviene una serie de factores que, dados en mayor o menor medida, resultan ser un éxito académico o, por el contrario, el fracaso escolar. Entre estos factores encontramos la motivación que tiene el alumno para el estudio y la relación que

establece tanto con los profesores y compañeros como con otros amigos (Bringas, Rodríguez y Herrero, 2009)

### 6.2.1.3. Contexto escolar y educativo

Entre los motivos que originan el abandono escolar temprano, habitualmente se encuentran los factores de riesgo social y los de riesgo académico (Lee y Burkhan, 2000), entendido este último como los aspectos relacionados con dificultades que un estudiante puede encontrar durante su permanencia en el centro educativo. Tanto la cultura de la escuela, su estructura y la dinámica de la misma pueden contribuir a esta situación (Railsback, 2004 y Robledo, Cortez y Cortez, 2004). Para Sancho y Esteban (2007, p. 7) se trata de “un fracaso de la institución educativa, ya que es en ésta en la que la sociedad delega el encargo de gestionar los recursos que le asigna para el logro de los objetivos”.

Según los resultados obtenidos del análisis de la encuesta y del Grupo de Discusión de este estudio, la escolarización temprana en el sistema educativo se considera como un instrumento muy eficaz para reducir las desigualdades sociales y familiares del alumnado que, de lo contrario, pueden dar lugar al abandono escolar temprano, y es especialmente útil si nos referimos a programas de intervención dirigidos al tratamiento de las dificultades educativas desde la etapa de educación infantil. Para Calero (2006), los beneficios de estas actuaciones son incluso mayores para niños que provienen de entornos familiares y sociales desfavorecidos e incrementan, a medio y largo plazo, el acceso equitativo a la Educación Secundaria obligatoria.

Los participantes del Grupo de Discusión manifiestan que la escolarización tardía de los alumnos es una de las circunstancias que suele originar desmotivación y apatía hacia los estudios y, por lo tanto, puede desencadenar en abandono escolar. Sin embargo, según los resultados de los datos de la encuesta del estudio, no se ha podido constatar que la entrada temprana de los mismos haya evitado o reducido este abandono, ya que la edad media de incorporación a la escuela de nuestros encuestados, se sitúa en 3.75 años, edad habitual del comienzo de la escolaridad en nuestro país.

Otra de las variables analizadas en este trabajo corresponde al número de alumnos por aula, entendiendo que a mayor cantidad, más dificultades encuentra el docente para atender a las distintas problemáticas educativas que su grupo pueda presentar. Según las respuestas del Grupo de Discusión, una ratio elevada puede ser una de las causas que motiven el abandono escolar temprano, ya que el tratamiento individualizado a los problemas de aprendizaje es más complicado cuando se imparte clase a un grupo numeroso. Los resultados descriptivos reflejan que un 58% de los encuestados ha estudiado en aulas con más de 25 alumnos, lo que supone una ratio alta, aunque habitual en los centros educativos melillenses, y que constituye una de las constantes demandas de la comunidad educativa de nuestra ciudad. En este sentido, el Consejo Escolar del Estado, desde hace varios años, manifiesta su preocupación por el elevado número de alumnos en las aulas de Educación Primaria de Melilla, con el agravante de que una parte de este alumnado es de lengua materna *tamazight*, que reclama una atención y unos

refuerzos educativos más específicos. En ocasiones, esta ratio ha sobrepasado el número máximo legal pues, a veces, un 33% de las unidades ha llegado a superar los 27 alumnos por clase.

El Grupo de Discusión considera que otro de los motivos que favorece el abandono escolar temprano es que la escuela carece de la atención necesaria para superar las dificultades del estudiante que no promociona de curso, ofertando las mismas respuestas educativas que en la trayectoria en la que se ha producido el fracaso académico. En este sentido, en el *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo 2007-2008* del Consejo Escolar de Estado (2009), se especifica que la planificación de las actividades de refuerzo y recuperación de los alumnos que presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo durante su escolaridad debe formar parte de los proyectos educativos, por lo que los centros deben contar con la planificación y dotación de recursos necesarios para atender estas peculiaridades.

Nuestros encuestados manifiestan en un 56.8% haber recibido, a menudo o siempre, el apoyo necesario, por parte del centro escolar, a las dificultades de aprendizaje aparecidas durante su escolarización, aunque habitualmente llevado a cabo a través de clases de refuerzo de las áreas curriculares en las que han ido apareciendo dichos problemas. Por otra parte, el 43.2% restante declara no haber tenido nunca, o tan sólo algunas veces, la ayuda suficiente para superar estas dificultades. Este dato se contrapone a lo reflejado en el artículo 19 de la LOE de 2006, sobre los principios pedagógicos en los que se basa la etapa de Educación Primaria:

*En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades.*

En este sentido, el Consejo Escolar del Estado (2009), en su *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo, 2007-2008*, propone que las evaluaciones de diagnóstico, al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria, sean un instrumento de utilidad para la detección temprana de las dificultades de aprendizaje y para establecer las posibles medidas de mejora, refuerzo y recuperación, con el fin de favorecer el éxito del alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria.

En esta línea, el Grupo de Discusión manifiesta que muchas de las dificultades de los alumnos aparecen en el cambio de la etapa de Educación Primaria a la de Educación Secundaria Obligatoria debido, entre otros motivos, a la asistencia a un nuevo centro, al aumento del número de profesores y de materias de estudio y, especialmente, a la falta de preparación académica que presenta gran parte de este alumnado cuando se incorpora a la ESO. Por este motivo, es totalmente necesario establecer sistemas de coordinación entre los docentes de las diferentes etapas cuando se produce el tránsito entre ellas.

Una de las funciones fundamentales del tutor del aula es la de prevenir las dificultades de aprendizaje de su alumnado, anticipándose a ellas y poder evitar situaciones de inadaptación, fracaso escolar o abandono temprano del sistema educativo (García Fernández, 2009) y, según el 21.9% de los encuestados en nuestro estudio, la figura que más interés demostró por ellos durante su proceso de escolarización y en el momento de abandonar sus estudios fue el tutor; sólo un 2.4% responde que este papel lo realizó el orientador del centro. Por el contrario, las respuestas dadas por el Grupo de Discusión, destacan una actuación muy positiva de los orientadores en la detección, tratamiento y asesoramiento de los problemas educativos. En este sentido, el Ministerio de Educación ha elaborado una serie de programas dirigidos a disminuir las bolsas de abandono escolar temprano entre los jóvenes y, entre sus medidas clave, se encuentran la de reforzar las actuaciones de los Departamentos de Orientación, el seguimiento y acompañamiento del alumnado en situación de riesgo y la creación de unidades de orientación, internas o externas al sistema, para el seguimiento, apoyo y recuperación al sistema educativo de los que han abandonado.

Los datos obtenidos del análisis de las respuestas de nuestros participantes respecto a la actuación de los profesores durante su periodo de escolarización, reflejan que un 61% de éstos, fueron animados, a menudo o siempre, por sus profesores para continuar sus estudios y, aproximadamente, un 50% de los encuestados contestó que, a menudo o siempre, les orientaban sobre el futuro laboral o les proporcionaban información sobre estudios que podían realizar en otros lugares. En este sentido, las relaciones entre el alumno y el docente durante toda la trayectoria educativa de éste y la influencia que el profesor tiene en el éxito o fracaso escolar es un tema recurrente de estudio en la bibliografía especializada, debido a la doble función que la normativa y la sociedad demanda al docente: facilitar los aprendizajes y favorecer el desarrollo integral del estudiante. Según Croninger y Lee (2001), la cantidad y la calidad de interacciones con los profesores y con otras figuras profesionales del centro escolar (orientadores, profesores de apoyo, etc.) determinarán, en gran medida, el grado de satisfacción de los estudiantes con el contexto escolar y, por lo tanto, ayudará a su permanencia o a su abandono del sistema educativo. Muchas de las investigaciones realizadas sobre fracaso y abandono escolar reflejan que para los alumnos que no tienen éxito académico, “las escuelas se perciben como lugares ajenos, en los que los profesores no cuidan de ellos ni intentan ayudarles a que aprendan; no sienten el centro escolar como lugar hospitalario, ni se sienten bien recibidos” (González, 2006, p. 8).

Otro de los aspectos preguntados a los participantes en el estudio es el referido a las expectativas de los profesores respecto a su grupo de alumnos, agrupados en diversos ítems (confianza en la capacidad para tener éxito, opinión sobre el grupo, actitud hacia el alumno). En este sentido, los datos reflejan que un 55% de los encuestados responde que sus profesores confiaban, siempre o a menudo, en su capacidad para superar sus estudios, frente a un 44.3% que contesta que nunca o tan sólo algunas veces lo hacían, lo que puede ser una de las causas que provoque la desmotivación hacia las tareas académicas, ya que la valoración negativa de los docentes respecto al alumnado suele repercutir en el clima de clase o en la calificación final de la materia a evaluar (“efecto Pigmalión”, Jacobson y Rosenthal, 1980) porque, generalmente, por la actitud que demuestra el profesor, el estudiante termina convenciéndose de que tiene pocas posibilidades de éxito. De hecho, Ovejero (1990) afirmaba que las

expectativas de los docentes es una de las variables psicosociales que más influye en el fracaso escolar.

Los participantes del Grupo de Discusión consideran que uno de los problemas fundamentales de la educación en nuestra ciudad es que no existe una oferta adecuada de formación profesional, que se ajuste a las necesidades formativas y laborales de una parte de nuestro alumnado. Destacan como una de las más importantes medidas educativas para prevenir el abandono escolar temprano, la mejora en la oferta y en la calidad de la Formación Profesional, elevando el prestigio social de estos estudios y favoreciendo, aún más, la flexibilidad del acceso al sistema educativo para todos aquellos que deseen su reincorporación al mismo. Consideran que la administración educativa tiene los recursos necesarios para ello, pero que necesitan ajustar las propuestas a las características de cada centro y de cada ciudad. En este sentido, el Ministerio de Educación, en su Plan de Acción para el curso 2010-2011, propone que la obligatoriedad de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) se amplíe a dos años y que se aumente la oferta de estos estudios, para que haya una garantía de que cualquier alumno que no finalice la Educación Secundaria Obligatoria pueda tener una oportunidad de realizar alguno de ellos antes de abandonar sus estudios.

El Grupo de Discusión también destaca la necesidad de mejorar la calidad de los Ciclos Formativos de Grado Medio, dejando de considerarse “estudios de bajo nivel” y que preparen adecuadamente para la incorporación al mundo laboral, además de sugerir la revisión del sistema de becas, puesto que algunos alumnos se matriculan en estos estudios con el objetivo principal de recibir la cuantía de las mismas.

Según los datos obtenidos del análisis del Grupo de Discusión, el perfil del alumno que abandona los estudios prematuramente en la ciudad de Melilla es varón, de origen bereber, con deficiente preparación académica al acceder a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, especialmente en el área de Lengua Española y Literatura y que no ha promocionado de curso todas las veces que la LOE establece en las diferentes etapas educativas que ha llegado a cursar. Contrastando estos resultados con los del análisis de la encuesta, los participantes en nuestro estudio han sido hombres en un 48.5% y mujeres en un 51.5%. Esta muestra coincide con los resultados publicados por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2008) que, en su *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2007*, detalla que, aunque el perfil nacional del alumno que abandona los estudios prematuramente corresponde mayoritariamente al del hombre, en Melilla la diferencia en función de la variable género es muy pequeña, aunque es algo superior el tanto por ciento de las mujeres que continúan integradas en el sistema educativo. Continuando con los datos de los participantes, el 52% de los sujetos son de origen europeo, el 47.30%, de procedencia bereber y el pequeño grupo restante, de otros grupos culturales.

En el apartado referido a las carencias curriculares, los datos de los encuestados reflejan que presentan más déficit en las capacidades relacionadas con las áreas de Lengua Española y Matemáticas, coincidiendo con lo expresado por el Grupo de Discusión. Estos sujetos manifiestan que, mayoritariamente, no han promocionado de curso una vez en la etapa de Educación Primaria, dos veces en la etapa de Educación Secundaria y una vez en

Bachillerato, tal y como está establecido en la LOE y como se concretó en el Grupo de Discusión.

### 6.2.2. Mercado laboral

En referencia a este cuarto aspecto relacionado con el mercado laboral, hemos de indicar que cuatro de cada diez de los encuestados indica que se encuentran trabajando en la actualidad, habiendo pasado del abandono escolar a la consecución de un puesto de trabajo en menos de un mes (37.7%) Este hecho se contrapone con el estudio que realiza trimestralmente el Instituto Nacional de Estadística<sup>72</sup> (primer trimestre de 2010) donde se recoge que tanto Ceuta como Melilla tienen tasas altas de paro (22.42% y 21.02%, respectivamente). Los jóvenes que disponen de un nivel de formación bajo, tardan más en encontrar un puesto de trabajo que los que poseen una mayor cualificación, siendo la formación la mejor garantía contra el desempleo (Eckert, 2006; Antón, Braña, Fernández y Muñoz, 2009).

La ocupación actual que más predomina son las fuerzas de seguridad del estado con un 37.8%, como se desprende del análisis realizado de la encuesta y del Grupo de Discusión. En igual porcentaje se encuentran los empleos por cuenta ajena sin cualificación. Estos últimos están más orientados para las mujeres, trabajando en franquicias, principalmente de moda y en donde se realiza un trabajo de pocas horas. Esto incide en el nivel de ingresos, donde se encuentran diferencias significativas a favor de los varones.

En referencia al salario, son los sujetos de origen europeo los que obtienen un salario mayor que los de ascendencia bereber, siendo significativa la diferencia entre los sueldos de ambos grupos culturales. Finalmente indicar que los sujetos de procedencia europea trabajan en un porcentaje mayor que los de origen bereber (73% y 45.4% respectivamente).

### 6.2.3. Propuestas

El Grupo de Discusión organizado en este estudio nos ha facilitado posibles soluciones al problema del abandono escolar temprano relacionadas con la ratio profesor-alumno, necesidades de adaptaciones curriculares, mayor inversión en recursos materiales y humanos, escolarización temprana y una mayor formación de los padres.

El *Informe* del CES (2009), a la hora de enumerar los factores que inciden en el abandono escolar temprano ya indica que la *ratio profesor-alumno* es uno de los factores internos al sistema educativo. En este mismo sentido, el sindicato ANPE, reflexiona en torno a la educación en Melilla indicando que, entre otras causas, la ratio de alumnos por docente es un índice del fracaso escolar. Por su parte, el profesorado que participa en el estudio a través del Grupo de Discusión hace referencia a este tema como uno de los posibles problemas del

---

<sup>72</sup> EPA. Encuesta de Población Activa. Primer Trimestre de 2010.

abandono escolar, dato que se ve reflejado en los participantes del estudio cuando en un 58% de los casos afirman haber estudiado en aulas con más de 25 alumnos. Este alto número de estudiantes hace que se produzca un bajo rendimiento y se muestren poco motivados e integrados en un grupo tan numeroso.

Unido a esta masificación de las aulas, se precisa una mayor *inversión de recursos tanto materiales* (mejora de los centros educativos, nuevos centros, etc.) *como humanos*. A pesar del esfuerzo de las administraciones parece necesario un aumento de los presupuestos para la educación, sobre todo cuando España se queda muy alejada de los objetivos que la Comisión Europea se había propuesto para el año 2010 (Commission of the European Communities, 2009, citado por Bolívar y López 2009). Estos objetivos recogían que el abandono escolar no debía superar el 10% y, en la actualidad, España se encuentra por encima del 30%.

Otro de los aspectos que podrían incidir en reducir el número de alumnos que abandona la escolaridad está relacionada con la *atención a la necesidades educativas*. El 43.2% de los participantes en el estudio afirman no haber recibido nunca, o solo algunas veces, el apoyo necesario. Por su parte, los participantes en el Grupo de Discusión hacen referencia a la necesidad de adaptar la enseñanza a los alumnos, incluso con la supresión de alguna asignatura siempre que no sea básica; sin embargo, todos coinciden en la necesidad de no bajar el nivel educativo. Hemos de recordar que medidas de organización flexible de la enseñanza, la evaluación continua del alumno, programas de diversificación curricular, etc. ya se recogen en la LOE para la etapa de Educación Secundaria por lo que habrá que poner en marcha estas medidas para favorecer al alumnado.

Para los participantes en el estudio uno de los puntos clave para poder combatir el abandono escolar temprano estaría en la *escolarización temprana* (periodo 0-3 años). Sin embargo, el estudio realizado a través del cuestionario del alumnado no nos indica que esta escolarización hubiera evitado el abandono o por lo menos reducido. No obstante llama la atención que, en dicho periodo de edad, los niños escolarizados en todo el Estado español constituyen el 18% de esa población frente al 97.5% de los comprendidos entre 3 y 5 años (Consejo Escolar del Estado, 2008)<sup>73</sup>.

Finalmente, otro de los aspectos que podrían incidir positivamente en la reducción del abandono escolar temprano sería incidir en la formación de los padres. Según nuestro Grupo de Discusión, la existencia de familias desestructuradas con bajo nivel económico, unido a un bajo nivel formativo, lo que conlleva a trabajos poco cualificados, puede ir asociado al abandono escolar temprano de los hijos.

---

<sup>73</sup> Estos datos hacen referencia al curso escolar 2006/2007 pudiendo haber variado dichos porcentajes en la actualidad.



# PARTE III. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

---

## 1. CONCLUSIONES

Exponemos a continuación las conclusiones a las que llegamos según los datos obtenidos en nuestro estudio. Éstas quedarán recogidas tratando de definir el perfil del alumnado que abandona sus estudios prematuramente y, como hemos hecho a lo largo del informe, atendiendo a las variables de género y grupo cultural de pertenencia.

### 1.1. Perfil del alumnado que abandona en función de las variables

En cuanto a las variables personales, los datos arrojan las siguientes conclusiones:

1. El mayor porcentaje de alumnos que abandona lo hace cuando tiene entre 16 y 17 años de edad.
2. La titulación que poseen los jóvenes melillenses en el momento actual es la siguiente: una tercera parte de este colectivo continúa sin ninguna titulación, otro tercio de los participantes tiene el graduado en ESO y el resto cuenta, mayoritariamente, con titulaciones relacionadas con la Formación Profesional (Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior) y, una minoría, ha terminado el Bachillerato. Por su parte, los jóvenes ceutíes, no posee titulación alguna en un 73%, el 19.6 % obtuvo el

graduado en ESO y un 7.5% obtuvo algún título relacionado con la Formación Profesional.

3. Los participantes presentan más dificultades en el área de Matemáticas, concretamente en la resolución de problemas y en la realización del cálculo. En el área de Lengua Española, los mayores déficits se encuentran en la comprensión y expresión de conocimientos, seguidos de la escritura. También destaca la dificultad manifiesta para la memorización de los contenidos académicos.
4. Los alumnos estudiados suspenden una o más asignaturas, siendo la más frecuente Matemáticas, seguida de Idioma Extranjero, y en tercer lugar, Lengua Española.
5. La media de cursos repetidos es de dos a lo largo de las diferentes etapas educativas. Con mayor frecuencia se repite en ESO, concretamente en el primer curso del segundo ciclo.
6. En relación con el trabajo en clase, los aspectos más deficitarios son la poca atracción por los estudios y el desinterés por los temas tratados. Esta actitud negativa repercute a la hora de realizar las tareas escolares y de preguntar en clase para resolver las dudas, así como en la falta de asistencia a actividades extraescolares.
7. Las conductas negativas más frecuentes en estos jóvenes durante su etapa escolar son las de llegar tarde, faltar a clase, las expulsiones y las faltas de respeto al profesor.
8. El mayor porcentaje de causas que provocan el abandono escolar se concentra en el hecho de sentirse aburrido, tener problemas físicos de salud, recibir sanciones disciplinarias y empatizar con el absentismo de los amigos.
9. Los jóvenes melillenses encuestados manifiestan conocer el español como lengua única. Sólo el 4.7% manifiesta utilizar la lengua bereber, tamazight, con más frecuencia en su vida diaria. Sin embargo, en el caso de Ceuta, prácticamente todos los alumnos encuestados conocen el español (como lengua única o en combinación con otras). Además, una gran mayoría (76,2%) utiliza el español como lengua de comunicación.
10. Casi un tercio del grupo encuestado (Melilla) o algo más de un tercio (Ceuta) tienen una baja autoestima sobre el éxito escolar, no confiando en sus posibilidades académicas.
11. En relación con el estudio y las tareas escolares para casa, la gran mayoría no acudía a la biblioteca para hacer trabajos o estudiar, no iba a clases particulares o a academias, no leía en casa ni hacían los deberes.
12. En cuanto a las condiciones de estudio en casa, los entrevistados consideran que tenían tiempo suficiente para estudiar y sólo un pequeño porcentaje de encuestados responde que no contaban con un lugar adecuado para hacer los deberes.

Teniendo en cuenta las variables relacionadas con el contexto escolar, señalamos las siguientes conclusiones:

1. La edad media de entrada en la escuela se sitúa en 3.75 años (Melilla) y en 3,31 (Ceuta), empezando, por tanto, su escolarización en el segundo ciclo de la Educación Infantil.
2. Los resultados apuntan a que más de la mitad de los encuestados han estudiado en aulas con una ratio superior a 25 alumnos (Melilla).
3. Casi la mitad de los encuestados afirma no haber recibido nunca, o sólo algunas veces, el apoyo necesario durante su escolarización.
4. Es el profesor-tutor el que se preocupa más por los jóvenes que abandonan prematuramente los estudios y casi nunca lo hace el jefe de estudios, el director o el orientador del centro escolar.
5. En cuanto a la actuación del profesorado, los aspectos que se consideran más deficitarios son la falta de comunicación entre tutores y padres, la falta de preocupación de los profesores por el rendimiento escolar y la falta de información sobre otros estudios más adaptados a sus características y posibilidades.
6. En relación con las conductas consideradas como más apropiadas de los profesores, destacan el control de la asistencia a clase, el estímulo que proporcionan a sus alumnos para seguir estudiando y el hecho de que valoren el esfuerzo realizado.

En relación con los datos extraídos de las variables del grupo del contexto familiar, señalamos las siguientes conclusiones:

1. La principal ocupación del padre es la de empleado por cuenta ajena sin cualificación, mientras que la madre se dedica a las tareas del hogar.
2. Los ingresos mensuales aportados por todos los miembros de la unidad familiar se encuentran en el tramo comprendido entre los 1000 y 1499 euros (Melilla) y por debajo de los 1000 en Ceuta.
3. Las madres suelen tener un nivel de estudios inferior al de los padres, aunque sin grandes diferencias. Las mayores frecuencias se alcanzan para un nivel de estudios equivalente a Educación Primaria.
4. En relación con la preocupación de los progenitores por los estudios de sus hijos, los datos apuntan a que más de la mitad de los padres no acudían al centro o sólo lo hacían en algunas ocasiones, aunque los alumnos sí consideran que sus padres

se preocupaban por sus notas, y sólo un pequeño porcentaje de encuestados responde que la preocupación por los resultados académicos era inexistente.

5. La mayoría de los participantes considera que sus padres se enfadaban cuando faltaba a clase y los motivaban a seguir estudiando porque confiaban en sus posibilidades.
6. Los resultados manifiestan la nula o escasa participación de los padres en las actividades del centro educativo.
7. Los datos aportados confirman que los participantes se quejan del poco tiempo que sus padres les dedicaban.

Con respecto a las variables que encontramos recogidas en el apartado del contexto social y los amigos, concluimos lo siguiente:

1. En el barrio donde vivía la mayoría de estos jóvenes no solía haber tráfico ni consumo de drogas, aunque un tercio de los encuestados responde que sí se solía dar esta circunstancia (Melilla). En el caso de Ceuta, casi la mitad de los alumnos vivían en un entorno caracterizado por el tráfico y/o consumo de drogas.
2. Un porcentaje alto de los participantes vivía en aquellos distritos que se corresponden con contextos socioculturales desfavorecidos.
3. Los datos apuntan a que las relaciones entre los jóvenes del barrio eran buenas, sólo un tercio considera que había problemas entre ellos (Melilla). Sin embargo, en Ceuta, un amplio número de jóvenes opinan lo contrario.
4. Un tercio de los encuestados pertenecía a pandillas, y algunos de estos jóvenes incluso las lideraban.
5. Más del 50% de los entrevistados reconoce que sus amigos también abandonaron los estudios al mismo tiempo que ellos aunque, por otro lado, más de la mitad de los encuestados declara haber sido animado por sus compañeros a seguir estudiando.

A continuación extraemos las conclusiones que se derivan de las variables relacionadas con la decisión de abandonar:

1. Esta decisión se tomó entre los 15 y los 23 años, situándose el mayor porcentaje de abandono entre los 16 y 17 años.
2. Como ya hemos visto en las variables personales, la titulación que poseen en el momento actual se corresponde con la siguiente distribución: una tercera parte de este colectivo continúa sin ninguna titulación, otro tercio de los participantes tiene el graduado en ESO y el resto queda repartido entre quienes han terminado el

Bachillerato y quienes han obtenido la titulación de Técnico Medio o Técnico Superior.

3. La decisión de abandonar los estudios fue tomada, mayoritariamente, por sí mismos, puesto que tenían las ideas muy claras sobre este tema.
4. Los que se dejaron llevar por los consejos de otros reconocen la influencia de los amigos y los profesores. En el caso de Ceuta también se incluyen las familias.
5. El motivo principal que les llevó a tomar la decisión de abandonar los estudios sin la cualificación suficiente ha sido, de forma mayoritaria, el desinterés hacia los estudios que estaban realizando.
6. Más de dos tercios de los entrevistados reconoce estar arrepentido de haber abandonado los estudios de forma prematura, manifestando expresamente que tomaron una decisión equivocada.
7. Para un tercio de los encuestados, entre las razones que motivaron su decisión de abandonar los estudio destaca la de empezar a trabajar (Melilla).
8. De forma mayoritaria, los participantes manifiestan que, si tuvieran la oportunidad, volverían a estudiar.

Por último, del conjunto de variables que guardan relación con el mercado laboral, las conclusiones que se obtienen son:

1. Más de un tercio de la muestra encuestada se encuentra trabajando, siendo el mayor porcentaje de ocupación actual la de empleados públicos (militar, policía, administrativo) junto con la de empleados por cuenta ajena sin cualificación.
2. El tiempo transcurrido desde el abandono de los estudios hasta la incorporación al mercado laboral es inferior a un año.
3. Entre el 40 y 50 % de los entrevistados no ha realizado cambios en el puesto de empleo desde su inicio en el mercado laboral, mientras que el resto declara haber cambiado de trabajo una o más veces.

## 1.2. Perfil del alumnado que abandona en función del género

Si tenemos en cuenta las variables personales y escolares y las analizamos según el género de los encuestados, las conclusiones que se obtienen son las siguientes:

1. No hay diferencias significativas, en función del género, referidas a la edad de comienzo de su vida académica.

2. En relación con las capacidades, las mujeres presentan mayores aptitudes para la comprensión lectora y la escritura que los hombres, no existiendo diferencias significativas en otras áreas, en el caso de Melilla, y sí en el caso de Ceuta (mayores aptitudes para el cálculo y la resolución de problemas por parte de los hombres)
3. Tanto hombres como mujeres declaran hablar el español en igual medida. El conocimiento y uso de otras lenguas arroja porcentajes mucho más reducidos, sin diferencias significativas debidas al género, si bien observamos que los varones usan más frecuentemente que las mujeres la lengua *tamazight*.
4. En cuanto a la disposición hacia el trabajo en clase, las mujeres presentan más conductas positivas que los hombres como, por ejemplo, hacer los deberes, llevar el material necesario y atender en clase. Por el contrario, la conducta de los alumnos es más negativa en el sentido de que faltaban más al respeto al profesor, molestaban a los compañeros y eran expulsados de clase con más frecuencia que las alumnas.
5. En relación con el trabajo escolar para casa, las mujeres realizaban con mayor frecuencia las tareas y deberes que les mandaban, acudían a bibliotecas para hacer trabajos o estudiar y leían más que los hombres.
6. No existen diferencias en relación con el género en cuanto a la repetición de curso. Ambos grupos han repetido una media de dos cursos.
7. En cuanto a las circunstancias condicionantes del estudio, las chicas manifiestan que participan, en mayor medida que los chicos, en actividades organizadas por algún club o asociación del barrio, aunque ambos grupos declaran que con poca frecuencia. Estos resultados se invierten en el caso de Ceuta. Tanto hombres como mujeres responden que tienen un lugar y el tiempo suficiente para estudiar y hacer los deberes.
8. En los ítems relacionados con la autoestima, no hay diferencias significativas debidas al género.
9. Con respecto a la actuación del profesorado, las chicas manifiestan un mayor apoyo por parte de los profesores a la hora de animarlas a seguir estudiando. En cambio, son los varones los que señalan con mayor frecuencia que los profesores les tenían manía.

Si tenemos en cuenta las variables que pertenecen al contexto familiar y la relación que éstas guardan con el género de los participantes, llegamos a las conclusiones siguientes:

1. No existen diferencias significativas relacionadas con la ocupación de los padres en el momento de abandonar los estudios ni en el nivel de ingresos familiares.

2. Tampoco se encuentran si las relacionamos con el nivel de estudios del padre y de la madre, aunque los datos reflejan que el de las madres es inferior al de los padres.
3. En relación con la actitud de los padres hacia el estudio de sus hijos, no existen diferencias significativas en función del género.
4. Las mujeres manifiestan haber recibido más dedicación por parte de sus padres que los hombres.
5. Un mayor porcentaje de mujeres responde que tienen hijos frente al de los hombres, que es mucho más reducido. Estas diferencias también son significativas.

En cuanto al grupo sobre el contexto social y los amigos, concluimos lo siguiente:

1. La percepción del barrio por parte de los chicos y las chicas es similar en Melilla. En el caso de Ceuta, los chicos perciben como más amenazante y conflictivo el entorno en el que viven.
2. No existen diferencias significativas en cuanto a pertenecer a alguna pandilla. En ambos grupos la pertenencia a pandillas se da con una frecuencia baja.
3. La influencia, tanto positiva como negativa, de los amigos no aparece como elemento diferenciador entre hombres y mujeres.

En relación con la decisión de abandonar de nuestros entrevistados y la relación con la variable género, las conclusiones son:

1. Tanto los chicos como las chicas abandonaron a una edad similar, siendo la media de 17 años en Melilla y de 16 en Ceuta.
2. No se observan diferencias cuando se les pregunta de quién fue la decisión de abandonar.
3. Tampoco se encuentran diferencias en cuanto a los motivos que les llevaron a abandonar los estudios sin tener la cualificación suficiente.

Por último, de los datos obtenidos sobre la inserción en el mercado laboral de los participantes, las conclusiones son las siguientes:

1. No existen diferencias por género. Ambos grupos responden, mayoritariamente, que actualmente están trabajando.
2. Un tercio de los participantes, tanto de hombres como mujeres, declaran haber encontrado trabajo en un corto espacio de tiempo posterior.

3. Casi la mitad de los encuestados manifiesta que nunca ha cambiado de trabajo, no existiendo diferencias significativas entre hombres y mujeres.
4. La única discrepancia entre ambos grupos se encuentra en el nivel de ingresos, cobrando los hombres más que las mujeres. El sueldo medio del hombre está por encima de 1000 euros, mientras que el de las mujeres está por debajo de esta cantidad. Esta diferencia sí es significativa en el caso de Melilla y no en el de Ceuta.

### 1.3. Perfil del alumnado que abandona en función del grupo cultural de pertenencia

Haciendo un estudio de las características personales y escolares del alumnado en función de la cultura de pertenencia podemos concluir que:

1. Encontramos diferencias significativas en cuanto a la edad de ingreso en la escuela, puesto que el alumnado de procedencia europea inicia su etapa de escolarización a la edad de 3.44 años mientras que el bereber comienza a los 4.05 (Melilla). En Ceuta no se aprecian diferencias significativas entre el alumnado de procedencia europea y el de origen árabe.
2. El alumnado de origen bereber refleja mayor capacidad en las tareas de cálculo que los participantes de origen europeos. En Ceuta, los alumnos de origen árabe manifiestan comprender mejor las explicaciones del profesor que sus iguales de origen europeo.
3. Los participantes de procedencia bereber o árabe presentan una mayor disposición a la realización de deberes, manifiestan que les atraen los estudios, realizan actividades extraescolares y les gustan los temas que se trabajaban en clase en mayor proporción que a los participantes de origen europeo.
4. Los participantes, tanto de origen europeo como bereber o árabe, suelen suspender, por término medio, dos asignaturas y repiten dos cursos escolares.
5. Los resultados apuntan a que los estudiantes de origen europeo usan de forma casi exclusiva la lengua española; mientras que un mínimo porcentaje de participantes del grupo de procedencia bereber declara utilizar el *tamazight* con más frecuencia en su vida diaria (Melilla). Los de origen árabe tienen un mayor dominio sobre las lenguas que los de origen europeo, y en su mayoría son mínimamente bilingües, siendo el “dariya” la lengua materna (Ceuta).
6. Son los participantes de procedencia bereber y árabe los que obtienen puntuaciones más altas en la capacidad para influir en los demás y en la sensación de aislamiento.

7. Los participantes de origen europeo son los que manifiestan que tienen un espacio adecuado y tiempo suficiente para estudiar. Por el contrario, los participantes de procedencia bereber o árabe manifiestan que asisten más a la biblioteca para hacer los trabajos y estudiar.
8. El grupo de participantes de origen bereber o árabe presenta medias significativamente más altas que los de origen europeo en la asistencia a lugares de enseñanza religiosa.

En cuanto a las variables relacionadas con el contexto familiar, las conclusiones son:

1. El nivel de estudios del padre de los participantes de procedencia europea es de Educación Primaria o Secundaria frente a los del grupo de origen bereber o árabe que, en mayor porcentaje, no posee ninguna titulación.
2. Las madres de los participantes de procedencia europea tienen estudios de Educación Primaria y Secundaria frente a las de origen bereber o árabe que manifiestan, en un porcentaje mayor, no tener estudios.
3. Los participantes de procedencia europea consideran que sus padres les dedicaron más tiempo que los de procedencia bereber.
4. Los mayores porcentajes de desempleo se observan en el grupo de origen bereber, siendo las madres las que presentan mayor tasa de desempleo.
5. En cuanto al nivel de ingresos de la unidad familiar, es el grupo de procedencia europea el que obtiene ingresos superiores a 1000 euros, frente a una cifra inferior a los 999 euros del grupo de origen bereber o árabe.
6. No existen diferencias significativas en la actitud de los padres hacia el estudio de sus hijos en función de la cultura, salvo en dos ítems: 1) En Melilla: Los padres de los participantes de origen bereber acudían a hablar con los profesores-tutores, con mayor frecuencia que los de origen europeo. Es en el segundo ítem, la percepción que tienen los padres de la importancia del estudio para encontrar un buen trabajo, donde los participantes de origen europeo obtienen mayores puntuaciones; 2) En el caso de Ceuta: El alumnado de origen árabe percibe, en mayor medida, el seguimiento y control de la asistencia a clase y la realización de deberes por parte de sus padres.

Si recogemos los datos obtenidos en relación con el *contexto social*, entendido como el barrio en el que vivían y los amigos que tenían en el momento del abandono de sus estudios, las conclusiones son:

1. Tanto los jóvenes melillenses de origen bereber como los de procedencia europea manifiestan, en un alto porcentaje, que en su barrio no existían problemas de tráfico y consumo de drogas. En el caso de Ceuta, los jóvenes de origen árabe perciben que el barrio en el que vivían solía haber tráfico y/o consumo de drogas, en comparación a lo reflejado por los de jóvenes de origen europeo.
2. Aunque no existen diferencias significativas, los participantes del grupo de origen bereber o árabe consideran que las relaciones con los iguales son malas en comparación con el otro grupo.
3. Los participantes del grupo europeo consideran que en el barrio existe una mejor valoración del centro educativo en comparación con los de origen bereber. Sin embargo, en Ceuta, los jóvenes de origen árabe perciben la existencia de este problema, en mayor medida a lo reflejado por los jóvenes de origen europeo.
4. No existen diferencias significativas en la pertenencia a pandillas, esta variable se da con una baja frecuencia en ambos grupos culturales.

Teniendo en cuenta el grupo de variables relacionadas con la decisión de abandonar y el grupo cultural de pertenencia, las conclusiones a las que llegamos son:

1. Existen diferencias significativas en la edad media de abandono escolar, estando en 16.5 años para los participantes de origen bereber (Melilla) y en 15.9 en los de origen árabe (Ceuta). Para los participantes de origen europeo la media se sitúa en 17.3 años en Melilla y en 16.5 para Ceuta.
2. Los participantes de origen bereber y árabe poseen titulaciones más bajas que los de origen europeo. Únicamente en el caso de las titulaciones de Técnicos Superiores los porcentajes se encuentran casi igualados (sólo en Melilla). En el caso de Ceuta, el porcentaje de alumnos árabes sin titulación alguna es considerablemente superior al de alumnos europeos.
3. En ambos grupos la mayor proporción de abandono escolar se sitúa en el 3º curso de la ESO. Aunque el grupo de origen bereber casi duplica a los de origen europeo. En los ciclos formativos de Grado Medio y Superior y en el Bachillerato el abandono es más frecuente en los jóvenes europeos.
4. En cuanto a la decisión de abandonar, los participantes de origen europeo señalan, en mayor medida, que tenían las ideas claras a la hora de dejar los estudios, mientras que los participantes de origen bereber y árabe se muestran menos autónomos y siguen más los consejos de otras personas.
5. En el caso de Melilla, los motivos más frecuentes por los que ambos grupos culturales abandonan el sistema educativo son; el no querer seguir estudiando y el comenzar a trabajar. El porcentaje es mayor en los jóvenes de origen europeo. Otra de las razones del abandono escolar que esgrimen los del grupo de origen bereber es

la necesidad de obtener dinero. En el caso de Ceuta los principales motivos a los que alude la población de origen árabe como causantes del abandono temprano de los estudios son: a) querer estudiar otra cosa; b) no querer seguir estudiando y; c) problemas personales. Sin embargo, los jóvenes de origen europeo señalan como principales motivos: a) ponerse a trabajar; b) querer estudiar otra cosa; c) no tener metas.

En último lugar, las variables relacionadas con la inserción laboral en función del grupo cultural de pertenencia, nos informan de lo siguiente:

1. Los participantes de origen europeo se encuentran actualmente trabajando en un porcentaje mayor que los participantes de procedencia bereber.
2. Tanto los jóvenes de origen bereber como los de origen europeo actualmente en activo, declaran, mayoritariamente, que tienen estabilidad en el trabajo. Por su parte, en el caso de Ceuta, los jóvenes de origen árabe han tenido mayor estabilidad laboral que los de origen europeo, cambiando éstos incluso dos veces de trabajo.
3. El nivel de ingresos de los participantes de origen europeo es superior a los de procedencia bereber y árabe.

## 2. PROPUESTAS

En el equipo de trabajo que ha realizado esta investigación hemos detectado la necesidad de hacer estudios en profundidad de casos, tanto individuales como grupales, que lleven a conocer los recorridos e itinerarios vitales, académicos y laborales que siguen los estudiantes desde que experimentan las primeras experiencias de fracaso escolar. Sería interesante indagar sobre cuáles son los factores de tipo individual, familiar, escolar, grupal, etc. que influyen para que un problema de aprendizaje o una vivencia de falta de éxito académico se conviertan en unos casos en una irrecuperable situación de absentismo y/o de abandono escolar prematuro, mientras en otros no pasen de ser una experiencia más o menos desagradable o incluso una anécdota en el proceso de escolarización. Estos estudios longitudinales sobre individuos y grupos adecuadamente seleccionados pueden arrojar mucha luz para entender mejor los fenómenos que nos ocupan y, como consecuencia, para facilitar información sobre las estrategias formativas que tendríamos que utilizar para prevenir y evitar los casos de abandono escolar temprano. Además de esta propuesta de carácter general, veamos las siguientes, agrupadas en preventivas y de intervención.

## 2.1. Propuestas preventivas

### 1. Trabajar desde la formación inicial y permanente de los docentes.

Una de las medidas más importantes para prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano es la motivación y el grado de implicación de los docentes en la detección temprana de las dificultades de aprendizaje y su posterior intervención. Para ello, desde la formación inicial de los maestros, y con el comienzo de los nuevos grados en Educación Infantil y Primaria y la desaparición de las especialidades centradas en la atención a la diversidad (Educación Especial y Audición y Lenguaje), hay que reforzar el estudio de las materias que contengan contenidos relacionados con la prevención y el refuerzo educativo.

Este mismo interés formativo debería llevarse a cabo desde los créditos obligatorios del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas y promover, dentro de la oferta de la optatividad, módulos sobre atención educativa a la diversidad.

Además, principalmente para el profesorado de Secundaria, se hacen necesarias una serie de medidas como: establecer vínculos entre la formación inicial y relacionarla más con la práctica profesional, crear programas de formación de profesores noveles, potenciar una formación permanente más ligada a las necesidades reales del profesorado, crear programas dirigidos a la motivación profesional de los docentes, incrementar los recursos destinados a la innovación, crear programas de desarrollo profesional, dotar de recursos pedagógicos y motivacionales al profesorado para afrontar las dificultades de la docencia actual. Asimismo es necesario fomentar la cultura de trabajo colaborativo, creando incentivos para la transformación organizativa, fomentar los procesos grupales, dotar a los docentes de capacidad de respuesta grupal a los nuevos retos educativos.

Por otra parte, se debería potenciar la formación de los equipos directivos de los centros como pieza clave en la articulación de medidas educativas que incidan en el éxito escolar.

Para la formación permanente de los docentes de las diferentes etapas, se recomienda la coordinación entre los Centros de Profesores y Recursos de Ceuta y Melilla y las Facultades de Educación y Humanidades de estas dos ciudades, para la puesta de marcha de cursos relacionados con las competencias necesarias para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Sería interesante posibilitar al profesorado programas de formación y la convocatoria de proyectos que le permitan atender a la diversidad del alumnado, mediante la organización del trabajo cotidiano en función de las características que presenta cada grupo de alumnos. El tratamiento de esta diversidad abarca una serie amplia de medidas de tipo didáctico, organizativo, metodológico, etc. que el profesorado ha de conocer y que tienen como fin adaptar la enseñanza a las características que presenta cada alumno o alumna que conforma el grupo aula. Igualmente, llevar a cabo programas que premien y promuevan el aprendizaje de la convivencia entre iguales y la gestión del conflicto en el aula, a través del desarrollo de

capacidades, habilidades personales y sociales, la participación, tutorías, etc.; así como la contención y mejora de conductas inadecuadas y superación de situaciones de conflicto.

## **2. Elaboración de un protocolo de actuación para la detección temprana de las dificultades de aprendizaje.**

Desde este equipo de trabajo consideramos que es plenamente necesario para la prevención del fracaso y el abandono escolar, que los docentes de las primeras etapas educativas dispongan de un protocolo de actuación elaborado para saber detectar las dificultades de aprendizaje en sus momentos iniciales y conocer los pasos a seguir en su proceso de intervención. Todos los colegios de Educación Infantil y Primaria han de disponer de este documento y debe ser responsabilidad de la administración educativa y de los equipos directivos dar a conocer al profesorado dicho protocolo y motivarles para su utilización en los momentos necesarios. En este sentido, recomendamos disminuir las ratios en Infantil, puesto que como se ha comprobado en diferentes estudios y como así se ha puesto de manifiesto en el grupo de discusión, una ratio elevada imposibilita poder llevar a cabo un seguimiento continuado de los alumnos y atender a las necesidades que pueden tener en cualquier momento del proceso educativo. Para evitar el fracaso escolar en Secundaria la prevención ha de venir desde las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Entre los apartados de este documento es imprescindible que consten los indicadores para considerar cuándo un alumno está en riesgo de fracaso escolar, los pasos para la puesta en práctica de la intervención y la coordinación con los recursos humanos que el centro y la administración educativa ofrece. Así mismo, es recomendable realizar un seguimiento individualizado del desarrollo de cada niño desde el principio de su escolarización y hacer un esfuerzo muy importante en Primaria. Debemos impedir que pasen a la ESO sin determinadas destrezas instrumentales.

## **3. Potenciar la labor de la orientación educativa y del Departamento de Orientación.**

Para todos los profesionales de la educación es conocida la importante labor preventiva que la orientación escolar puede hacer en el fracaso y el abandono escolar. Esta tarea, siendo imprescindible en todas las etapas educativas, tiene una atención especial en Educación Secundaria Obligatoria por la necesidad de una orientación educativa y profesional del alumnado y con la existencia del Departamento de Orientación en los diferentes centros. Teniendo en cuenta que las funciones de éste se centran en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, en la elaboración y seguimiento del Plan de Acción Tutorial y en la puesta en marcha de un buen Plan de Orientación Académico y Profesional, ajustado a las características del alumnado del centro, potenciar su tarea en los centros educativos es una de las medidas más importantes para el tema de nuestro trabajo.

Es fundamental que los equipos directivos conciencien al profesorado de que esta tarea orientadora es inherente a la función docente, por lo que toda la comunidad educativa

debe estar implicada, y de que los distintos profesionales en este campo (orientadores, profesores de ámbito, profesorado de apoyo...), son los encargados de planificar, asesorar y colaborar en las distintas acciones de prevención e intervención en las dificultades de aprendizaje.

El orientador del centro intervendrá en aspectos relacionados con la organización de los centros, junto al equipo directivo (especialmente el jefe de estudios) para evitar situaciones de fracaso y abandono escolar. En este sentido, se debe procurar que no se concentren los alumnos repetidores o los considerados “problemáticos” en un mismo grupo y que se lleve a cabo una distribución equitativa de los mismos, o promover que la hora de tutoría en Educación Secundaria Obligatoria se sitúe dentro del horario académico en una hora y día que favorezca la asistencia de los docentes y los alumnos (a mitad de la mañana y cualquier día de la semana, excepto viernes).

#### **4. Reforzar la labor del tutor y del Plan de Acción Tutorial.**

Según los resultados de nuestro estudio, para los participantes, una de las figuras más importantes en el apoyo a las dificultades de aprendizaje fue la del tutor, animando a continuar con los estudios y siendo la persona más cercana a los alumnos. Por este motivo, recomendamos que la figura del tutor de aula se valore en el centro más de lo que se hace actualmente, procurando que, en la etapa de Educación Secundaria, sea una elección voluntaria por parte del profesorado. Por otra parte, consideramos imprescindible que el orientador y el jefe de estudios refuercen la información sobre las funciones y tareas del tutor, especialmente a los que ejerzan esa figura por primera vez y a los recién incorporados a la función docente, favoreciendo una actitud positiva hacia esta acción educativa.

La puesta en marcha y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial es otro de los instrumentos eficaces para prevenir el fracaso y el abandono escolar temprano, ya que contempla contenidos muy útiles para favorecer una interacción positiva entre el profesor, el alumno y las familias, desde la incorporación a la escuela. Por este motivo, recomendamos que exista, desde los equipos directivos de los centros y la administración educativa, un seguimiento de las reuniones entre los tutores y los equipos docentes de todas las etapas y entre el orientador y los tutores (en la etapa de Educación Secundaria), garantizándose la existencia de un Plan de Acción Tutorial que llene de contenidos educativos dichas reuniones. Reforzamos la idea sugerida en el apartado anterior de introducir la hora de tutoría del alumnado en Educación Secundaria en horarios y días pedagógicamente adecuados.

#### **5. Establecer mecanismos de coordinación entre la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.**

Otro de los aspectos que han resaltado nuestros participantes en el grupo de discusión como causantes del abandono escolar temprano ha sido las grandes dificultades curriculares con las que se incorporan muchos alumnos a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, unido a los problemas originados por el cambio de centro, el aumento de profesorado en un

mismo curso académico y una mayores exigencias académicas. Todo ello hace que, desde nuestro grupo de trabajo, aconsejemos, como medida preventiva, la puesta en marcha de mecanismos de coordinación entre los equipos docentes de Educación Primaria y los de Educación Secundaria Obligatoria, para favorecer el tránsito del alumnado y una mejor atención a las dificultades de aprendizaje. Como instrumentos para una mayor coherencia pedagógica entre etapas, se sugiere un uso más exhaustivo del informe del aprendizaje, con los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas por el alumno, que la LOE dispone al término de Educación Primaria, así como las distintas evaluaciones de diagnóstico marcadas por la Ley.

Para la mejora del tránsito entre estas etapas, recomendamos la puesta en marcha de un programa de alumnos-tutores de Educación Secundaria, que lleven a cabo actividades de acogida y de conocimiento del centro y se conviertan en una de las personas de referencia para el alumnado recién incorporado de Educación Primaria.

#### **6. Ajustar la oferta de Formación Profesional a las características de la población.**

Uno de los objetivos principales de la LOGSE fue la mejora académica y social de la Formación Profesional, intentando convertirla en estudios de primer nivel. El propósito de la LOE es continuar con esta intención y ofertar unas enseñanzas que capaciten para el desempeño cualificado de las profesiones y favorezcan una integración sociolaboral satisfactoria. En este sentido, según los resultados de nuestro trabajo, creemos que una de las medidas preventivas del abandono escolar temprano sería una oferta realista de Formación Profesional y ajustada a las características del alumnado de Ceuta y Melilla. Destacamos la importancia de ampliar las diferentes alternativas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, como una buena salida profesional para aquellos alumnos que, habiendo cumplido los 16 años, no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y recomendamos que la administración educativa establezca convenios con asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales de las dos ciudades, para organizar estas acciones formativas de la manera más provechosa para el alumnado.

#### **7. Favorecer la creación de Escuelas de Padres.**

Los profesionales de la docencia sabemos que la participación de los padres en los centros educativos es una de las tareas más complicadas de nuestra profesión. Según los resultados de nuestro trabajo, éstos se interesan mayoritariamente por los resultados académicos, siendo muy escasa su implicación en el resto de las actividades escolares. Sería importante facilitar cauces para que las familias se impliquen más en la Educación, sobre todo, prestar especial atención a la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

Recomendamos, en coordinación con la administración educativa, la creación de Escuelas de Padres, que oferten un programa formativo adaptado a las características de las

familias del alumnado matriculado en los distintos centros, poniendo un énfasis especial en la colaboración de aquéllas que se encuentran en situación de desventaja sociocultural. Sugerimos una buena elección del profesorado que se haría cargo de esta formación, ya que debe tener amplio conocimiento del contexto y de las peculiaridades de la población que rodea el centro y una gran habilidad para comunicar y motivar a la participación.

#### **8. Mejoras en el programa de actividades extraescolares de los centros.**

Otras de las medidas preventivas que consideramos básicas para motivar a los alumnos a continuar en los estudios son las que van encaminadas a que éstos se sientan identificados con su centro educativo, convirtiéndose en una alternativa importante para ocupar el tiempo libre. Para conseguir este propósito, los centros han de ofertar un programa de actividades extraescolares interesante, atrayente, abierta al barrio y de calidad.

En la actualidad, son muchas las organizaciones no gubernamentales que colaboran con escuelas e institutos en la elaboración de estos programas, ofreciendo apoyo educativo para las diferentes áreas curriculares o actividades relacionadas con el desarrollo integral del alumno (educación en valores, deportes, bibliotecas, ludotecas...). Por otra parte, las Facultades de Educación y Humanidades de Ceuta y Melilla, a través de la Universidad de Granada, tiene establecidos dos convenios (PROA, con el Ministerio de Educación, y Prácticas de Empresa, con las Consejerías de Educación de las Ciudades Autónomas), para llevar a cabo en los centros con programas de refuerzo escolar y de puesta en marcha de talleres que éstos demanden (teatro, deportivos, de prensa...).

Sugerimos una mayor coordinación de estas actividades entre la administración educativa y los diferentes equipos directivos, con el objetivo de conseguir una mejora en la calidad de las mismas.

## **2.2. Propuestas de intervención**

### **1. Posibilitar espacios y tiempos para el profesorado con el objetivo de debatir y poner en común tanto las iniciativas como las dificultades que encuentran en su trabajo diario con los alumnos con fracaso escolar y en riesgo de abandono escolar temprano.**

La configuración de redes de centros y de profesores en torno a un objetivo común puede convertirse en un poderoso aliado para enfrentarse a los problemas existentes. En relación con el abandono escolar temprano y para reducir el fracaso escolar (primer indicador del futuro alumno que abandona), es necesario crea una red de escuelas con el objetivo principal de intercambiar información y experiencias sobre las iniciativas desarrolladas, así como realizar proyectos comunes. Pero para que esta iniciativa funcione es necesario que haya un coordinador que establezca cauces de actuación, bien virtual o presencial, para que haya seguimiento de las actuaciones que se llevan a cabo y de las medidas que se toman. Así, la

creación de una página web puede ser una primera opción para la difusión de la información y el conocimiento de las medidas tomadas por otros centros.

Además, dadas las características de las ciudades de Ceuta y Melilla, la relación que se pueden establecer entre los centros puede ser fluida y las Facultades de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada pueden ser el nexo de unión para lograr encuentros a través de seminario, jornadas, simposio... para analizar, reflexionar y debatir sobre las distintas actuaciones que se llevan a cabo en los centros.

## **2. Elaborar un protocolo de actuación para la intervención en los casos de absentismo escolar.**

El alumno que abandona el sistema educativo de forma prematura, por lo general, es un alumno con un historial de fracaso escolar; así, la mayoría de los participantes de nuestro estudio eran alumnos que solían suspender y habían repetido dos cursos como media. Por esto, entre las primeras medidas a tomar por parte del profesorado se encuentra la elaboración de una ficha de cada alumno donde se recojan sus datos académicos y personales, así como una hoja de seguimiento para hacer un control de los alumnos que puedan necesitar de una atención especializada. La coordinación con el Departamento de Orientación es clave en este aspecto. Por la importancia que tiene la edad de escolarización, es conveniente estudiar algunas medidas educativas que le permitan al estudiante elegir itinerarios u orientar su formación académica desde 2º de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que la tasa de abandono escolar en este curso es muy elevada.

Por esta razón, se requiere de la figura de un coordinador, preferentemente del Departamento de Orientación, que haga un seguimiento de la evaluación, la intervención y el proceso de escolarización de los alumnos en riesgo de abandonar, en estrecha colaboración con los tutores. Además, este coordinador estará presente en todas las reuniones de los equipos docentes y con los tutores de nivel donde podrán concretar actuaciones específicas para llevar a cabo con estos alumnos con el objetivo de mejorar su rendimiento académico. También se establecería un seguimiento de su comportamiento en el centro y de su grado de integración en el mismo.

## **3. Ampliar las medidas de refuerzo educativo, no sólo centradas en el apoyo de las diferentes áreas curriculares, sino también en la dotación de estrategias para aprender a aprender y en el desarrollo de habilidades para la resolución positiva de los conflictos.**

Uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado es la falta de motivación hacia el trabajo escolar y cómo hacer alumnos activos en su propio aprendizaje. Las medidas que proponemos se centran en la organización del aula, un cambio en la metodología del trabajo docente y en conocer el tipo de alumnado para dotarles de las estrategias necesarias para aprender a aprender (Alonso, 2004).

Entre las medidas organizativas destacamos como más urgentes: en primer lugar, disminuir la ratio de alumnos por clase, porque enseñar a un grupo numeroso en Secundaria es complicado y más cuando el alumnado tiene una experiencia de fracaso escolar. En segundo lugar, los desdobles en determinadas áreas y los agrupamientos flexibles, principalmente en aquellas materias y clases donde hay alumnos con fracaso escolar. En tercer lugar, recomendamos la incorporación de más especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, ya que la labor de estos profesionales en la prestación de apoyos psico-lingüísticos es esencial en este alumnado.

Sin embargo, las medidas organizativas son necesarias pero no suficientes para promover un cambio de motivación y de actitud hacia el estudio; además hay que propiciar un cambio en la metodología de trabajo, especialmente para el alumnado en riesgo de abandonar el sistema educativo prematuramente, que reconoce que uno de los motivos de no continuar en Secundaria era que no le gustaba estudiar y, además, se aburría en clase. Por esto, las estrategias de enseñanza-aprendizaje deberán ser más activas, flexibles, accesibles, abiertas y que otorgue mayor protagonismo a los alumnos. Además, la utilización de la informática puede convertirse en un buen aliado para motivar a los alumnos que han perdido el interés por aprender. Pero para ello hay que tener en cuenta, por un lado, la necesidad de organizar algunas materias en el aula de Informática y tener la posibilidad de desdobles de grupos o agrupamientos flexibles, pero heterogéneos. Por otro lado, ello requiere profesorado preparado y que disponga de programas informáticos de la unidad didáctica que se va a trabajar.

Además de las medidas organizativas y de la importancia de los cambios en la metodología docente es imprescindible, en primer lugar, conocer las atribuciones que hace el estudiante de su fracaso escolar y de esta manera poder incidir en el cambio de actitud hacia sus posibilidades de éxito. En segundo lugar, dotar al alumnado de estrategias para aprender a aprender porque un estudiante con problemas de aprendizaje y desfase curricular necesita trabajar y saber aplicar un conjunto de reglas que le aseguren el saber utilizar sus conocimientos de forma que le permita saber enfrentarse al entorno, resolver los problemas y tomar las decisiones oportunas, y esto se consigue enseñando al alumnado estrategias y técnicas de aprender a aprender.

Así, para la implementación de un programa para Aprender a Aprender es importante tener en cuenta tres grandes aspectos: en primer lugar, la inclusión en el proyecto de centro, esto es, incluir un conjunto de actuaciones y de estrategias que faciliten el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas curriculares. En segundo lugar, estas técnicas de trabajo intelectual se realizarían en las horas de tutoría, siendo importante la figura del tutor. En tercer lugar, contar con la colaboración del Departamento de Orientación, que sería el encargado de dotar de los recursos necesarios a los tutores para la puesta en marcha de este programa así como de llevar una atención más individualizada al alumnado que lo necesite.

Los alumnos en riesgo de abandono escolar temprano suelen presentar problemas de conducta en el aula y en el centro, debido generalmente a su falta de interés por los contenidos que se enseñan en el currículum. Nuestro equipo de trabajo considera que es imprescindible introducir en los Proyectos Educativos de Centro, planes de convivencia que

ayuden a la comunidad educativa a prevenir y regular de forma constructiva los conflictos que inevitablemente aparecen en el desarrollo de la labor docente. Somos conscientes de que cada vez son más los centros que incorporan estos planes en sus proyectos institucionales, pero en demasiadas ocasiones sus propósitos y actuaciones previstas no llegan a las actividades diarias de clase, por lo que defendemos la necesidad de introducir en las programaciones de aula, objetivos y contenidos que formen a los alumnos en estrategias de resolución positiva de los conflictos,

#### **4. Fomentar la creación de programas educativos en los centros, dirigidos a reducir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano.**

Siguiendo a Marchesi (2003), los centros docentes no pueden considerar que con sus únicas fuerzas pueden resolver todos los problemas ni ampliar el aprendizaje de sus alumnos. Es necesaria la colaboración con la comunidad local, con otros profesionales, con técnicos, empresarios, con organizaciones no gubernamentales... que puede ayudarles a ofrecer una enseñanza más atractiva, conectada con la realidad y más enriquecedora. En esta línea pueden servir de referente programas como el “Programa Complementario de Escolarización”, puesto en marcha en otras CCAA como el País Vasco y cuyos resultados han sido altamente satisfactorios. Este programa individual, de aplicación temporal, se desarrolla fuera del contexto escolar ordinario. Está pensado para el alumnado de entre los 14 y 16 años de edad, con problemas graves de adaptación escolar y cuando las medidas ordinarias y extraordinarias de atención en el propio centro no han sido suficientes. Estos programas ofrecen la oportunidad de cursar la ESO de manera temporal en unidades específicas de carácter externo al centro de matriculación, haciendo hincapié en los aspectos que resulten más útiles para la readaptación del alumno o alumna hacia el sistema ordinario o para facilitar el acceso a la vida adulta y activa, con un currículo adaptado a sus necesidades y sin renunciar a las capacidades básicas de la ESO.

La búsqueda de nuevos colaboradores y la vinculación con los ayuntamientos es especialmente importante para el alumnado con una menor motivación hacia el aprendizaje. La presencia de otros profesionales y la posibilidad de nuevos tipos de actividad formativa pueden ser un estímulo para buscar nuevas estrategias de enseñanza que sean más motivadoras.

Es importante analizar cuáles son las actuaciones que ofrecen una segunda oportunidad por parte del sistema educativo a aquellos que lo abandonaron de forma prematura. Estas actuaciones deben flexibilizarse para favorecer el tránsito a la vida adulta, en esta línea se encuentran los programas de formación profesional para el empleo porque por un lado, su finalidad es dotar al estudiante de una cualificación profesional que les capacite para un mejor acceso al mundo laboral o el mantenimiento en el empleo; pero por otro lado, también puede contribuir a facilitar la obtención de una titulación académica e impulsar el retorno al sistema educativo. En este sentido, adquiere especial importancia potenciar la Educación Secundaria para personas adultas en las modalidades presencial, a distancia o mixta, así como las diversas modalidades flexibles de Bachillerato, para conseguir que los

alumnos no lleguen a abandonar el sistema educativo y tengan un amplio abanico de posibilidades para compaginar sus estudios con otro tipo de labores o atenciones que no tengan más remedio que hacer frente a esa edad.

## PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Albert Verdú, C. (Dir.) (2008). *Exclusión social y pobreza: transición educativo-formativa e inserción laboral de la población joven*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. (Informe FRIPOS)
- Alonso, F. (2004). *El déficit estratégico y el fracaso escolar en los alumnos de la ESO*. Disponible en <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/alonso.pdf>
- Amezcu, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13 (2), 112-17.
- Anderson, G. E.; Whipple, A. y Jimerson, S. R. (2002). Grade retention: Achievement and mental health outcomes. *Comunicación*, 31 (3), 1-3.
- Antón, J. I.; Braña, F. J.; Fernández-Macías y Muñoz de Bustillo, R. (2009). Los jóvenes con desventajas en España: resultados, perspectivas, políticas y recomendaciones. Disponible en [http://www.unizar.es/centros/fccee/doc/jornadas\\_economia/ponencia/3-1-Anton-Braña-Fernandez-Muñoz.pdf](http://www.unizar.es/centros/fccee/doc/jornadas_economia/ponencia/3-1-Anton-Braña-Fernandez-Muñoz.pdf)
- Arias, F. (1998). *Barrios desfavorecidos en las ciudades españolas*. Disponible en <http://habitat.aq.upm.es/bv/agbd09.html>.
- Arroyo González, R. (1992) Melilla: Contexto de Análisis y Reflexión Multicultural. En *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Tomo I (p. 111). Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- Arroyo González, R. (2006). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de investigación educativa*, 24 (2), 305-328.

- Belinchón, J.; Calero, J.; De la Encina, P.; González Conde, P.; Herrero, C.; Herrero, R.; Martínez de la Fuente, J.C.; Olabuenaga, A. y Tesa, M. V. (2009). *Fortalecer los compromisos entre familia y escuela. Un ejemplo de buena práctica*. Comunidad de Madrid: Consejo Escolar.
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. (Programa Latchkey, City Hall, Port Aransas, Estados Unidos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7), 1-11.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 52-78.
- Boujon, Ch. y Quaireau, C. H. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Bringas, C.; Rodríguez Díaz, F. y Herrero, F. J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana Psicología*, 12 (2), 69-76.
- Buendía, L.; Colás, M.P. y Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-hill.
- Bullejos, J. (2002). Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos, en F. Herrera Clavero *et al.* (Coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. (Pp.213-220). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. En Documentos de trabajo de la Fundación Alternativas, 83/2006 (Laboratorio de Alternativas. Educación). Disponible en <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/desigualdades-tras-la-educacion-obligatoria-nuevas-evidencias>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Carrillo Duplas, P.; Mohamed Aixa, Y. y Sánchez Pérez, L. (2005). Actuaciones del Departamento de Orientación en el absentismo escolar. En M. A. Gallardo Vigil (Coord.). *Evaluación e intervención en contextos educativos*. (Pp. 1-8). Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.
- Casals, J. (2010). Reducir el abandono escolar, prioridad de la UE. *Cuadernos de Pedagogía*, 402, sección miscelánea de Actualidad, 12.
- Casquero Tomás, A. y Navarro Gómez, M.ª L. (2008). El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE. En I. Neira Gómez, N. Porto Serantes, N. Lamelas Castellanos, A. Filgueira Vizoso, A. Vaquero García, S. Fernández López, E. Vázquez Rozas y E. Vieira

- Pacheco (Coords.). *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3. (Pp. 173-181). Santiago de Compostela: AEDE.
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- CES (2009). *Informe 01/2009: Sistema Educativo y Capital Humano*. Madrid: Dpto. de Publicaciones del Consejo Económico y Social.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Commission of the European Communities (2009). Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels. Brussels, COM (2009), 640.
- Conferencia Sectorial de Educación (2007). *Informe 2007: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: MEPSYD.
- Consejo Escolar del Estado (2008). *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2006/2007*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y la situación del Sistema Educativo. Curso 2007/2008*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Consejo Europeo (2000). *El Consejo Europeo de Lisboa: un programa de renovación económica y social para Europa*. Bruselas, DOC/00/7.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers, Support and Guidance. *Teachers College Record* 103 (4), 548-581.
- Cuevas, M.; Díaz, F. y Lara, J. (1999). La cultura del Magreb como factor condicionante del rendimiento en los colegios de Ceuta. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, F. Peñafiel y R. Arroyo (Coords). *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. (Pp. 391-406). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cuevas, M. y Fuentes, A. (1999). Ceuta: punto de encuentro entre distintas culturas. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, F. Peñafiel y R. Arroyo (Coords): *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. (Pp. 217-220). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- Egea, C., Nieto, J., Rodríguez, V. y Jiménez, F. (2005). La inmigración actual en Andalucía (1997-2001). *Geo Crítica/Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 192 (9). Disponible en <http://www.ub.es/geoscript/sn/sn-192.htm>
- Escardíbul, J. O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. En I. Neira Gómez, N. Porto Serantes, N. Lamelas

- Castellanos, A. Filgueira Vizoso, A. Vaquero García, S. Fernández López, E. Vázquez Rozas y E. Vieira Pacheco (Coords.). *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3. (Pp. 153-161). Santiago de Compostela: AEDE.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141.
- European Commission (2008). *Progress towards Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*. Brussels: European Comisión.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Comisión. Disponible en <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Fern, E. F. (1983). Focus group: a review of some contradictory evidence, implications and suggestions for future research, *Advances in Consumer Research*, 10,121-126.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.
- FSGG (2002). *Proyecto de prevención del abandono escolar para adolescentes gitanas*. Madrid: Equipo de Intervención Social del distrito de Latina. Disponible en [www.uvigo.es/pmayobre/06/arch/profesorado/.../abandono.doc](http://www.uvigo.es/pmayobre/06/arch/profesorado/.../abandono.doc)
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-70.
- Gallardo, L. (2006). "Sobresaliente" para España en abandono escolar. En *A+ Aprendemas*, pp. 1-2. Disponible en <http://www.aprendemas.com/Reportajes/pdf/Plantilla a .pdf>
- García Fernández, S. (2009). La tutoría en Educación Primaria. *Revista Digital Reflexiones y experiencias innovadoras en el aula*, 6. Disponible en [http://www.didacta21.com/documentos/revista/Marzo09\\_Garcia\\_Fernandez\\_Susana 2.pdf](http://www.didacta21.com/documentos/revista/Marzo09_Garcia_Fernandez_Susana 2.pdf)
- Garfaella, P. R., Gargallo, L. B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revistas de Estudios de Juventud*, 52, 27-36.
- Gil Villa, F. (1994). Investigando las relaciones familia-escuela. La participación de los padres en el centro. *Revista Aula. Vol.VI*, 67-76.
- González Betancor, S. M. y López Puig, A. J. (2008). Evolución del resultado educativo en España según PISA 2003 y 2006. En I. Neira Gómez, N. Porto Serantes, N. Lamelas Castellanos, A. Filgueira Vizoso, A. Vaquero García, S. Fernández López, E. Vázquez Rozas y E. Vieira Pacheco (Coords.). *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3. (Pp. 145-151). Santiago de Compostela: AEDE.

- González González, M.<sup>a</sup> T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1). 1-14 págs. Disponible en [http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_htm.htm)
- Grupo de investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (2004). Melilla: un espacio para la investigación educativa intercultural. En AA.VV. *Actas del I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural: Desde el multiculturalismo hacia la interculturalidad*. (Pp. 1-12). Almería: Delegación Provincial de Educación y Ciencia/CEO de Almería/CEP de El Ejido/CEP de Cuevas-Olula.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3<sup>o</sup> ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Herrera Clavero, F.; Ramírez, M. I.; Roa, J. M.; Herrera Ramírez, M. I. y Herrera Ramírez, E. M. (2002). Inmigración y convivencia en Ceuta: ¿convergencia o divergencia? En F. Herrera Clavero, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa (Coords). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. (pp. 271-288). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Hidalgo Vega, A. (2004). *Aspectos salariales de los jóvenes trabajadores*. Madrid: INJUVE.
- Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. En L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.). *Flunking grades: Research and policies on retention*. (Pp.16-33). London: Falmer Press.
- INE (2001). *Encuesta de Población Activa (primer trimestre de 2010)*. Madrid: Secretaría de Estado de Economía, Ministerio de Economía y Hacienda.
- Instituto de Evaluación del MEC (INECSE) (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004. Abandono escolar prematuro*. Disponible en [www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/rs6.pdf](http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/rs6.pdf)
- Instituto de Evaluación del MEC (INECSE) (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisainforme2006.pdf>
- Instituto de Evaluación del MEC (INECSE) (2008). *Sistema estatal de indicadores de la Educación. Prioritarios 2007*. Madrid: Ministerio de Educación.
- IVEI (2007). *Abandono escolar. Segundo Ciclo de ESO*. San Sebastián: Gobierno Vasco.
- Jiménez Gámez, R. (2006). El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos árabomusulmanes. En *IV Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. (Pp. 281-302). Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía.

- Jiménez Gámez, R. (2010). ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta? Un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 352, 431-451.
- Jiménez Gámez, R.; Cotrina, M.; García, M. y Sánchez, C. A. (2009). *El fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta*. Informe inédito. Universidad de Cádiz.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology*, vol. 7, 3, 243-272.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, vol. 30, 3, 420-437.
- Kirk, S. A.; McCarthy, J. J. y Kirk, W. D. (1989). *Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (I.T.P.A.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lee, V. E. & Burkhan, D. T. (2000). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Disponible en <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Lehr, C. A.; Johnson, D. R.; Bremer, Ch. D.; Cosio, A. & Thompson, M. (2004). *Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving From Policy and Research to Practice. A manual for Policymakers, Administrators, and Educators*. Disponible en <http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf>
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Macías, E. (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación de los profesores. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 701 - 713.
- Marchesi Ullastres, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativa. Disponible en [http://www.falternativas.org/base/download/024f\\_29-07-05\\_11\\_2003.pdf](http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf)
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003), La comprensión del fracaso escolar en España. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.) *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: a follow up study. *Educational Studies*, 29 (2-3), 233-242.
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

- Mateos, F. (2010). *Las dificultades de aprendizaje en la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Mayoral del Amo, J. F. (2003). El contexto de Melilla. En *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight* (pp. 33-56). Melilla: Servicios de publicaciones del centro UNED.
- Mayoral del Amo, J. F. (2005). El mosaico de Melilla. En J. L. López Belmonte (coord.). *Experiencias interculturales en Melilla*. (Pp. 23-40). Melilla: SATE - Universidad de Granada. Disponible también en [www.stes.es/melilla/revista/inter/3.pdf](http://www.stes.es/melilla/revista/inter/3.pdf)
- Mayorga, M. J. y Tojar, J. C. (2003). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 6. Disponible en [http://huespedes.cica.es/aliens/revfuentes/campo\\_03.htm](http://huespedes.cica.es/aliens/revfuentes/campo_03.htm)
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Colección Estudios sociales. Fundación La Caixa. Barcelona. Disponible en [www.fundacion.lacaixa.es/estudiossociales/vol19\\_eshtml](http://www.fundacion.lacaixa.es/estudiossociales/vol19_eshtml)
- Mesa Franco, M.ª C. (1989). Comprensión verbal y situación diglósica. Investigación descriptiva en el medio escolar de Melilla. *Almina. Revista de Educación*, 12, 10-15.
- Mesa Franco, M.ª C. (2000). *Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural*. Tesis doctoral no publicada.
- Mesa Franco, M.ª C. y Sánchez Fernández, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada- Madrid: Laboratorio de Estudios Interculturales y CIDE.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2006)*.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2010). *Pacto Social y Político por la Educación (2010)*. Disponible en <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/pacto-educativo-final-22-abril.pdf?documentId=0901e72b800d5814>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo. Madrid: MEPSYD.
- Muñoz de Bustillo, R.; Antón, J. I.; Braña, F. J.; y Fernández, E. (2008). *Políticas activas de empleo para jóvenes frente al abandono escolar*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Muñoz de Bustillo, R.; Fernández, E., y Antón, J. I. (2008). *El trabajo a tiempo parcial en España en el contexto de la UE*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- Newman, F. M.; Wehlage, G. G. & Lamborno, S. D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F. M. Newman (Ed.). *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- OCDE (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000*. Madrid: MECD.
- OCDE (2009). *Panorama de la educación 2009: Indicadores de la OCDE*. Resumen en español de *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris: OECD publications. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/42/54/43638848.pdf>
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's first results from PISA 2003*. Paris: OECD publications.
- Oliva, A. y Palacios, J. (2003). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coord.). *Familia y desarrollo humano*. (Pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliveros, M.; Kawashita, F. D. y Barrientos, A. (2007). Factores de riesgo de abandono escolar en adolescentes mujeres en conflicto con la ley. *Revista Peruana de Pediatría*, 60 (1), 1-9.
- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- Pajares Box, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: INECSE. Disponible en <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000inf nacional.pdf>.
- Peralbo, M., Sánchez, J.M. y Simón, M.A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y aprendizaje*, 35 (36), 37-45
- Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Pérez Rubio, A. M.<sup>a</sup> (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6 -15.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York: Free Press.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*, wysiwyg://11/ Disponible en <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Rico Martín, A. M.<sup>a</sup> (2004). Las hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a errores en la adquisición del español-L2 de alumnos de origen mazigio. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades*, 34, 177-194.
- Rivera, V. (2009). *El contacto de lenguas en Ceuta. La convivencia español/árabe y sus repercusiones en la Educación Obligatoria*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral en prensa).

- Robledo, M.; Cortez, J. y Cortez, A. (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, 36 (2),169-188.
- Rontomé, C. y Cantón, J. M. (2008). *Estudio Sociológico sobre la Juventud en Ceuta. Un análisis cualitativo*. Ceuta: Sociopolis. Estudios Sociológicos. (Estudio inédito).
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en el aula: los efectos de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos*. Madrid: Marova. (Original 1968).
- Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. Disponible en <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>
- Rubio, M. y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: CCS.
- Rué Domingo, J., Amela Obiols, M. y Buscarons Gelabertó, M. (2003). El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa* (Recopilación de resúmenes de los trabajos premiados por el Ministerio de Educación), 2, 103-125.
- Sánchez, S.; Mesa, M.<sup>a</sup> C.; Seijo, D.; Alemany, I.; Rojas, G.; Ortiz, M.<sup>a</sup> M.; Herrera, L.; Vigil M. A. y Fernández, A. M.<sup>a</sup> (2010). *Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Sánchez Fernández, S.; Serrano Romero, L. y Mesa Franco, M.<sup>a</sup>. C. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Sancho, M. A. y De Esteban, M. (2007). *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en les Illes Balears: Diagnóstico y tipología de los grupos de riesgo. Informe de resultados*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Sandín, M.<sup>a</sup>. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa* 18 (1), pp. 223-242
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Science studies read*, 3, 257-280
- Segura Vázquez, P. (2010). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Informe inédito encargado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el INEM y Acción Social sin Fronteras.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Unión Europea (2008). *Progreso hacia la consecución de los objetivos de Lisboa en educación y formación*. Comisión europea.
- Vaquero García, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega o Ensino*, 47, 1443-1464.
- Vega, A. y Aramendi, J. (2009). La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los fracasados. *Enseñanza & Teaching*, 27 (1), 157-170.
- Vicente, A. (2008). *Ceuta. Una ciudad entre dos lenguas*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

- Vidal García, M.ª D.; Gutiérrez Gómez, A. y Carrillo Duplas, P. (2006). Intervención psicopedagógica en contextos educativos. En M.A. Gallardo Vigil (coord.). *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades. (CD-ROM)
- Wilms, J. D. (2000). *Student Engagement at School. A sense of Belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. Disponible en <http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/StudentEngagement.pdf>
- Zafra Jiménez, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, 339, 147-168.

## **PARTE V. ANEXOS**

---

## ANEXO I. ENCUESTA PILOTO



Universidad  
de Granada



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN



UNIÓN EUROPEA  
Fondo Social Europeo

### CUESTIONARIO SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

#### PRESENTACIÓN

Nos dirigimos a ti para tratar de conocer tu experiencia escolar, social y laboral. Es una información valiosa para el desarrollo de un estudio sobre el abandono escolar temprano realizado por la Universidad de Granada y auspiciado por el Ministerio de Educación.

Te pedimos tu colaboración cumplimentando este cuestionario de forma que exprese libremente y con toda confianza tus opiniones, ya que éste será el mejor modo de analizar el problema y las soluciones en una dimensión real y contextualizada. Nos comprometemos a utilizar la información con rigor y seriedad, cumpliendo con el compromiso ético de responder a la finalidad investigadora y educativa que se persigue y a garantizar el anonimato de los informantes. Además, te rogamos que respondas a todas las cuestiones para garantizar la validez de la información obtenida.

Agradeciendo tu colaboración, recibe un cordial saludo.

Universidad de Granada  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

#### INSTRUCCIONES

A lo largo de este cuestionario vas a encontrarte con tres tipos de preguntas:

1. Unas serán "cerradas" (una pregunta y varias opciones de respuesta). En estos casos se te pide que marques la opción que representa más fielmente tu opinión o se acerca más a tu realidad concreta.
2. Otras serán "abiertas", de tal modo que se te hará una pregunta, no se te ofrecerán opciones de respuesta y deberás contestar con tus propias palabras y por escrito a la pregunta que se te hace.
3. Y el último tipo de preguntas que encontrarás requerirá que señales la frecuencia o grado en que tienen o han tenido lugar las situaciones propuestas en tu vida social, escolar y laboral. Deberás marcar la opción 1 si nunca has vivenciado la situación propuesta; la opción 2 si ha tenido lugar alguna vez; la opción 3 si ha ocurrido a menudo y 4 si ha tenido lugar siempre.

Por último, te recordamos que las situaciones propuestas, hacen referencia al período en el cual dejaste de ir al instituto y/o abandonaste los estudios, es por ello que debes situarte en esa época de tu vida para contestar.

Código:

Fecha / /2009

Ciudad:

 Melilla Ceuta

## DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

A1. Edad:

-----

A2. Sexo:

 Hombre Mujer

A3. ¿Cuál es tu cultura de origen?

 Cristiana Musulmana Hindú Hebrea Otra ¿Cuál? -----

A4. Lugar de nacimiento (ciudad/provincia):

-----

A5. Barrio y ciudad donde resides en la actualidad:

-----

A6. Actualmente vives con:

 Vivo solo Con tus padres u otros familiares Con tu pareja Con amigos/as Con otros, ¿Quiénes? -----

A7. ¿Tienes hijos/as?

 No Sí → ¿Con qué edad los tuviste? -----

A8. Marca aquellas lenguas que hablas (Señala tantas opciones como sean necesarias)

 Español Bereber (Tamazight) Inglés Árabe dialectal (Dariya) Árabe clásico Francés Otra ¿Cuál? -----

A9. ¿Cuál de ellas utilizas con mayor frecuencia? (Señala sólo una opción)

 Español Bereber (Tamazight) Inglés Árabe dialectal (Dariya) Árabe clásico Francés Otra ¿Cuál? -----

A10. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre?

 INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir, ha estado menos de 5 años en el colegio) EDUCACIÓN PRIMARIA (ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar) EDUCACIÓN SECUNDARIA (Graduado Escolar o Bachiller Elemental) CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio) BACHILLERATO (BUP o Bachiller Superior) CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (Técnico Superior ó FP 2/Grado Superior) ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A11. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?

 INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir, ha estado menos de 5 años en el colegio) EDUCACIÓN PRIMARIA (ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar) EDUCACIÓN SECUNDARIA (Graduado Escolar o Bachiller Elemental) CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (Técnico Auxiliar ó FP 1/ Grado Medio) BACHILLERATO (BUP o Bachiller Superior) CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (Técnico Superior ó FP 2/Grado Superior) ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

## EL PASO POR EL INSTITUTO

B12. ¿Recuerdas con qué edad ingresaste en la escuela? \_\_\_\_\_

B13. ¿Qué curso o cursos has repetido? (Señala tantas opciones como sean necesarias)

- NINGUNO     1º ó 2º PRIMARIA     3º ó 4º PRIMARIA     5º ó 6º PRIMARIA  
 1º ESO     2º ESO     3º ESO     4º ESO  
 Otros, ¿cuáles? \_\_\_\_\_

B14. ¿En qué curso abandonaste los estudios?

- 5º PRIMARIA     6º PRIMARIA  
 1º ESO     2º ESO     3º ESO     4º ESO  
 1º FP GRADO MEDIO     2º FP GRADO MEDIO  
 1º BACHILLER     2º BACHILLER  
 1º FP GRADO SUPERIOR     2º FP GRADO SUPERIOR

B15. ¿En qué colegio/instituto estabas cuando dejaste de estudiar? \_\_\_\_\_

B16. ¿Cuántos años tenías cuando lo dejaste? \_\_\_\_\_

B17. ¿Qué titulación tienes?

- Ninguna (cursaste sin éxito la ESO)  
 Graduado en ESO (Cursaste con éxito la ESO)  
 Técnico Auxiliar/Medio (Cursaste con éxito FP Grado Medio)  
 Bachiller (Cursaste con éxito el Bachillerato)  
 Técnico Superior (Cursaste con éxito FP Grado Superior)

B18. ¿Cuál era el barrio o la calle donde vivías cuando dejaste de estudiar? \_\_\_\_\_

B19. ¿Con quién vivías? (Señala tantas opciones como sean necesarias)

- Con mis padres     Con mi madre     Con mi padre     Con mis abuelos  
 Con un hermano/a     Con dos hermanos/as     Con más de dos hermanos/as  
 Con otros familiares → ¿Quiénes? \_\_\_\_\_

B20. Si has contestado que vivías con sólo uno de los padres, es porque:

- Estaban separados     Era viudo/a     Era madre/padre soltero  
 Otros (especificar): \_\_\_\_\_

B21. En aquella época, ¿trabajaba tu padre fuera de casa?

- Sí → ¿En qué? \_\_\_\_\_  
 No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 A veces → ¿Dónde? \_\_\_\_\_

B22. En aquella época, ¿trabajaba tu madre fuera de casa?

- Sí → ¿En qué? \_\_\_\_\_  
 No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 A veces → ¿Dónde? \_\_\_\_\_

B23. En aquella época, los ingresos mensuales de la unidad familiar eran:  
(Entre todas las aportaciones de los que vivían en casa: padres, hermanos.....)

- Menos de 600€  
 Entre 600€ y 999€  
 Entre 1000€ y 1499€  
 Entre 1500€ y 2000€  
 Más de 2000€  
 No sabe, no recuerda, no contesta

B24. ¿Con qué frecuencia faltabas a clase?

- Nunca  
 Casi nunca  
 A veces  
 Muchas veces

Quando faltabas a clase, ¿con qué frecuencia lo hacías por alguno de estos motivos?

|   | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|---|-------|------------|----------|---------|
| B25. Por problemas de salud físicos ( <i>enfermedades, accidentes, operaciones...</i> )         | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B26. Por problemas psicológicos ( <i>depresión, ansiedad, miedo...</i> )                        | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B27. Por problemas de comportamiento ( <i>sanciones del profesor, expulsiones...</i> )          | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B28. Por problemas familiares ( <i>atender a hermanos pequeños, a las tareas del hogar...</i> ) | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B29. Por problemas con mis compañeros ( <i>no me dejaban en paz, me insultaban...</i> )         | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B30. Por influencia de mis amigos   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B31. Por aburrimiento   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B32. Por problemas de consumo de sustancias adictivas   | 1     | 2          | 3        | 4       |

Señala la frecuencia con la que suspendías las siguientes asignaturas en la época en la que dejaste los estudios

Contesta solo en aquellas asignaturas que hayas cursado

|  | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| B33. Matemáticas                             | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B34. Ciencias de la Naturaleza               | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B35. Ciencias Sociales, Geografía e Historia | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B36. Lengua Castellana y Literatura          | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B37. Educación Plástica y Visual             | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B38. Educación Física                        | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B39. Música                                  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B40. Lengua Extranjera                       | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B41. Tecnología                              | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B42. Física-Química                          | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B43. Biología-Geología                       | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B44. Latín                                   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B45. Informática                             | 1     | 2          | 3        | 4       |

| Señala la frecuencia con que se daban las siguientes situaciones en la época en la que dejaste los estudios | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|---|-------|------------|----------|---------|
| B46. Comprendías las lecturas que realizabas  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B47. Escribías bien (ortografía, redacción...)  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B48. Se te daban bien las cuentas   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B49. Sabías resolver los problemas matemáticos  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B50. Memorizabas bien los contenidos de las asignaturas   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B51. Sabías expresar tus conocimientos  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B52. Comprendías las explicaciones de los profesores  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B53. Hacías los deberes de casa   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B54. Realizabas los trabajos en clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B55. Ibas a clases particulares o academia  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B56. Preguntabas al profesor las dudas  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B57. Llevabas el material necesario a clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B58. Acudías a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B59. Te gustaban los temas que se trataban en clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B60. Preguntabas a familiares las dudas que te surgían  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B61. Tenías un espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes                                       | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B62. Pensabas que estudiar era una pérdida de tiempo  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B63. Leías en casa  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B64. Necesitabas trabajar y ganar dinero cuanto antes   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B65. Tenías tiempo suficiente para estudiar   | 1     | 2          | 3        | 4       |

| En el centro educativo al que asistías:  | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| B66. Eras uno más, tenías las mismas posibilidades de aprobar que los demás  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B67. Tus profesores te animaban a que continuases estudiando   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B68. Se te orientó en algún momento sobre tu futuro laboral  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B69. Se te informó sobre las carreras o estudios que podías seguir realizando en la ciudad o en otros lugares                | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B70. Se te informó sobre qué debías hacer para realizar otro tipo de estudios (FP, Bachillerato o una carrera Universitaria) | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B71. Se te valoraba el esfuerzo que realizabas   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B72. Te sentiste atraído por los estudios en algún momento   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B73. Se controlaban las faltas de asistencia   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B74. Se te facilitaron recursos cuando no los tenías (becas, material escolar...)  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B75. Los profesores se preocupaban por tu educación y te ayudaban  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B76. Tus profesores creían que eras capaz de tener éxito en los estudios si tú te lo proponías                               | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B77. Existían clases de refuerzo para aquellos alumnos a los que les costaba más estudiar                                    | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B78. Los profesores, frecuentemente, querían hablar con tus padres   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B79. Te sentías bien contigo mismo   | 1     | 2          | 3        | 4       |

| Con respecto a tu comportamiento en clase, contesta la frecuencia con la que te ocurrían las siguientes situaciones: | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| B80. Llegabas tarde a clase  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B81. Asistías en clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B82. Faltabas el respeto al profesor/a ( <i>le interrumpías, te burlabas...</i> )                                    | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B83. Molestabas a tus compañeros/as ( <i>insultabas, pegabas, te burlabas...</i> )                                   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B84. Tus compañeros/as te molestaban ( <i>te insultaban, pegaban, se burlaban de ti...</i> )                         | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B85. Tus profesores te tenían manía, te regañaban...   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B86. Te expulsaban de clase  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| B87. Te llevabas bien con tus profesores   | 1     | 2          | 3        | 4       |

B88. ¿En aquella época, cuántos alumnos/as había en tu clase?

- Menos de 15       Entre 15-20       Entre 20-25       Más de 25

B89. En aquella época, los profesores consideraban que la clase en la que estabas era:

- Mala       Regular       Buena       Muy buena

## DESPUÉS DEL INSTITUTO

C90. Cuando dejaste de ir a clase, ¿se interesó alguien del centro en saber por qué abandonaste?

- No  
 Sí →

C91. ¿Quién/es?

- Profesor/a tutor/a  
 Varios profesores/as  
 Orientador/a  
 Director/a  
 Otros: .....

C92. ¿Cuál fue el motivo principal por el que abandonaste los estudios?

- Para realizar otros estudios diferentes  
 Por razones económicas  
 Porque encontré un empleo  
 Por problemas familiares  
 Por problemas personales  
 Porque no tenía metas  
 Porque no quería seguir estudiando

C93. ¿Te arrepientes de haber abandonado los estudios?

- No → ¿Por qué? .....
- Sí → ¿Por qué? .....

C94. ¿Tomaste tú la decisión de abandonar?

- No, porque no decidías sobre tus cosas.  
 Sí, pero dejándote llevar por los consejos de .....
- Sí, porque tenías las ideas claras.

C95. ¿Crees que valías para estudiar?

- No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- Sí → ¿Por qué? \_\_\_\_\_

C96. ¿Te sentías capaz de realizar cualquier cosa que te hubieras propuesto?

- No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- Sí → ¿Por qué? \_\_\_\_\_

C97. Cuando dejaste de estudiar, considerabas que el título de ESO/FP/Bachiller te servía para:

- Nada
- Encontrar un buen trabajo
- Para seguir estudiando
- Otros: ¿cuáles? \_\_\_\_\_

## LA FAMILIA

| Mientras estabas estudiando, con qué frecuencia en tu familia se dieron las siguientes circunstancias:                          | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|---|-------|------------|----------|---------|
| D98. Alguno de los miembros de tu familia tuvo problemas importantes de salud, drogas, justicia...                              | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D99. Tus padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D100. Participaban tus padres en las actividades del centro (AMPA, consejo escolar, fiestas, excursiones, escuela de padres...) | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D101. Tus padres se preocupaban por tus notas   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D102. Tus padres o hermanos mayores te ayudaban a hacer los deberes   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D103. Tus padres se enfadaban cuando faltabas a clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D104. Había discusiones fuertes en casa   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D105. Tus padres pasaban su tiempo libre con tus hermanos y contigo   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D106. Tus padres querían que hicieses un ciclo formativo o una carrera que no te gustaba  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D107. Tus padres creían que estudiar te ayudaría a encontrar un buen trabajo  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D108. Tus padres controlaban que hicieras los deberes   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D109. Tus padres hablaban bien de los profesores y del centro   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D110. Tus padres se enfadaban o te castigaban si no aprobabas   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D111. Tus padres creían que eras capaz de tener éxito en los estudios si tú te lo proponías                                     | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D112. Hablabas con tus padres en español  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D113. Dedicabas tiempo a ayudar a la familia con las tareas de casa   | 1     | 2          | 3        | 4       |

## LOS AMIGOS Y EL BARRIO

| Con qué frecuencia se daban estas situaciones en el barrio en el que vivías cuando estudiabas  | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| E114. Tráfico y/o consumo de drogas  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E115. Malas relaciones entre los jóvenes del barrio  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E116. En el barrio se tenía buena opinión del centro escolar                                   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E117. Muchos de tus amigos habían dejado de estudiar   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E118. Muchos de tus amigos estaban ya trabajando   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E119. Tus amigos/as te animaban para que continuaras estudiando                                | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E120. Te sentías capaz de influir en los demás   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E121. Normalmente con tus amigos/as hablar en español  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E122. Asistías a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea...)          | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E123. Asistías a actividades extraescolares  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E124. Participabas en algún club o asociación de tu barrio o ciudad (deportes, excursiones...) | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E125. Te sentías aislado   | 1     | 2          | 3        | 4       |

E126. Mientras estabas estudiando, ¿pertenecías a alguna pandilla?

No

Sí ¿Eras líder de esa pandilla?  Sí  No

## LA INICIACIÓN LABORAL

F127. ¿Trabajas actualmente?

Sí → ¿En qué? \_\_\_\_\_

No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_

A veces → ¿Dónde? \_\_\_\_\_

F128. ¿Cuánto tiempo pasó entre que dejaste de estudiar y encontraste trabajo?

Encontré trabajo enseguida

Entre 1 y 6 meses

Entre 6 meses y 1 año

Más de un año

Más de dos años

F129. ¿Cuántas veces has cambiado de trabajo?

Ninguna

Una

Dos

Más de dos

F130. Cuando has cambiado de trabajo:

Ha mejorado tu vida

Ha sido igual

Ha empeorado

F131. ¿Cuáles son tus ingresos al mes actualmente?

- Menos de 600€
- Entre 600€ y 999€
- Entre 1000€ y 1499€
- Entre 1500€ y 2000€
- Más de 2000€
- No sabe, no recuerda, no contesta

F132. Ahora, ¿consideras que el título de ESO/FP/Bachiller serviría para?

- Nada
- Encontrar un buen trabajo
- Promocionar en el trabajo
- Otras cosas ¿Para qué? .....

F133. Si tuvieras la oportunidad, ¿volverías a estudiar?

- No ¿Por qué? .....
- Sí ¿Qué estudiarías? .....

F134. ¿Qué ayudaría a que los alumnos no abandonasen los estudios?

## ANEXO II. ENCUESTA DEFINITIVA



### CUESTIONARIO SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

#### PRESENTACIÓN

Nos dirigimos a ti para tratar de conocer tu experiencia escolar, social y laboral. Es una información valiosa para el desarrollo de un estudio sobre el abandono escolar temprano realizado por la Universidad de Granada y auspiciado por el Ministerio de Educación.

Te pedimos tu colaboración cumplimentando este cuestionario de forma que exprese libremente y con toda confianza tus opiniones. Nos comprometemos a utilizar la información con rigor y seriedad y a garantizar vuestro anonimato. Además, te rogamos que respondas a todas las cuestiones para que tenga validez la información que nos proporcionas.

Agradeciendo tu colaboración, recibe un cordial saludo.

Universidad de Granada  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

#### INSTRUCCIONES

A lo largo de este cuestionario te vas a encontrar con tres tipos de preguntas:

1. Unas serán "cerradas" (una pregunta y varias opciones de respuesta). En estos casos se te pide que marques la opción que representa más fielmente tu opinión o se acerca más a tu realidad concreta.
2. Otras serán "abiertas", de tal modo que se te hará una pregunta, no se te ofrecerán opciones de respuesta y deberás contestar con tus propias palabras y por escrito a la pregunta que se te hace.
3. El tercer tipo de preguntas requerirá que marques la frecuencia con que tienen o han tenido lugar las situaciones propuestas en tu vida social, familiar y escolar. Deberás marcar la opción 1 si nunca has vivenciado la situación propuesta; la opción 2 si ha tenido lugar alguna vez; la opción 3 si ha ocurrido a menudo y 4 si ha tenido lugar siempre.

Por último, te recordamos que las situaciones propuestas, hacen referencia al período en el cual dejaste de ir al instituto y/o abandonaste los estudios. Por ello debes situarte en esa época de tu vida para contestar.

Código:

Fecha: / / 2010

Ciudad:

 Melilla Ceuta

## DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

A1. Edad: \_\_\_\_\_

A2. Sexo:

 Hombre  Mujer

A3. ¿Cuál es tu cultura de origen?

- Cristiana       Musulmana       Hindú  
 Hebrea       Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

A4. Lugar de nacimiento (ciudad/provincia): \_\_\_\_\_

A5. ¿Tienes hijos/as?

- No       Sí → ¿Con qué edad los tuviste? \_\_\_\_\_

A6. Marca aquellas lenguas que hablas (Señala tantas opciones como sean necesarias)

- Español       Bereber (Tamazight)       Inglés       Árabe dialectal (Dariya)  
 Árabe clásico       Francés       Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

A7. ¿Cuál de ellas utilizas con mayor frecuencia? ( MARCA SÓLO UNA OPCIÓN)

- Español       Bereber (Tamazight)       Inglés       Árabe dialectal (Dariya)  
 Árabe clásico       Francés       Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

A8. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre?

- INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir ha estado menos de 5 años en el colegio)  
 EDUCACIÓN PRIMARIA (ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar)  
 EDUCACIÓN SECUNDARIA (Graduado Escolar o Bachiller Elemental)  
 CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio)  
 BACHILLERATO (BUP o Bachiller Superior)  
 CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (Técnico Superior ó FP 2/Grado Superior)  
 ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A9. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?

- INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir ha estado menos de 5 años en el colegio)  
 EDUCACIÓN PRIMARIA (ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar)  
 EDUCACIÓN SECUNDARIA (Graduado Escolar o Bachiller Elemental)  
 CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio)  
 BACHILLERATO (BUP o Bachiller Superior)  
 CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (Técnico Superior ó FP 2/Grado Superior)  
 ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

## ASPECTOS ESCOLARES

B10. ¿Recuerdas con qué edad comenzaste a ir a la escuela o la guardería? \_\_\_\_\_

B11. ¿Cuántos cursos has repetido?

- NINGUNO  
 UN CURSO, ¿cuál? \_\_\_\_\_  
 DOS CURSOS, ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
 MÁS DE DOS CURSOS, ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

←(indica si es de Primaria, ESO, FP o Bachiller)

B12. ¿Recuerdas qué asignaturas suspendías con mayor frecuencia?

- Ninguna, no solía suspender  
 Una o dos, ¿cuáles?: \_\_\_\_\_  
 Tres o cuatro ¿cuáles?: \_\_\_\_\_  
 Más de cuatro

B13. Habitualmente, ¿cuántos alumnos/as solía haber en tu clase?

- Menos de 15       Entre 15-20       Entre 21-25       Más de 25

B14. ¿Qué titulación tienes?

- Ninguna  
 Graduado en ESO  
 Técnico Auxiliar (FP grado Medio)  
 Bachiller  
 Técnico Superior (FP Grado Superior)

B15. Mientras estabas estudiando, ¿perteneceías a alguna pandilla?

- No  
 Sí → ¿Eras líder de esa pandilla?       Sí       No

Señala con qué frecuencia te ocurrían las siguientes situaciones de aprendizaje en la época en la que dejaste los estudios

|  | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| C16. Comprendía las lecturas que realizaba                       | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C17. Escribía bien (ortografía, redacción...)                    | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C18. Se me daban bien las cuentas                                | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C19. Sabía hacer los problemas matemáticos                       | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C20. Memorizaba bien los contenidos de las asignaturas           | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C21. Sabía expresar mis conocimientos                            | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C22. Comprendía las explicaciones de los profesores              | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C23. Hacía los deberes de casa                                   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C24. Preguntaba al profesor las dudas                            | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C25. Tenía todo el material que me pedían para trabajar en clase | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C26. Me gustaban los temas que se trataban en clase              | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C27. Asistía a actividades extraescolares                        | 1     | 2          | 3        | 4       |

| Con respecto a tu comportamiento y relaciones con tus compañeros/as de clase, señala con qué frecuencia te ocurrían las siguientes situaciones: |       |            |          |         |
|---|-------|------------|----------|---------|
|   | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
| D28. Llegaba tarde a clase  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D29. Atendía en clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D30. No respetaba al profesor/a ( <i>interrumpía sus explicaciones, me lo tomaba a bromas...</i> )  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D31. Molestaba a los compañeros/as ( <i>insultaba, pegaba, hacía bromas pesadas, burlas...</i> )  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D32. Los compañeros/as me molestaban ( <i>insultaban, pegaban, hacían bromas pesadas, burlas...</i> )   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D33. Me expulsaban de clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D34. Me llevaba bien con mis profesores   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D35. Pensaba que estudiar era una pérdida de tiempo   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D36. Era uno más, tenía las mismas posibilidades de aprobar que los demás   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D37. Me sentía atraído por los estudios   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D38. Me sentía bien conmigo mismo   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D39. Me sentía capaz de influir en los demás  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D40. Me sentía aislado  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D41. Solía faltar a clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |



| Contesta sólo si solías faltar a clase a menudo o siempre (Señala con una X los motivos)       | X                        |
|--|--------------------------|
| D42. Problemas de salud físicos ( <i>enfermedades, accidentes, operaciones...</i> )            | <input type="checkbox"/> |
| D43. Problemas psicológicos ( <i>depresión, ansiedad, miedo...</i> )                           | <input type="checkbox"/> |
| D44. Faltas de disciplina ( <i>sanciones del profesor, expulsiones...</i> )                    | <input type="checkbox"/> |
| D45. Tenía que ayudar en mi casa ( <i>atender a hermanos pequeños o las tareas del hogar</i> ) | <input type="checkbox"/> |
| D46. Conflictos con mis compañeros ( <i>no me dejaban en paz, me insultaban...</i> )           | <input type="checkbox"/> |
| D47. Porque mis amigos tampoco iban a clase  | <input type="checkbox"/> |
| D48. Por aburrimiento  | <input type="checkbox"/> |
| D49. Problemas de consumo de sustancias adictivas  | <input type="checkbox"/> |

| En el centro educativo al que asistías, ¿cómo era la atención que te prestaban los profesores? (Señala la frecuencia de las siguientes situaciones) |       |            |          |         |
|---|-------|------------|----------|---------|
|   | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
| E50. Mis profesores me animaban a que continuase estudiando   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E51. Me orientaban sobre el futuro laboral  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E52. Me informaron sobre las carreras o estudios que podía seguir realizando en la ciudad o en otros lugares  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E53. Me valoraban el esfuerzo que realizaba   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E54. Me controlaban las faltas de asistencia a clase  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E55. Me facilitaron recursos cuando no los tenía ( <i>becas, material escolar...</i> )  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E56. Los profesores se preocupaban por mí   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E57. Mis profesores confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios.   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E58. Los profesores pensaban que mi clase era de las peores   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E59. Existían clases de refuerzo para aquellos alumnos a los que les costaba más estudiar   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E60. Mis profesores hablaban con mis padres   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E61. Mis profesores me tenían manía   | 1     | 2          | 3        | 4       |

## ASPECTOS SOCIALES Y FAMILIARES

| Fuera del instituto, señala con qué frecuencia te ocurrían las siguientes situaciones:  | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|---|-------|------------|----------|---------|
| F62. Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F63. Iba a clases particulares o una academia   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F64. Acudía a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F65. Preguntaba a familiares las dudas que me surgían   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F66. Tenía un espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F67. Leía en casa   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F68. Tenía tiempo suficiente para estudiar  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F69. Algún miembro de mi familia tuvo problemas importantes de salud, drogas, justicia...   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F70. Mis padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F71. Mis padres participaban en las actividades del centro ( <i>AMPA, Consejo Escolar, fiestas, excursiones, Escuela de Padres...</i> ) | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F72. Mis padres se preocupaban por mis notas  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F73. Mis padres o hermanos mayores me ayudaban a hacer los deberes  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F74. Mis padres se enfadaban cuando faltaba a clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F75. Había discusiones fuertes en casa  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F76. Mis padres pasaban su tiempo libre con mis hermanos y conmigo  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F77. Mis padres querían que hiciese un ciclo formativo o una carrera que no me gustaba  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F78. Mis padres creían que estudiar me ayudaría a encontrar un buen trabajo   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F79. Mis padres controlaban que hiciera los deberes   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F80. Mis padres hablaban bien de los profesores y del centro educativo  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F81. Mis padres me castigaban si no aprobaba  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F82. Mis padres confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios.   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F83. En el barrio donde vivía solía haber tráfico y/o consumo de drogas   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F84. En el barrio donde vivía solía haber malas relaciones entre los jóvenes  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F85. En el barrio se tenía buena opinión del centro escolar   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F86. Muchos de mis amigos/as habían dejado de estudiar  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F87. Mis amigos/as me animaban para que continuara estudiando   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F88. Asistía a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea...)   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F89. Participaba en algún club o asociación del barrio o la ciudad (deportes, excursiones...)   | 1     | 2          | 3        | 4       |

## EL ABANDONO ESCOLAR

G90. ¿En qué calle o barrio vivías cuando dejaste de estudiar?

-----

G91. ¿Con quién vivías? (Señala tantas opciones como sean necesarias)

- Con mis padres       Con mi madre       Con mi padre       Con mis abuelos  
 Con un hermano/a       Con dos hermanos/as       Con más de dos hermanos/as  
 Con otros familiares → ¿Quiénes? -----



G92. Si has contestado que vivías con sólo uno de tus padres, es porque:

- Estaban separados       Mi padre/madre era soltero/a  
 Era viudo/a       Otras causas (especificar): -----

G93. Cuando dejaste de estudiar, ¿trabajaba tu padre fuera de casa?

- Sí → ¿En qué? -----  
 No → ¿Por qué? -----  
 A veces → ¿Dónde? -----

G94. Cuando dejaste de estudiar, ¿trabajaba tu madre fuera de casa?

- Sí → ¿En qué? -----  
 No → ¿Por qué? -----  
 A veces → ¿Dónde? -----

G95. Cuando dejaste de estudiar, los ingresos mensuales de la unidad familiar eran:  
(Entre todas las aportaciones de los que vivían en casa: padres, hermanos.....)

- Menos de 600€  
 Entre 600€ y 999€  
 Entre 1000€ y 1499€  
 Entre 1500€ y 2000€  
 Más de 2000€  
 No sabe, no recuerda, no contesta

G96. ¿En qué curso abandonaste los estudios?

- 5º PRIMARIA       6º PRIMARIA  
 1º ESO       2º ESO       3º ESO       4º ESO  
 1º FP GRADO MEDIO       2º FP GRADO MEDIO  
 1º BACHILLER       2º BACHILLER  
 1º FP GRADO SUPERIOR       2º FP GRADO SUPERIOR

G97. ¿En qué colegio/instituto estabas cuando dejaste de estudiar?

-----

G98. ¿Cuántos años tenías cuando dejaste de estudiar?

-----

G99. Cuando dejaste de ir a clase, ¿alguien del instituto se interesó por ti?

- No  
 Sí



G100. ¿Quién/es?

- Profesor/a tutor/a                       Varios profesores/as  
 Orientador/a                                 Director/a  
 Otros: .....

G101. Señala el motivo principal por el que abandonaste los estudios

- Quería estudiar otra cosa  
 Falta de dinero  
 Me puse a trabajar  
 Problemas familiares  
 Problemas personales  
 No tenía metas, me daban igual los estudios.  
 No quería seguir estudiando

G102. ¿Te arrepientes de haber abandonado los estudios?

- No → ¿Por qué? .....
- Sí → ¿Por qué? .....

G103. ¿Tomaste tú la decisión de abandonar?

- No, porque no decidía sobre mis cosas.  
 Sí, pero dejándome llevar por los consejos de .....
- Sí, porque tenía las ideas claras.

G104. ¿Crees que valías para estudiar?

- No → ¿Por qué? .....
- Sí → ¿Por qué? .....

G105. ¿Te sentías capaz de realizar cualquier cosa que te hubieras propuesto?

- No → ¿Por qué? .....
- Sí → ¿Por qué? .....

G106. Cuando dejaste de estudiar, considerabas que el título de ESO/FP/Bachiller te servía para:

- Nada  
 Encontrar un buen trabajo  
 Para seguir estudiando  
 Otros: ¿cuáles? .....



G107. Y ahora, ¿has cambiado de opinión?

- No  
 Sí → Actualmente pienso que el título sirve para .....

G108. Si tuvieras la oportunidad, ¿volverías a estudiar?

- No → ¿Por qué? .....
- Sí → ¿Qué estudiarías? .....

G109. ¿Qué ayudaría a que los alumnos no abandonasen los estudios?

### LA INICIACIÓN LABORAL

*(Contesta sólo si trabajas o has trabajado desde que abandonaste los estudios)*

H110. ¿Trabajas actualmente?

- Sí → ¿En qué? .....
- No → ¿Por qué? .....
- A veces → ¿Dónde? .....

H111. ¿Cuánto tiempo pasó entre que dejaste de estudiar y encontraste trabajo?

- Encontré trabajo enseguida
- Entre 1 y 6 meses
- Entre 6 meses y 1 año
- Más de un año
- Más de dos años

H112. ¿Cuántas veces has cambiado de trabajo?

- Ninguna
- Una
- Dos
- Más de dos



H113. Cuando has cambiado de trabajo:

- Ha mejorado tu vida
- Ha sido igual
- Ha empeorado

H114. ¿Cuáles son tus ingresos al mes actualmente?

- Menos de 600€
- Entre 600€ y 999€
- Entre 1000€ y 1499€
- Entre 1500€ y 2000€
- Más de 2000€

## ANEXO III. MANUAL DEL ENCUESTADOR

---

# Manual del encuestador

---

ABANDONO ESCOLAR  
TEMPRANO EN CEUTA  
Y MELILLA

---

Universidad de Granada



## ANTECEDENTES

A inicios de 2009, el Ministerio de Educación español, velando por cumplir su misión de administración, gestión y mejora educativa, propone y acuerda con la Universidad de Granada, Institución Investigadora y de Educación Superior con presencia en las ciudades de Ceuta y Melilla, el desarrollo de acciones de colaboración para acercar las funciones de la universidad (formación e investigación) a la sociedad y alumnado. Acciones que pretenden la reducción del abandono escolar temprano, la mejora de los rendimientos escolares, el incremento de los alumnos titulados en postobligatoria (FP y Bachiller) y conectar jóvenes sin titulación ni empleo con el sistema de aprendizaje a lo largo de la vida.

## JUSTIFICACIÓN

En este marco, se ha optado por la utilización de un cuestionario para la recogida de información por parte de encuestadores, los cuales, deberán trabajar cara a cara con los sujetos informantes. Por ello es necesario proveer al encuestador de elementos que le permitan una buena comunicación con el informante y un dominio de la situación o proceso de recogida de información. Se articulan así, diferentes momentos de formación donde se expone:

- Los objetivos del estudio o investigación.
- El marco teórico y metodológico que sustenta el estudio a realizar.
- La organización del trabajo de campo.
- La selección y el contacto con la muestra
- El manejo de los instrumentos de recogida de información (Cuestionario y registro anecdótico).

## OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el marco del convenio de colaboración, los objetivos concretos en relación a este estudio son:

1. Identificar y caracterizar bolsas de abandono temprano (jóvenes menores de 24 sin titulación o con una titulación insuficiente para el ejercicio de una ciudadanía democrática.
2. Conocer y describir los factores sociales, familiares, escolares y personales que inciden en el abandono educativo.
3. La formación y coordinación de becarios para recoger y procesar datos recabados.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La temática de estudio, los objetivos pretendidos, las propias características de la posible muestra informante, así como los recursos y experiencia del equipo de investigación, han propiciado el encuadre metodológico del estudio hacia la encuesta como un método que supondrá una recogida rápida y amplia de información descriptiva y un modo adecuado de recoger información de jóvenes de entre 16 a 24 años sin apenas preparación/cualificación.

### a) El cuestionario

La técnica de recogida de información a utilizar es un cuestionario construido "ad hoc" bajo un riguroso proceso de diseño, construcción, validación y edición. El cuestionario se trata de una serie de preguntas, las mismas para todos los sujetos, que deben ser contestadas en una misma o parecida situación psicológica y contextual. Esta técnica, al contar con una gran muestra y un número elevado de datos, permite una fácil tabulación, ordenación y análisis de la información.

En su diseño, se ha atendido a la temática de estudio, a los objetivos de investigación y a las múltiples variables que, según una exhaustiva revisión de la literatura, influyen en el complejo rasgo del abandono escolar temprano. El cuestionario ha sufrido varios procesos de revisión por miembros del propio equipo de investigación y por jueces expertos externos, lo cual ha supuesto numerosas inclusiones, correcciones y eliminaciones de ítems, así como numerosos cambios en las opciones de respuesta y en la estructuración. También ha sido pilotado con una muestra de jóvenes con similares características a la muestra definitiva. Ello, además de nuevas correcciones de vocabulario y reestructuraciones, ha posibilitado asegurar que el instrumento no sólo sirve para acercarse a conocer el abandono escolar temprano, sino que además, lo hace de un modo fiable.

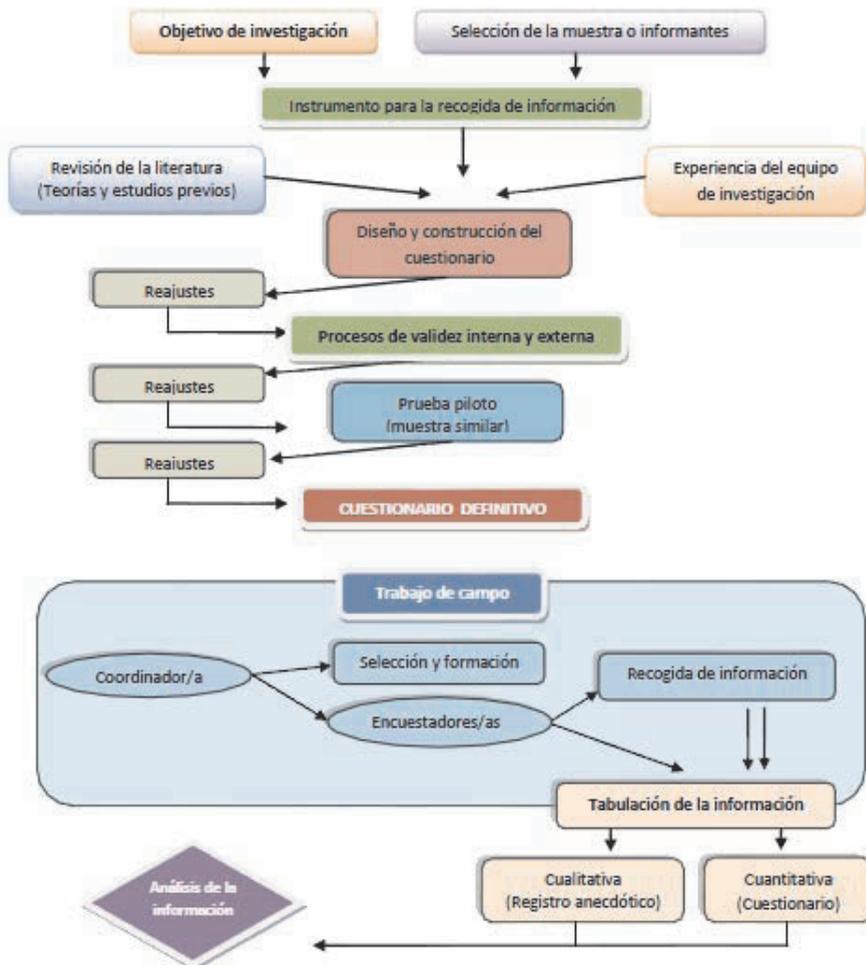
El cuestionario definitivo está conformado por 114 ítems o preguntas de muy variada tipología. Así tenemos preguntas abiertas, preguntas abiertas de profundización, preguntas cerradas de opción múltiple y de una única opción, preguntas de varias opciones cerradas y una última opción de respuesta abierta y preguntas escalares tipo likert que persiguen averiguar la frecuencia de determinadas situaciones en los jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema educativo *(Se adjunta al final un ejemplar del cuestionario definitivo junto con algunas indicaciones concretas para los/as encuestadores/as)*

Puede suponerse que tal cantidad y variedad de preguntas son contraproducentes para realizar un estudio con jóvenes sin una formación/titulación suficiente, de hecho, este dilema ha sido una constante en el equipo de investigación. Finalmente, tras sopesar bondades e inconvenientes, se ha optado de modo consensuado, por este extenso cuestionario, atendiendo justificadamente a la finalidad del estudio y a la complejidad y variabilidad social, familiar y educativa de los condicionantes del AET y no sin ser conscientes de la importancia que toma, en el proceso de recogida de información, la figura y el rol del encuestador para asegurar una óptima y suficiente calidad.

El cuestionario está estructurado en varias dimensiones en función de la finalidad y la tipología de los ítems:

| DIMENSIÓN | NOMBRE                                | ÍTEM      | CARACTERÍSTICAS   |
|-----------|---------------------------------------|-----------|---|
|           |                                       |           | Presentación e instrucciones generales y agradecimientos  |
| 0.        |                                       |           | Codificación, fecha y localización del cuestionario   |
| 1.        | <i>Datos personales y familiares</i>  | A1-A9     | Se trata de varios ítems de identificación que están referidos a la edad, género, cultura, lengua, nivel educativo de los padres,...)   |
| 2.        | <i>Aspectos escolares</i>             | B10-B15   | Ítems que delimitan objetivamente circunstancias escolares vinculadas al AET.   |
|           |                                       | C16-C27   | Ítems que gradúan la frecuencia de situaciones positivas para el aprendizaje de los jóvenes.  |
|           |                                       | D28 – D41 | Ítems que gradúan la frecuencia de comportamientos y relaciones de clase entre iguales que pueden estar influyendo en el AET.   |
|           |                                       | D42 – D49 | Ítems que señalan motivos que propician el absentismo escolar.  |
|           |                                       | E50-E61   | Ítems que gradúan la frecuencia de diversas atenciones educativas recibidas por los jóvenes que han abandonado los estudios.  |
| 3.        | <i>Aspectos sociales y familiares</i> | F62-F89   | Se trata de una batería de ítems escalares tipo likert que pretenden conocer la frecuencia de diversas situaciones sociales y familiares en los jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema educativo. |
| 4.        | <i>Abandono Escolar temprano</i>      | G90-G109  | Está directamente referida a describir y conocer el perfil del joven que ha abandonado los estudios.  |
| 5.        | <i>Iniciación laboral</i>             | H110-H114 | Ítems que se acercan a conocer diversas circunstancias laborales. Sólo a contestar por aquellos/as jóvenes que hayan trabajado.   |

## b) Flujo de trabajo y tratamiento de la información



### *c) El trabajo de campo*

Se considera trabajo de campo a todas aquellas acciones que el equipo de investigación, en sentido amplio, realiza para recoger la información de los sujetos o muestra de estudio. En este caso, nos referidos a varios cientos de jóvenes de las ciudades de Ceuta y Melilla que han abandonado prematuramente el sistema educativo y que cumplimentarán un cuestionario anónimo con la presencia de un encuestador/a.

En cada una de las ciudades, existirá un coordinador/a de este trabajo de campo, el cual:

- Actuará como coordinador y dinamizador del trabajo de campo.
- Formará a los encuestadores.
- Facilitará la selección y el contacto con los sujetos de la muestra.
- Organizará y supervisará la recogida de información.
- Solucionará aquellas dificultades de campo que surjan.
- Iniciará la tabulación de datos en el programa estadístico así como la categorización de informaciones cualitativas recogidas.

El trabajo de campo o de recogida de información se realizará durante el mes de Febrero de 2010 por una serie de encuestadores. Se procurará que el proceso y las condiciones sean similares para todos los sujetos de la muestra. En circunstancias normales, se ha previsto agrupar a los sujetos muestrales en grupos de 5/10 personas con la presencia de varios encuestadores, aunque de modo operativo puede variar este número a tenor de las circunstancias.

### **EL PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN:** *realización de la encuesta*

- La encuesta consiste en la aplicación de una serie de preguntas a una o más personas a través de un formulario, el cual se va a cumplimentar con la presencia del encuestador/a, por ello es importante dotar de conocimiento y entrenar a éstos últimos para un comportamiento cara a cara con el sujeto informante.
- La encuesta constituye una de las técnicas más valiosas en la investigación social y educativa debido a que permitirá conocer la problemática a través de la apreciación directa de la población afectada.
- Para garantizar que la información que se va a obtener sea veraz y objetiva, es necesario cierto orden y protocolo estándar, de ahí la conveniencia de este manual.
- El encuestador debe desarrollar una amplia capacidad de comprensión y comunicación para interactuar con personas diversas y afrontar con éxito las múltiples situaciones de la encuesta, en especial las más difíciles.
- El encuestador así mismo, debe dominar la estructura y el sentido de cada uno de los ítems de la encuesta para poder aclarar cualquier duda al informante.

- Es necesario conocer y dominar el marco conceptual del abandono escolar temprano con el fin de estar documentado para la correcta aplicación de la encuesta y tener elementos para contestar las dudas de los entrevistados.
- Es importante haber practicado y reflexionado sobre los ítems y haber previsto algunos ejemplos. Para ello pueden ayudarte el equipo de investigación u otros encuestadores.
- Es importante ir vestido adecuadamente con el fin de crear confianza y aceptación por parte de los informantes.
- El encuestador/a es la carta de presentación viviente del cuestionario, es la imagen y la representación personificada del equipo de investigación y de la investigación en sí, para los informantes.
- Durante la encuesta hay que evitar demostrar inseguridad o timidez, al contrario, la seguridad, habilidad y entusiasmo con que se proceda, permitirán el éxito en la recogida de información.
- La presentación personal debe ser adecuada, el lenguaje debe ser claro y preciso y debe siempre identificarse como encuestador/a del estudio sobre el Abandono Escolar Temprano por parte de la Universidad de Granada. Una presentación podría ser:

*“Mi nombre es (.....), soy encuestador/a de la Universidad de Granada y estamos realizando una encuesta en Ceuta y Melilla para conocer la situación de aquellos/as jóvenes que han abandonado la educación. Me gustaría que me ayudaras a rellenar este cuestionario porque tu opinión es muy importante para nosotros y te estaríamos muy agradecidos si nos ayudas,...*

- La primera impresión que tenga el informante sobre el encuestador/a, sus primeras acciones y palabras, son de vital importancia para ganarse la confianza del entrevistador.
- El saludo y la presentación y las instrucciones serán necesarios como elemento introductorio, también se pueden utilizar como elemento introductorio los primeros 9 ítems.
- Igualmente es conveniente una despedida corta y cordial.
- Hay que explicar el objetivo de la encuesta, procurando entablar una relación de igual a igual.
- Hay que indicar la confidencialidad de los datos y el carácter anónimo de la encuesta.
- Hay que tener en cuenta los niveles de atención, comunicación, confianza, participación y obtención de la información para modular nuestro tono de voz y nuestra asertividad.
- Hay que ser sincero, amable y decidido; demostrando profesionalidad y honestidad.
- Se deben recoger los datos de forma objetiva, es decir, a todas las personas que se les haga la encuesta se les debe realizar de forma similar. Hay que evitar al máximo las distorsiones en el factor humano.
- Es muy importante obtener todas las respuestas
- Después de una primera jornada de recogida de información, es recomendable una reunión de puesta en común entre el coordinador del trabajo de campo y los/as encuestadores/as.

### A) ¿Qué hacer si un joven se niega a contestar?

- Hay que mantener una actitud cortés y conciliadora en todo momento.
- Indicarle al sujeto que los datos son recogidos de una muestra amplia de jóvenes escogidos al azar.
- Tratar de iniciar o reconducir la encuesta.
- Si se mantiene la resistencia a colaborar, recuerde al sujeto la confidencialidad de la información y la valía de su ayuda.
- Indicar, si es necesario, que los datos sólo tienen un fin estadístico y por ello su información individual se engloba en las ciudades de Ceuta y Melilla.
- Anotar al final las observaciones en el anecdotario.

### B) ¿Qué debe hacer y qué no debe hacer un/a encuestador/a?

| EL ENCUESTADOR DEBE  | EL ENCUESTADOR NO DEBE   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Seguir las instrucciones del coordinador/a del trabajo de campo.</li> <li>☑ Llevar consigo este manual durante el trabajo y cumplir las instrucciones contenidas en él, y otras que les fueren sugeridas por el coordinador/a de trabajo de campo.</li> <li>☑ Estudiar detenida y cuidadosamente este manual, hasta lograr su total comprensión.</li> <li>☑ Asistir a los cursos de capacitación por parte del equipo de investigación.</li> <li>☑ Efectuar todos los cuestionarios que le sean asignados de modo responsable y en el tiempo estipulado.</li> <li>☑ Comunicar cualquier novedad o situación que se presente en el trabajo.</li> <li>☑ Desempeñar personalmente su trabajo y no hacerse acompañar por otras personas ajenas a la investigación.</li> <li>☑ Realizar su trabajo sin ajustarse a un horario regular, de acuerdo con las mejores circunstancias para una recogida óptima y rápida de la información.</li> <li>☑ Anotar en el cuestionario correspondiente, en letra de imprenta, de forma clara y legible, los códigos y datos básicos de identificación.</li> <li>☑ Realizar un cuaderno de campo o registro anecdótico que permita obtener una información de campo complementaria y contextualizada.</li> <li>☑ Respetar la libertad y la intimidad de los sujetos informantes.</li> <li>☑ Mantener una conducta correcta y relaciones cordiales frente al informante, compañeros y supervisores.</li> <li>☑ Velar por la integridad y confidencialidad de la información obtenida, evitando su pérdida y/o deterioro.</li> <li>☑ Identificarse convenientemente y representar al equipo de investigación y a las instituciones auspiciantes ante los informantes.</li> <li>☑ Utilizar, si fuese necesario, la lengua del encuestado en aras de una comunicación adecuada y fluida.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Desempeñar otra labor mientras se encuentra realizando labores de recogida de información.</li> <li>☒ Atemorizar, amenazar o hacer bromas de mal gusto al informante que está encuestando ni sostener discusiones sobre temas políticos, religiosos, deportivos o de cualquier otra índole.</li> <li>☒ Realizar comentarios de mejora personal, ni social, ni comunitario.</li> <li>☒ Revelar, divulgar o comentar los datos obtenidos en la encuesta.</li> <li>☒ Alterar los datos obtenidos o anotar datos supuestos o inventados.</li> <li>☒ Encargar su trabajo a otra persona</li> </ul> |

## OTRA INFORMACIÓN Y DOCUMENTOS DE INTERÉS:

- El coordinador/a del trabajo de campo proporcionará una credencial al encuestador/a que deberá portar mientras realiza el trabajo de campo.
- El coordinador/a proporcionará un listado de sujetos informantes que el encuestador/a deberá manejar para contactar y registrar los cuestionarios realizados.
- El coordinador/a proporcionará un listado de códigos para clasificar los cuestionarios.
- Preferentemente el contacto será por teléfono, aunque no se descartan otras vías.
- Por tanto el coordinador/a facilitará un teléfono y un lugar de trabajo donde custodiar los cuestionarios y donde realizar encuestas de modo grupal. Este lugar estará ubicado en las Facultades de Educación y Humanidades de Ceuta y Melilla.
- El encuestador/a tendrá acceso a los ejemplares de cuestionarios que necesite.
- El encuestador cumplimentará un registro anecdótico diario donde incluirá la siguiente información:

| DIARIO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN                        |  |
|--|--|
| Fecha  |  |
| Número de cuestionarios recogidos hoy                    |  |
| Horas empleadas  |  |
| Descripción general del trabajo de campo                 |  |
| ANECDOTARIO:   |  |
| Hora   |  |
| Código cuestionario                                      |  |
| Descripción del hecho o el comentario tal y como ocurrió |  |
| Recuerdas las palabras empleadas por el sujeto           |  |
| Posibles interpretaciones que realizas                   |  |

*[Repite estas filas de anecdotario tantas veces como sean necesarias]*

Este es un instrumento algo subjetivo y por tanto hay que tomar una serie de precauciones:

- Evita tomar notas sobre acciones sin tener en cuenta la finalidad del estudio y el contexto en el que tiene lugar la anécdota (*por ejemplo una broma puede ser algo baladí o algo muy importante para la investigación en función del contenido o las circunstancias en que ocurre*).
- Evita dar importancia a lo negativo frente a lo positivo.
- Procura llevar un control objetivo y continuado, por ello te aconsejamos dedicar unos minutos después de cada sesión para anotar en este anecdotario.
- Es interesante anotar el contacto de aquellos sujetos que son extrovertidos, seguros de sí mismos, sinceros, naturales y "*sin pelos en la lengua*", es decir que tengan unas opiniones ricas para iniciar un debate sobre el abandono escolar (*anotando teléfono, nombre y dirección- siempre al final del cuestionario después de preguntarle su disponibilidad o interés en participar en una segunda fase del estudio*).
- Por último, ten en cuenta que esta información es importante para la investigación, ya que puede complementar o ampliar el registro realizado a través del cuestionario.

**Fecha:** Febrero 2010  
**Para contactar con la muestra:**  
**Lugar:** a determinar.  
**Tiempo estimado:** 20-30 minutos cada cuestionario.

**FINALIDAD DEL ESTUDIO:**

Identificar y caracterizar las bolsas de abandono temprano de la escolarización de jóvenes de Ceuta y Melilla.

**¿QUIÉNES SON LA MUESTRA?**

Jóvenes de entre 16 y 24 años que han abandonado el sistema educativo sin titulación o con titulación insuficiente en las ciudades de Ceuta y Melilla.

**¿QUÉ ES TITULACIÓN INSUFICIENTE?**

- No haber terminado la ESO y no tener el título.
- Teniendo el título de ESO, haber abandonado FP o Bachiller sin terminarlo.

**CONSEJOS IMPORTANTES PARA CONSEGUIR EL PROPÓSITO:**

- El cuestionario es extenso, de ahí que sea muy importante la labor de encuestadora para animar al sujeto en el proceso y aclarar las dudas que surjan.
- Una investigación, para el sujeto encuestado, es algo aburrido, abstracto, lejano e inerte, pero la encuestadora es la imagen viva del proceso, por ello debe siempre transmitir conocimiento y seguridad en la temática y el instrumento y a la vez, intercambio, cercanía y confianza para el sujeto.
- Todas los ítems, por obvios que parezcan, son igual de importantes.
- Cada cuestionario, bien cumplimentado será una garantía para el correcto desarrollo de la investigación.
- Una de las principales amenazas son las respuestas en blanco y las respuestas sin pensar. Por ello debemos concienciar al sujeto y estar expectantes.

**CONOCER Y PRÁCTICAR:**

Como encuestadora, deberás conocer y practicar con el cuestionario y los ítems hasta dominarlo.

**¿A CUÁNDO HACEN REFERENCIA LAS CUESTIONES?**

Siempre a la época en la que el sujeto abandonó los estudios (Esta es una premisa muy importante).



**CUESTIONARIO SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO**

**PRESENTACIÓN**

Nos dirigimos a ti para tratar de conocer tu experiencia escolar, social y laboral. Es una información valiosa para el desarrollo de un estudio sobre el abandono escolar temprano realizado por la Universidad de Granada y auspiciado por el Ministerio de Educación.

Te pedimos tu colaboración cumplimentando este cuestionario de forma que exprese libremente y con toda confianza tus opiniones. Nos comprometemos a utilizar la información con rigor y seriedad y a garantizar vuestro anonimato. Además, te rogamos que respondas a todas las cuestiones para que tenga validez la información que nos proporcionas.

Agradeciendo tu colaboración, recibe un cordial saludo.

Universidad de Granada  
 Facultad de Educación y Humanidades de Melilla  
 Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

**INSTRUCCIONES**

A lo largo de este cuestionario te vas a encontrar con tres tipos de preguntas:

1. Unas serán "cerradas" (una pregunta y varias opciones de respuesta). En estos casos se te pide que marques la opción que representa más fielmente tu opinión o se acerca más a tu realidad concreta.
2. Otras serán "abiertas", de tal modo que se te hará una pregunta, no se te ofrecerán opciones de respuesta y deberás contestar con tus propias palabras y por escrito a la pregunta que se te hace.
3. El tercer tipo de preguntas requerirá que marques la frecuencia con que tienen o han tenido lugar las situaciones propuestas en tu vida social, familiar y escolar. Deberás marcar la opción 1 si nunca has vivenciado la situación propuesta; la opción 2 si ha tenido lugar alguna vez; la opción 3 si ha ocurrido a menudo y 4 si ha tenido lugar siempre.

Por último, te recordamos que las situaciones propuestas, hacen referencia al periodo en el cual dejaste de ir al instituto y/o abandonaste los estudios. Por ello debes situarte en esa época de tu vida para contestar.

Al inicio de cada cuestionario hay unos datos básicos que deberá cumplimentar estrictamente cada encuestador/a. Con respecto a los códigos, el coordinador/a los asignará a cada encuestador/a según intervalos.

Código: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2010 Ciudad:  Melilla  Ceuta

### DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

A1. Edad: \_\_\_\_\_ A2. Sexo:  Hombre  Mujer

A3. ¿Cuál es tu cultura de origen?

Cristiana  Musulmana  Hindú  
 Hebrea  Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

A4. Lugar de nacimiento (ciudad/provincia): \_\_\_\_\_

A5. ¿Tienes hijos/as?

No  Sí → ¿Con qué edad los tuviste? \_\_\_\_\_

Recuerda que puede marcar una o varias de las casillas.

A6. Marca aquellas lenguas que hablas. (Señala tantas opciones como sean necesarias)

Español  Bereber (Tamazight)  Inglés  Árabe dialectal (Dariya)  
 Árabe clásico  Francés  Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Recuerda que sólo debe marcar una casilla

A7. ¿Cuál de ellas utilizas con mayor frecuencia? ( MARCA SÓLO UNA OPCIÓN)

Español  Bereber (Tamazight)  Inglés  Árabe dialectal (Dariya)  
 Árabe clásico  Francés  Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Es muy importante la misión del encuestador en esta pregunta, pues no todos los sujetos tienen una idea clara del nivel de estudios de sus padres. Deberéis estar atentos a las explicaciones de cada opción de respuesta.

A8. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre?

INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir ha estado menos de 5 años en el colegio)  
 EDUCACIÓN PRIMARIA (ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar)  
 EDUCACIÓN SECUNDARIA (Graduado Escolar o Bachiller Elemental)  
 CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio)  
 BACHILLERATO (BUP o Bachiller Superior)  
 CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (Técnico Superior ó FP 2/Grado Superior)  
 ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A9. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?

INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir ha estado menos de 5 años en el colegio)  
 EDUCACIÓN PRIMARIA (ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar)  
 EDUCACIÓN SECUNDARIA (Graduado Escolar o Bachiller Elemental)  
 CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio)  
 BACHILLERATO (BUP o Bachiller Superior)  
 CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (Técnico Superior ó FP 2/Grado Superior)  
 ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A veces es difícil recordar esto. Puede ayudar al sujeto el recordarle cursos concretos y fechas claras:

(6 años → 1ª primaria)  
(3,4,5 años → infantil o jardín de infancia)  
(El primer centro al que asistió, también puede ayudar a conocer la edad o el nivel educativo).

Es muy importante en este ítem que el sujeto indique si el curso o cursos repetidos son de Educación Primaria, ESO, FP ó Bachiller.

También es importante aquí saber cuáles son las asignaturas.

Deberá pensar en aquellos años-meses en los que se gestó la decisión de abandonar el sistema educativo.

-En esta serie de ítems es muy importante leer y comprender el significado de las afirmaciones y entender el sentido de la escala (nunca-1- ..... siempre -4-),

-Se trata de situaciones cercanas para el alumnado y por tanto no debe de haber problemas.

- La única dificultad puede estribar en señalar la frecuencia adecuada, por ello, para facilitar la decisión, sólo se han puesto cuatro opciones de respuesta.

## ASPECTOS ESCOLARES

B10. ¿Recuerdas con qué edad comenzaste a ir a la escuela o la guardería? \_\_\_\_\_

B11. ¿Cuántos cursos has repetido?

NINGUNO

UN CURSO, ¿cuál? \_\_\_\_\_

DOS CURSOS, ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

MÁS DE DOS CURSOS, ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

←(indica si es de Primaria, ESO, FP o Bachiller)

B12. ¿Recuerdas qué asignaturas suspendías con mayor frecuencia?

Ninguna, no solía suspender

Una o dos, ¿cuáles?: \_\_\_\_\_

Tres o cuatro ¿cuáles?: \_\_\_\_\_

Más de cuatro

B13. Habitualmente, ¿cuántos alumnos/as solía haber en tu clase?

Menos de 15

Entre 15-20

Entre 21-25

Más de 25

B14. ¿Qué titulación tienes?

Ninguna

Graduado en ESO

Técnico Auxiliar (FP grado Medio)

Bachiller

Técnico Superior (FP Grado Superior)

B15. Mientras estabas estudiando, ¿perteneceías a alguna pandilla?

No

Sí → ¿Eras líder de esa pandilla?

Sí

No

Señala con qué frecuencia te ocurrían las siguientes situaciones de aprendizaje en la época en la que dejaste los estudios

|  | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| C16. Comprendía las lecturas que realizaba                       | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C17. Escribía bien (ortografía, redacción...)                    | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C18. Se me daban bien las cuentas                                | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C19. Sabía hacer los problemas matemáticos                       | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C20. Memorizaba bien los contenidos de las asignaturas           | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C21. Sabía expresar mis conocimientos                            | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C22. Comprendía las explicaciones de los profesores              | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C23. Hacía los deberes de casa                                   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C24. Preguntaba al profesor las dudas                            | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C25. Tenía todo el material que me pedían para trabajar en clase | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C26. Me gustaban los temas que se trataban en clase              | 1     | 2          | 3        | 4       |
| C27. Asistía a actividades extraescolares                        | 1     | 2          | 3        | 4       |

Se sigue preguntando por la época en la que se gestó la decisión de abandonar el sistema educativo.

También son ítems escalares que se han redactado en o primera persona.

El sujeto puede intentar dejar en blanco este ítem, hay que estar atentos/as para animarle.

Cuidado, una respuesta afirmativa (opción 3 y 4) al ítem D41, desencadena seguir contestando a los motivos, donde hay que señalar una o varias opciones.

En estas opciones hay sujetos que pueden sentirse con dudas y habrá que explicarles la diferencias entre enfermedad física y psicológica, que es ayudar en casa y qué son sustancias adictivas.

Al igual que en anteriores series de ítems, es muy importante leer y comprender el significado de las afirmaciones y entender el sentido de la escala (nunca-1- ..... siempre -4-),

-Se trata de situaciones cercanas para el alumnado y por tanto no debe de haber problemas.

- La única dificultad puede estribar en señalar la frecuencia adecuada, por ello, para facilitar la decisión, sólo se han puesto cuatro opciones de respuesta.

Con respecto a tu comportamiento y relaciones con tus compañeros/as de clase, señala con qué frecuencia te ocurrían las siguientes situaciones:

|  | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| D28. Llegaba tarde a clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D29. Asistía en clase  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D30. No respetaba al profesor/a (interrumpía sus explicaciones, me lo tomaba a bromas...)    | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D31. Molestaba a los compañeros/as (insultaba, pegaba, hacía bromas pesadas, burlas...)      | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D32. Los compañeros/as me molestaban (insultaban, pegaban, hacían bromas pesadas, burlas...) | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D33. Me expulsaban de clase  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D34. Me llevaba bien con mis profesores  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D35. Pensaba que estudiar era una pérdida de tiempo  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D36. Era uno más, tenía las mismas posibilidades de aprobar que los demás                    | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D37. Me sentía atraído por los estudios  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D38. Me sentía bien conmigo mismo  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D39. Me sentía capaz de influir en los demás   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D40. Me sentía aislado   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| D41. Solía faltar a clase  | 1     | 2          | 3        | 4       |

Contesta sólo si solías faltar a clase a menudo o siempre (Señala con una X los motivos)

|   | X                        |
|---|--------------------------|
| D42. Problemas de salud físicos (enfermedades, accidentes, operaciones...)            | <input type="checkbox"/> |
| D43. Problemas psicológicos (depresión, ansiedad, miedo...)                           | <input type="checkbox"/> |
| D44. Faltas de disciplina (sanciones del profesor, expulsiones...)                    | <input type="checkbox"/> |
| D45. Tenía que ayudar en mi casa (atender a hermanos pequeños o las tareas del hogar) | <input type="checkbox"/> |
| D46. Conflictos con mis compañeros (no me dejaban en paz, me insultaban...)           | <input type="checkbox"/> |
| D47. Porque mis amigos tampoco iban a clase   | <input type="checkbox"/> |
| D48. Por aburrimiento   | <input type="checkbox"/> |
| D49. Problemas de consumo de sustancias adictivas                                     | <input type="checkbox"/> |

En el centro educativo al que asistías, ¿cómo era la atención que te prestaban los profesores? (Señala la frecuencia de las siguientes situaciones)

|  | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| E50. Mis profesores me animaban a que continuase estudiando  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E51. Me orientaban sobre el futuro laboral   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E52. Me informaron sobre las carreras o estudios que podía seguir realizando en la ciudad o en otros lugares | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E53. Me valoraban el esfuerzo que realizaba  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E54. Me controlaban las faltas de asistencia a clase   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E55. Me facilitaron recursos cuando no los tenía (becas, material escolar...)                                | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E56. Los profesores se preocupaban por mí  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E57. Mis profesores confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios.                              | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E58. Los profesores pensaban que mi clase era de las peores  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E59. Existían clases de refuerzo para aquellos alumnos a los que les costaba más estudiar                    | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E60. Mis profesores hablaban con mis padres  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| E61. Mis profesores me tenían manía  | 1     | 2          | 3        | 4       |

## ASPECTOS SOCIALES Y FAMILIARES

Aunque fuera del instituto, ahora seguimos haciendo referencia a ese año o meses en que se gestó la decisión de abandonar. Se pregunta ahora sobre situaciones cercanas que le ocurrían al sujeto en su entorno social y familiar.

También existe una escala de 1 a 4 donde es importante leer, comprender y decidir el grado de frecuencia.

Es muy importante prever ejemplos y situaciones que reflejen la intencionalidad y realidad de cada ítem, por ejemplo en el ítem F89, se puede afirmar que pertenecer a un equipo de fútbol y entrenar con regularidad es un ejemplo de participar en una asociación deportiva.

En el ítem F65, se refiere a las dudas de clase o a los deberes o tareas que no entendían.

| Fuera del instituto, señala con qué frecuencia te ocurrían las siguientes situaciones:   | Nunca | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|-------|------------|----------|---------|
| F62. Realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F63. Iba a clases particulares o una academia  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F64. Acudía a la biblioteca para hacer trabajos, estudiar...   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F65. Preguntaba a familiares las dudas que me surgían  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F66. Tenía un espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F67. Leía en casa  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F68. Tenía tiempo suficiente para estudiar   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F69. Algún miembro de mi familia tuvo problemas importantes de salud, drogas, justicia...                                      | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F70. Mis padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F71. Mis padres participaban en las actividades del centro (AMPA, Consejo Escolar, fiestas, excursiones, Escuela de Padres...) | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F72. Mis padres se preocupaban por mis notas   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F73. Mis padres o hermanos mayores me ayudaban a hacer los deberes   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F74. Mis padres se enfadaban cuando faltaba a clase  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F75. Había discusiones fuertes en casa   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F76. Mis padres pasaban su tiempo libre con mis hermanos y conmigo   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F77. Mis padres querían que hiciese un ciclo formativo o una carrera que no me gustaba   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F78. Mis padres creían que estudiar me ayudaría a encontrar un buen trabajo  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F79. Mis padres controlaban que hiciera los deberes  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F80. Mis padres hablaban bien de los profesores y del centro educativo   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F81. Mis padres me castigaban si no aprobaba   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F82. Mis padres confiaban en mi capacidad para tener éxito en los estudios.  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F83. En el barrio donde vivía solía haber tráfico y/o consumo de drogas  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F84. En el barrio donde vivía solía haber malas relaciones entre los jóvenes   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F85. En el barrio se tenía buena opinión del centro escolar  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F86. Muchos de mis amigos/as habían dejado de estudiar   | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F87. Mis amigos/as me animaban para que continuara estudiando  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F88. Asistía a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea...)  | 1     | 2          | 3        | 4       |
| F89. Participaba en algún club o asociación del barrio o la ciudad (deportes, excursiones...)                                  | 1     | 2          | 3        | 4       |

## EL ABANDONO ESCOLAR

G90. ¿En qué calle o barrio vivías cuando dejaste de estudiar? .....

G91. ¿Con quién vivías? (Señala tantas opciones como sean necesarias)

- Con mis padres     Con mi madre     Con mi padre     Con mis abuelos  
 Con un hermano/a     Con dos hermanos/as     Con más de dos hermanos/as  
 Con otros familiares → ¿Quiénes? .....

Estos dos ítems van unidos y deberá tenerse especial cuidado en una respuesta adecuada del sujeto. En el ítem G91 debe marcar todas las opciones necesarias para describir el número de personas que vivían en su casa.

G92. Si has contestado que vivías con sólo uno de tus padres, es porque:

- Estaban separados     Mi padre/madre era soltero/a  
 Era viudo/a     Otras causas (especificar): .....

Es importante que respondan a las preguntas abiertas para que sea útil la información a la investigación

G93. Cuando dejaste de estudiar, ¿trabajaba tu padre fuera de casa?

- Sí → ¿En qué? .....  
 No → ¿Por qué? .....  
 A veces → ¿Dónde? .....

G94. Cuando dejaste de estudiar, ¿trabajaba tu madre fuera de casa?

- Sí → ¿En qué? .....  
 No → ¿Por qué? .....  
 A veces → ¿Dónde? .....

El sujeto puede no tener clara la respuesta a esta pregunta. El encuestador deberá ayudarle a pensar sobre ello, teniendo en cuenta que se trata de sumar todos los ingresos monetarios que entraban en casa en aquella época y dar una cifra aproximada.

G95. Cuando dejaste de estudiar, los ingresos mensuales de la unidad familiar eran: (Entre todas las aportaciones de los que vivían en casa: padres, hermanos.....)

- Menos de 600€  
 Entre 600€ y 999€  
 Entre 1000€ y 1499€  
 Entre 1500€ y 2000€  
 Más de 2000€  
 No sabe, no recuerda, no contesta

Estos tres ítems son muy importantes y deben cumplimentarse siempre.

G96. ¿En qué curso abandonaste los estudios?

- 5ª PRIMARIA     6ª PRIMARIA  
 1º ESO     2º ESO     3º ESO     4º ESO  
 1º FP GRADO MEDIO     2º FP GRADO MEDIO  
 1º BACHILLER     2º BACHILLER  
 1º FP GRADO SUPERIOR     2º FP GRADO SUPERIOR

G97. ¿En qué colegio/instituto estabas cuando dejaste de estudiar? .....

G98. ¿Cuántos años tenías cuando dejaste de estudiar? .....

Estos dos ítems van unidos y deberá tenerse especial cuidado en una respuesta adecuada del sujeto. Es posible que éste tenga un buen recuerdo de un profesor/a y recuerde su nombre pero no el cargo que ocupaba, por ello hay que ayudar al sujeto en esta respuesta y que complete por escrito la opción de otros si fuese necesario.

G99. Cuando dejaste de ir a clase, ¿alguien del instituto se interesó por ti?  
 No  
 Sí

G100. ¿Quién/es?  
 Profesor/a tutor/a  
 Orientador/a  
 Otros: \_\_\_\_\_  
 Varios profesores/as  
 Director/a

G101. Señala el motivo principal por el que abandonaste los estudios  
 Quería estudiar otra cosa  
 Falta de dinero  
 Me puse a trabajar  
 Problemas familiares  
 Problemas personales  
 No tenía metas, me daban igual los estudios.  
 No quería seguir estudiando

En estos ítems es muy importante la opinión del sujeto para profundizar en el estudio. Por ello el encuestador deberá asegurarse que el sujeto responda a las preguntas abiertas.

G102. ¿Te arrepientes de haber abandonado los estudios?  
 No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 Sí → ¿Por qué? \_\_\_\_\_

G103. ¿Tomaste tú la decisión de abandonar?  
 No, porque no decidía sobre mis cosas.  
 Sí, pero dejándome llevar por los consejos de \_\_\_\_\_  
 Sí, porque tenía las ideas claras.

G104. ¿Crees que valías para estudiar?  
 No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 Sí → ¿Por qué? \_\_\_\_\_

G105. ¿Te sentías capaz de realizar cualquier cosa que te hubieras propuesto?  
 No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 Sí → ¿Por qué? \_\_\_\_\_

Estos dos ítems van unidos, y aunque parezcan iguales, una pregunta sobre la percepción del sujeto, antes y en la actualidad, de la utilidad de los estudios y un título académico. Es importante este contraste para la investigación.

NOTA: ellos, de modo particularizado, pueden pensar en aquel título que no obtuvieron al abandonar: ESO / FP o Bachiller.

G106. Cuando dejaste de estudiar, considerabas que el título de ESO/FP/Bachiller te servía para:  
 Nada  
 Encontrar un buen trabajo  
 Para seguir estudiando  
 Otros: ¿cuáles? \_\_\_\_\_

G107. Y ahora, ¿has cambiado de opinión?  
 No  
 Sí → Actualmente pienso que el título sirve para \_\_\_\_\_

G108. Si tuvieras la oportunidad, ¿volverías a estudiar?  
 No ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 Sí ¿Qué estudiarías? \_\_\_\_\_

Aunque estén cansados, es muy importante en este ítem que el sujeto explique alguna idea de mejora. Esto va a ayudar a contextualizar y acercar la investigación a la práctica y a la realidad de los jóvenes.

G109. ¿Qué ayudaría a que los alumnos no abandonasen los estudios?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Esta dimensión del cuestionario sólo será contestada por aquellos sujetos que hayan pasado por una experiencia laboral después de haber abandonado los estudios.

POR TANTO, PARA MUCHOS DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA EL CUESTIONARIO ACABA AQUÍ.

DEBEMOS TENER PRESENTE:

1. DAR LAS GRACIAS POR LA COLABORACIÓN.
2. INVITAR AL SUJETO A PARTICIPAR EN UNA SEGUNDA FASE SI SE ESTIMA NECESARIO PIDIÉNDOLE PERMISO Y LOS DATOS DE CONTACTO.
3. ANOTAR EN NUESTRO REGISTRO ANECDÓTICO, UNA VEZ EL SUJETO SE HAYA MARCHADO ALGUNA SITUACIÓN, COMENTARIO O ANÉCDOTA QUE CONSIDEREMOS IMPORTANTE.

Estos dos ítems van unidos y están referidos al número de veces que han cambiado de trabajo y si ese cambio ha supuesto mejoras en su vida.

## LA INICIACIÓN LABORAL

(Contesta sólo si trabajas o has trabajado desde que abandonaste los

H110. ¿Trabajas actualmente?

- Sí → ¿En qué? \_\_\_\_\_
- No → ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- A veces → ¿Dónde? \_\_\_\_\_

H111. ¿Cuánto tiempo pasó entre que dejaste de estudiar y encontraste trabajo?

- Encontré trabajo enseguida
- Entre 1 y 6 meses
- Entre 6 meses y 1 año
- Más de un año
- Más de dos años

H112. ¿Cuántas veces has cambiado de trabajo?

- Ninguna
- Una
- Dos
- Más de dos

H113. Cuando has cambiado de trabajo:

- Ha mejorado tu vida
- Ha sido igual
- Ha empeorado

H114. ¿Cuáles son tus ingresos al mes actualmente?

- Menos de 600€
- Entre 600€ y 999€
- Entre 1000€ y 1499€
- Entre 1500€ y 2000€
- Más de 2000€

## ANEXO IV. PROTOCOLO PARA LLAMADA TELEFÓNICA

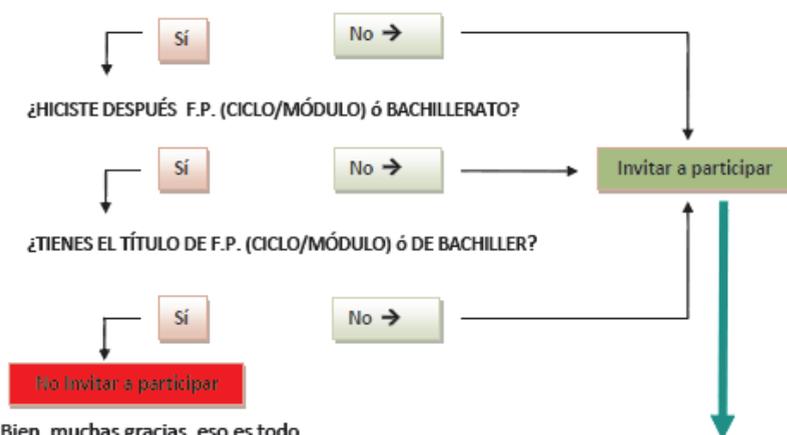
### PROTOCOLO PRIMERA LLAMADA TELEFÓNICA

(Recuerda ir apuntando en la base de datos la información que te proporcione el sujeto)

Hola, le llamo de la Facultad de Educación de Ceuta, ¿Podría hablar con **nombre de/la joven** ?

Hola **nombre de/la joven**, soy **nombre de la encuestadora** y te llamo desde la Facultad de Educación porque estamos haciendo un estudio para mejorar la situación los jóvenes de entre 16-24 años que viven en Ceuta, ¿tienes un minuto para contestar a unas preguntas?

¿ESTUDIASTE EN EL INSTITUTO **NOMBRE DEL INSTITUTO** ....? ¿LLEGASTE A TERMINAR LA E.S.O?, ¿TIENES EL TÍTULO DE E.S.O.?



Bien, muchas gracias, eso es todo.

Bien, para nosotros es muy importante tú opinión, y queremos pedirte que nos ayudes con el estudio. Para ello,

¿PODRÍAS ACERCARTE A LA FACULTAD LA SEMANA QUE VIENE? CUALQUIER DÍA, DE LUNES A VIERNES, ENTRE LAS 11:00h Y LAS 15:00h ó ENTRE LAS 17:00h Y LAS 21:00h?

Sólo hay que rellenar un cuestionario en unos quince minutos, y... además vamos a sortear tres mini-ordenadores ASUS con tres impresoras multifunción entre los jóvenes que nos ayuden, es una forma de agradecer vuestra colaboración.

Sí, viene a la Facultad

No viene a la Facultad

Gracias por ser tan amable y te esperamos.

Si no es posible que te desplaces, nosotros estamos muy interesados en tu opinión, entonces ¿PODRÍAMOS ACERCARNOS A TU DOMICILIO? ¿A QUÉ HORA SUELES ESTAR EN CASA? ¿ME PUEDES CONFIRMAR LA DIRECCIÓN? Gracias y la semana que viene te visitamos.

**ANEXO V. GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN**

## ANEXO V. ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES

### TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Grado de consecución por parte de España de los objetivos europeos .....  | 38  |
| Tabla 2. Senda Educativa en España, 2005 (en porcentaje de estudiantes y sobre el total de los que inician la ESO. Adaptación del gráfico I/4 de CES, 2009, p. 18) ..... | 41  |
| Tabla 3. Factores que inciden en el fracaso escolar (CES, 2009, p. 39).....  | 43  |
| Tabla 4. Patrones de permanencia y salida del sistema educativo reglado (en porcentaje de estudiantes) según la fuente de ETEFIL-2005. (Albert, 2008, p.37) .....        | 47  |
| Tabla 5. Distribución del alumnado de Ceuta y Melilla por etapas educativas .....  | 58  |
| Tabla 6. Oferta formativa de ciclos de Grado Medio y Superior que se ofrecen en estas ciudades.....  | 61  |
| Tabla 7. Promedio del rendimiento del alumnado en Competencias Básicas de las CC.AA. de Ceuta y Melilla, en comparación a la CC.AA. con mayor puntuación.....            | 66  |
| Tabla 8. Distribución de la muestra por edades .....   | 77  |
| Tabla 9. Distribución de la muestra por niveles educativos en que abandonaron.....   | 79  |
| Tabla 10. Distribución de los participantes por género .....   | 80  |
| Tabla 11. Distribución de los participantes por edad.....  | 80  |
| Tabla 12. Variables del Cuestionario .....   | 84  |
| Tabla 13. Análisis de fiabilidad de los ítems.....   | 87  |
| Tabla 14. Tabla de valores perdidos.....   | 88  |
| Tabla 15. Resumen del análisis de fiabilidad por subdimensiones.....   | 89  |
| Tabla 16. Dimensiones del cuestionario .....   | 91  |
| Tabla 17. Clave de leyenda.....  | 91  |
| Tabla 18. Contenido de los ítems de la dimensión II .....  | 93  |
| Tabla 19. Contenido de los ítems de la dimensión III.....  | 94  |
| Tabla 20. Contenido de los ítems de la dimensión IV .....  | 95  |
| Tabla 21. Contenido de los ítems de la dimensión V .....   | 96  |
| Tabla 22. Muestra invitada al estudio .....  | 97  |
| Tabla 23. Fases seguidas en el proceso de recogida de información .....  | 100 |

---

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 24. Balanceo de ítems.....  | 101 |
| Tabla 25. Fiabilidad .....  | 102 |
| Tabla 26. Eliminación de Ítems para la mejora de la fiabilidad .....              | 102 |
| Tabla 27. Correlación de pares alternos (C23-F62).....                            | 103 |
| Tabla 28. Tabla de contingencia - IT23*IT62.....                                  | 104 |
| Tabla 29. Correlación de pares alternos (E60-F70).....                            | 105 |
| Tabla 30. Tabla de contingencia - IT60*IT70.....                                  | 106 |
| Tabla 31. Fases seguidas en el Grupo de Discusión .....                           | 108 |
| Tabla 32. Tipo de déficit en las diferentes capacidades (Ceuta) .....             | 116 |
| Tabla 33. Tipo de déficit en las diferentes capacidades (Melilla).....            | 116 |
| Tabla 34. Actitudes positivas hacia el estudio (Ceuta) .....                      | 117 |
| Tabla 35. Actitudes negativas hacia el estudio (Ceuta).....                       | 117 |
| Tabla 36. Actitudes positivas hacia el estudio (Melilla).....                     | 118 |
| Tabla 37. Actitudes negativas hacia el estudio (Melilla) .....                    | 118 |
| Tabla 38. Causas del absentismo escolar.....                                      | 119 |
| Tabla 39. Conocimiento de lenguas (Ceuta) .....                                   | 121 |
| Tabla 40. Conocimiento de lenguas (Melilla).....                                  | 122 |
| Tabla 41. Indicadores de la autoestima (Ceuta) .....                              | 123 |
| Tabla 42. Indicadores de la autoestima (Melilla).....                             | 123 |
| Tabla 43. Actividad académica realizada fuera del horario escolar (Ceuta).....    | 123 |
| Tabla 44. Actividad académica realizada fuera del horario escolar (Melilla) ..... | 123 |
| Tabla 45. Atención a las necesidades educativas del alumnado con problemas .....  | 126 |
| Tabla 46. Persona que se interesa por el alumno que abandona los estudios .....   | 127 |
| Tabla 47. Actuación de los profesores (Ceuta).....                                | 127 |
| Tabla 48. Actuación de los profesores (Melilla) .....                             | 128 |
| Tabla 49. Condiciones para estudiar y actividades extraescolares (Ceuta).....     | 129 |
| Tabla 50. Condiciones para estudiar y actividades extraescolares (Melilla).....   | 130 |
| Tabla 51. El ambiente familiar (Ceuta) .....                                      | 130 |
| Tabla 52. El ambiente familiar (Melilla).....                                     | 130 |
| Tabla 53. Situación laboral de los padres .....                                   | 131 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 54. Implicación familiar en los estudios (Ceuta) .....   | 133 |
| Tabla 55. Implicación familiar en los estudios (Melilla) .....   | 134 |
| Tabla 56. Características del barrio (Ceuta) .....   | 135 |
| Tabla 57. Características del barrio (Melilla).....  | 135 |
| Tabla 58. Decisión de abandonar.....   | 138 |
| Tabla 59. Personas que aconsejaron abandonar los estudios .....  | 138 |
| Tabla 60. Motivos del abandono escolar temprano .....  | 139 |
| Tabla 61. Razones para considerar acertada la decisión de abandonar .....                              | 139 |
| Tabla 62. Arrepentimiento ante el abandono escolar temprano.....                                       | 139 |
| Tabla 63. Opciones educativas si volvieran a estudiar .....  | 140 |
| Tabla 64. Ocupación actual de los participantes en situación laboral activa .....                      | 142 |
| Tabla 65. Frecuencia en el cambio de trabajos .....  | 143 |
| Tabla 66. Razones por la que están desempleados .....  | 144 |
| Tabla 67. Género y capacidades (Ceuta) .....   | 145 |
| Tabla 68. Género y capacidades (Melilla) .....   | 145 |
| Tabla 69. Género y conductas positivas relacionadas con la disposición hacia el estudio (Ceuta) .....  | 146 |
| Tabla 70. Género y conductas negativas relacionadas con la disposición hacia el estudio (Ceuta) .....  | 146 |
| Tabla 71. Género y conductas positivas relacionadas con la disposición hacia el estudio (Melilla)..... | 147 |
| Tabla 72. Género y conductas negativas relacionadas con la disposición hacia el estudio (Melilla)..... | 147 |
| Tabla 73. Género y cursos/asignaturas (Ceuta).....   | 147 |
| Tabla 74. Género y cursos/asignaturas (Melilla) .....  | 148 |
| Tabla 75. Género y problemas de salud (Melilla) .....  | 148 |
| Tabla 76. Género y lengua vehicular de enseñanza (Melilla).....  | 149 |
| Tabla 77. Género y autoestima (Melilla) .....  | 149 |
| Tabla 78. Género y disposición personal hacia el estudio (Ceuta) .....                                 | 150 |
| Tabla 79. Género y disposición personal hacia el estudio (Melilla).....                                | 150 |
| Tabla 80. Género y condiciones de escolarización (Melilla) .....                                       | 151 |

---

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 81. Género y actuación de los profesores (Ceuta).....                                 | 152 |
| Tabla 82. Género y actuación de los profesores (Melilla) .....                              | 152 |
| Tabla 83. Género y circunstancias condicionantes del estudio (Ceuta).....                   | 153 |
| Tabla 84. Género y circunstancias condicionantes del estudio (Melilla) .....                | 153 |
| Tabla 85. Género y ambiente familiar (Melilla).....   | 154 |
| Tabla 86. Género e implicación familiar en los estudios (Ceuta) .....                       | 154 |
| Tabla 87. Género y características del barrio (Ceuta) .....                                 | 155 |
| Tabla 88. Género y características del barrio (Melilla).....                                | 155 |
| Tabla 89. Género y pertenencia a una pandilla (Melilla).....                                | 155 |
| Tabla 90. Género e influencia de los amigos (Melilla) .....                                 | 155 |
| Tabla 91. Titulación que desearían obtener si volvieran a estudiar y género<br>(Ceuta)..... | 156 |
| Tabla 92. Género y arrepentimiento del abandono (Melilla) .....                             | 157 |
| Tabla 93. Grupo cultural y capacidades (Ceuta).....   | 162 |
| Tabla 94. Grupo cultural y capacidades (Melilla).....                                       | 162 |
| Tabla 95. Grupo cultural y actitudes positivas hacia el estudio (Ceuta) .....               | 163 |
| Tabla 96. Grupo cultural y actitudes positivas hacia el estudio (Melilla) .....             | 163 |
| Tabla 97. Grupo cultural y actitudes negativas hacia el estudio (Melilla) .....             | 164 |
| Tabla 98. Grupo cultural y dificultades de aprendizaje (Melilla).....                       | 164 |
| Tabla 99. Grupo cultural y problemas de salud (Melilla).....                                | 165 |
| Tabla 100. Grupo cultural y lengua vehicular de la enseñanza (Melilla).....                 | 166 |
| Tabla 101. Grupo cultural y autoestima (Ceuta) .....  | 167 |
| Tabla 102. Grupo cultural y autoestima (Melilla) .....                                      | 167 |
| Tabla 103. Grupo cultural y disposición personal hacia el estudio (Ceuta).....              | 168 |
| Tabla 104. Grupo cultural y disposición personal hacia el estudio (Melilla) .....           | 168 |
| Tabla 105. Género y condiciones de escolarización (Melilla) .....                           | 169 |
| Tabla 106. Grupo cultural y actuación de los profesores (Ceuta) .....                       | 169 |
| Tabla 107. Grupo cultural y actuación de los profesores (Melilla) .....                     | 170 |
| Tabla 108. Grupo cultural y circunstancias condicionantes del estudio (Ceuta).....          | 171 |
| Tabla 109. Grupo cultural y circunstancias condicionantes del estudio (Melilla) .....       | 171 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 110. Grupo cultural y situación laboral de los padres (Ceuta) .....                      | 172 |
| Tabla 111. Grupo cultural y ambiente familiar (Melilla) .....                                  | 173 |
| Tabla 112. Grupo cultural y situación laboral de los padres (Melilla).....                     | 173 |
| Tabla 113. Grupo cultural e implicación familiar en los estudios (Ceuta) .....                 | 174 |
| Tabla 114. Grupo cultural e implicación familiar en los estudios (Melilla).....                | 175 |
| Tabla 115. Grupo cultural y características del barrio (Ceuta).....                            | 176 |
| Tabla 116. Grupo cultural y características del barrio (Melilla) .....                         | 176 |
| Tabla 117. Grupo cultural y pertenencia a una pandilla (Melilla) .....                         | 177 |
| Tabla 118. Grupo cultural e influencia de los amigos (Melilla) .....                           | 177 |
| Tabla 119. Grupo cultural y arrepentimiento por el abandono escolar temprano<br>(Ceuta).....   | 179 |
| Tabla 120. Grupo cultural y volver a estudiar (Ceuta) .....                                    | 180 |
| Tabla 121. Grupo cultural y arrepentimiento por el abandono escolar temprano<br>(Melilla)..... | 182 |
| Tabla 122. Grupo cultural y volver a estudiar (Melilla) .....                                  | 182 |
| Tabla 123. Grupo cultural y trabajo actual de los participantes (Melilla) .....                | 183 |
| Tabla 124. Estimación abandono escolar Ceuta .....   | 216 |

## GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1. Tasa de alumnado de origen árabe matriculado en la Facultad de<br>Educación y Humanidades de Ceuta ..... | 33  |
| Gráfico 2. Grupo cultural de pertenencia .....  | 78  |
| Gráfico 3. Titulación que posee en el momento actual .....  | 78  |
| Gráfico 4. Distribución de participantes por distrito .....   | 79  |
| Gráfico 5. Grupo cultural de pertenencia .....  | 81  |
| Gráfico 6. Titulación que posee en el momento actual .....  | 81  |
| Gráfico 7. Asignaturas suspendidas .....  | 119 |
| Gráfico 8. Asignaturas con mayor número de suspensos .....  | 120 |
| Gráfico 9. Tasa de repetición .....   | 120 |
| Gráfico 10. Porcentajes de respuesta sobre las posibilidades de aprobar .....                                       | 122 |
| Gráfico 11. Edad de entrada en el colegio (Ceuta) .....   | 124 |
| Gráfico 12. Edad de entrada en el colegio (Melilla).....  | 125 |

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 13. Ratio de la clase (Ceuta) .....   | 125 |
| Gráfico 14. Ratio de la clase (Melilla).....  | 126 |
| Gráfico 15. Ingresos anuales de la unidad familiar .....  | 131 |
| Gráfico 16. Nivel de estudios de los padres (Ceuta) .....   | 132 |
| Gráfico 17. Nivel de estudios de los padres (Melilla).....  | 132 |
| Gráfico 18. Curso académico matriculado en el momento del abandono (Ceuta) .....                        | 137 |
| Gráfico 19. Curso académico matriculado en el momento del abandono (Melilla).....                       | 137 |
| Gráfico 20. Titulación actual .....   | 138 |
| Gráfico 21. Utilidad de tener una titulación en el momento del abandono.....                            | 141 |
| Gráfico 22. Utilidad de tener una titulación en el momento actual .....                                 | 141 |
| Gráfico 23. Tiempo entre el abandono y la incorporación al mercado laboral<br>(expresado en meses)..... | 142 |
| Gráfico 24. Salario de los participantes en situación laboral activa (expresado en<br>euros).....       | 143 |
| Gráfico 25. Género y titulación actual (Melilla) .....  | 157 |
| Gráfico 26. Género e ingresos actuales (Melilla) .....  | 158 |
| Gráfico 27. Grupo cultural y nivel de estudios del padre (Ceuta).....                                   | 159 |
| Gráfico 28. Grupo cultural y nivel de estudios de la madre (Ceuta).....                                 | 160 |
| Gráfico 29. Grupo cultural y nivel de estudios del padre (Melilla) .....                                | 161 |
| Gráfico 30. Grupo cultural y nivel de estudios de la madre (Melilla) .....                              | 161 |
| Gráfico 31. Grupo cultural y lengua vehicular de la enseñanza (Ceuta).....                              | 166 |
| Gráfico 32. Grupo cultural y nivel de ingresos familiares (Ceuta) .....                                 | 172 |
| Gráfico 33. Grupo cultural y nivel de ingresos familiares (Melilla).....                                | 174 |
| Gráfico 34. Grupo cultural y titulación actual de los participantes (Ceuta).....                        | 178 |
| Gráfico 35. Grupo cultural y curso de abandono de los estudios (Ceuta) .....                            | 178 |
| Gráfico 36. Grupo cultural y la decisión de abandonar (Ceuta).....                                      | 179 |
| Gráfico 37. Grupo cultural y titulación actual de los participantes (Melilla) .....                     | 180 |
| Gráfico 38. Grupo cultural y curso de abandono de los estudios (Melilla).....                           | 181 |
| Gráfico 39. Grupo cultural y la decisión de abandonar (Melilla) .....                                   | 181 |
| Gráfico 40. Grupo cultural y nivel de ingresos actuales (Melilla) .....                                 | 183 |
| Gráfico 41. Opinión de los jóvenes ante el AET .....  | 187 |
| Gráfico 42. Consejo de los jóvenes a las familias.....  | 188 |

## ILUSTRACIONES

|   |     |
|---|-----|
| Ilustración 1. Diagrama de los colectivos de jóvenes según su relación con la ESO y la Educación Secundaria postobligatoria (Albert, 2008, p.33)..... | 40  |
| Ilustración 2. Riesgo de exclusión educativa (Albert, 2008, p.171) .....  | 48  |
| Ilustración 3. Proceso seguido en la construcción de la encuesta .....  | 83  |
| Ilustración 4. Ejemplo de preguntas del cuestionario en construcción .....  | 85  |
| Ilustración 5. Opiniones de los jóvenes sobre medidas para evitar el AET .....  | 184 |

## ANEXO VI. GLOSARIO

Este glosario recoge términos que aparecen en el estudio con el propósito de aclarar dudas sobre los conceptos referidos, bien por ser específicos del tema tratado, bien por ser exclusivos del entorno de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

**Abandono escolar temprano (o abandono escolar prematuro) (AET).** En términos del *Convenio de colaboración* firmado por el Ministerio de Educación y la Universidad de Granada, se entiende por abandono temprano el que se produce entre los jóvenes menores de 24 años que no siguen ningún estudio o formación y que por tanto se ven privados del acceso a la vida laboral en los puestos de trabajo más cualificados. A lo largo de este documento aparecen otras definiciones similares, como la referida al caso de aquellos alumnos que han alcanzado la titulación de Graduado en ESO pero no continúan en el sistema educativo reglado, por lo que no son demandantes de estudios postobligatorios.

**Absentismo escolar.** Ausencia reiterada y sin justificar a los centros educativos.

**Árabo-musulmán.** Denominación empleada por diferentes investigadores para referirse al grupo cultural de origen musulmán residente en Ceuta. En el caso de Melilla, no procede tal nombre al tratarse de un colectivo bereber, diferente al ceutí.

**Bereber.** Relativo a una cultura milenaria vigente en la geografía mediterránea y que en la actualidad está débilmente circunscrita al espacio medio y norteafricano. Se extiende desde el oeste de las Islas Canarias hasta Egipto y desde el norte del Mediterráneo hasta el sur de Burkina-Faso.

**Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional (CFGM).** Pertenecen a la Formación Profesional y capacitan al alumno para ejercer una profesión mediante una titulación de nivel medio. Para cursarlos se requiere el título de Graduado en ESO o superar una prueba de acceso para mayores de 17 años.

**Competencias clave educativas o académicas.** Son una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adaptadas al contexto educativo. Se consideran que son necesarias para el desarrollo personal y para ser ciudadanos activos e integrados en la sociedad. En el contexto de este estudio se refieren sobre todo a las lingüísticas (como capacidad de procesar información) y a las matemáticas (como capacidad de abstracción).

**Cristiano-occidental.** Denominación empleada por diferentes investigadores para referirse al grupo cultural de origen europeo residente en Ceuta. Este apelativo no es empleado en Melilla, donde el uso más frecuente es el de “origen peninsular o europeo”.

**Chelja.** Denominación popular en Melilla para referirse a la lengua *tamazight*. Algunas personas del grupo cultural bereber consideran que este nombre se emplea a

veces con carácter despectivo. En realidad, es el nombre árabe del dialecto bereber *tacelhit*, hablado en las montañas Atlas de Marruecos y en el valle de Souss, al sur del país.

**Dariya.** Dialecto árabe-marroquí propio del norte de África, pertenece a la familia del árabe magrebí, variedad oral del árabe.

**Educación de segunda oportunidad.** Es una de las medidas tomadas por la Comisión Europea para disminuir el abandono escolar, sobre todo entre alumnado inmigrante, que recoge en su informe *Progress towards Lisbon Objectives in Education and Training* (2008), documento del que se ha servido el MEPSYD para elaborar sus estudios relacionados con el tema.

**Enseñanzas de Régimen General no universitarias.** Se corresponde con las enseñanzas oficiales no universitarias.

**Escolarización obligatoria.** Es la relativa a los estudios que debe cursar de forma obligatoria un niño o un joven. En España concierne a la Educación Primaria y a la Secundaria Obligatoria (ESO), lo que corresponde a las edades entre 6 y 16 años.

**Evaluación General de Diagnóstico.** Evaluación muestral que realiza el Ministerio de Educación para comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas siguientes: Comunicación Lingüística, Matemáticas, Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico y Sociedad y Ciudadanía. Además de para los alumnos, incluye cuestionarios dirigidos a padres y profesores para enmarcar los resultados en el contexto concreto. Se contemplan pruebas destinadas a las etapas de Educación Primaria (4º curso) y de ESO (2º curso).

**Exclusión social.** Fenómeno social relativo a la situación de personas que no pertenecen o no se benefician de un sistema o espacio social al no tener acceso al objeto propio que lo constituye como son las oportunidades económicas y sociales: relaciones interpersonales, participación en las decisiones, en la creación de bienes y servicios...

**Fracaso escolar.** Situación referida al colectivo de alumnos que no consiguen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

**GESO.** Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

**Itinerario escolar/formativo/profesional.** Vías diseñadas por el sistema educativo en aras de lograr una mejor formación académica o profesional del alumno.

**Lengua vehicular de la enseñanza.** Es la empleada como medio de comunicación en el centro educativo para la interacción de docentes y discentes, y para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Metopa.** Expresión coloquial con la que se designa al soldado profesional de tropa.

**Patrón de atribución desadaptativo.** Todo estudiante presenta una tendencia relativamente estable a atribuir el éxito o el fracaso académico a unas determinadas causas, independientemente de la situación escolar en la que se

encuentre. En el caso del patrón de atribución desadaptativo, tal atribución de los resultados influye negativamente en el ajuste personal y escolar del alumno.

**Plan de Atención Educativa.** En términos generales, es un plan o proyecto elaborado por la Administración Educativa para apoyar la atención a la diversidad del alumnado en todas sus facetas: culturales, de Educación Especial, para la compensación de desigualdades...

**Plan de Inserción Profesional (FIP).** Este Plan incluye acciones formativas que tienen por objetivo proporcionar a los trabajadores desempleados la preparación requerida por el sistema productivo e insertarlos laboralmente cuando carezcan de esa formación profesional específica o cuando su calificación resulte insuficiente.

**Prácticas de Empresa.** Son prácticas que los alumnos de Magisterio y Psicopedagogía realizan en Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria en el marco de un convenio de colaboración suscrito entre la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la Universidad de Granada y la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla. Persiguen dotar al alumno de conocimiento de la realidad laboral, adquisición de experiencia y habilidades profesionales, aplicación en la práctica real de los conocimientos adquiridos en sus estudios, y convalidar por créditos de libre elección el periodo de prácticas.

**Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA).** Es fruto de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Granada con la participación de alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en situación de desventaja educativa asociada al entorno sociocultural y jóvenes universitarios de los Campus de Ceuta y Melilla seleccionados adecuadamente para atender las características específicas del alumnado adscrito al programa. Este programa incluye el Plan de Acompañamiento Escolar y el Programa de Apoyo y Refuerzo. El primero está destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en el último ciclo de educación primaria y primeros cursos de educación secundaria, y el segundo va dirigido a los centros docentes de Secundaria para dotarlos de recursos suplementarios que les permitan abordar una mejora integral de su acción educativa.

**Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).** En el curso 2009-10 sustituyen a los Programas de Garantía Social (PGS). Se dirigen a alumnos mayores de 16 años que no han obtenido el GESO para que desarrollen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP); para facilitarles una inserción sociolaboral satisfactoria y que amplíen sus competencias básicas que les permitan continuar los estudios en las diferentes enseñanzas.

**Programas de Garantía Social.** Precedentes de los PCPI, están destinados a jóvenes entre 16 y 21 años, sin GESO ni ninguna titulación de Formación Profesional, que necesiten una formación básica y profesional que les facilite su incorporación al

mundo laboral o la continuación de sus estudios en la Formación Profesional Específica de Grado Medio.

**Programas de Diversificación Curricular.** Son un recurso ideado por el Ministerio de Educación al servicio de la diversidad del alumnado. Esta medida de atención a la diversidad incluye una propuesta curricular organizada y coherente con los objetivos generales del currículo ordinario de la enseñanza secundaria encaminada a que el alumno consiga el GESO.

**Retraso escolar.** Es el que presentan aquellos jóvenes que logran el GESO fuera de la edad teórica de finalización de esos estudios marcada por la LOE (16 años).

**Rif.** Región montañosa del norte de Marruecos que abarca desde la ciudad de Tetuán a la región de Kbdana (Nador). El término “rifeño” es el gentilicio de la zona.

**Sistema educativo reglado (SER).** Se refiere a las enseñanzas oficiales o reguladas por la ley educativa. Incluye las enseñanzas no universitarias como Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, y enseñanzas de régimen especial como las artes plásticas y el diseño); y las enseñanza universitarias de 1º, 2º y 3º ciclo.

**Tamazight.** Denominación original de la lengua y la cultura bereber.

**Taqer'act.** Dialecto del *tamazight* o lengua bereber hablada en la zona circundante a Melilla e incluido en el *tarifit*.

**Tarifit o rifeño.** Es la principal de las lenguas rifeñas (de las montañas del Rif), del noreste de Marruecos, incluye al dialecto *taqer'act*.



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN



*ugr*

Universidad  
de Granada