

ESTUDIO DEL PERFIL LINGÜÍSTICO DE LOS JÓVENES QUE ABANDONAN PREMATURAMENTE LA ESCUELA¹

STUDY OF THE LANGUAGE PROFILE OF YOUNG PEOPLE WHO LEAVE SCHOOL EARLY

*M. Ángeles Jiménez Jiménez
Ana M. Rico Martín
Sebastián Sánchez Fernández
Universidad de Granada*

RESUMEN

En el abandono escolar temprano influyen muchos factores, entre ellos, la competencia comunicativa del alumnado. En Melilla², ciudad con el índice de fracaso escolar más elevado de España, se realizó una investigación cuyo objetivo era definir el perfil personal y lingüístico del joven que abandona sus estudios antes de los 24 años. Se trabajó con una metodología mixta para unir los resultados de una encuesta realizada a estos jóvenes con la información aportada por un grupo de discusión. Los resultados atienden a: características personales, familiares, escolares y capacidades lingüísticas. Como conclusión, este perfil corresponde a una persona bereber, sin género definido, de entre 16 y 17 años, que usa el español y el “tamazight” en su vida diaria, y tiene un bajo rendimiento académico; además, el nivel de estudios y socioeconómico familiar es bajo. Respecto a sus capacidades lingüísticas, su hábito lector es muy escaso y tiene dificultades en comprensión oral.

Palabras clave: Abandono escolar temprano, perfil personal y lingüístico del estudiante, competencias comunicativas, rendimiento académico.

¹ Este trabajo se enmarca dentro de la investigación que sobre el Abandono Escolar Temprano se ha realizado entre diciembre de 2008 y julio de 2010 en Melilla (España), como desarrollo del “Convenio de colaboración entre el MEPSYD 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”. Nota: el MEPSYD era el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España en el momento del convenio mencionado.

² Melilla es una Ciudad Autónoma española de 83 669 hab. en la actualidad, situada al norte del continente africano y rodeada por fronteras con Marruecos y el Mar Mediterráneo; en sus 12.3 Km² cohabitan principalmente cuatro etnias que determinan la idiosincrasia de la población (de origen peninsular o europeo, bereber, hebreo e hindú). Los dos grupos de población mayoritaria son el de origen peninsular y el bereber.

ABSTRACT

Early school-leaving is influenced by many factors, among which the communicative competence is included. In Melilla, where the rate of school failure is one of the highest in Spain, a research work was carried out to define the personal and language profile of young people who leave school before being 24. A mixed methodology was used to link the results of a survey with the information received from a discussion group. Data and results are arranged in three categories: personal and educational characteristics, family background and language skills. In conclusion, this profile corresponds to a young Berber person, with no defined gender, aged 16 and 17, who uses Spanish and *Tamazight* in daily life, and a poor academic performance; in addition, the family level of studies and socioeconomic status are low. Regarding the language skills, the reading habit is very limited and has difficulties in oral comprehension.

Key words: Early school-leaving, student's personal and linguistic profile, communicative competence, academic performance.

1. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Siguiendo la Constitución Española, todos los ciudadanos tienen derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades, pero esta garantía merma en los casos de jóvenes que fracasan y abandonan los estudios, afectando negativamente a la integración social futura de los mismos.

Existen múltiples definiciones de abandono escolar temprano (AET) en la literatura actual. En el presente trabajo, se considera AET aquel 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.

Diferentes estudios, como el publicado por el Consejo Económico y Social de España (CES, 2009), insisten en los altos índices de fracaso educativo, y posterior abandono escolar, que afectan sobre todo a las etapas de la educación obligatoria. Dichos estudios señalan como factor determinante el bajo nivel que poseen los estudiantes en competencias clave, es decir, en las lingüísticas y en las matemáticas.

Respecto al rendimiento académico general y según los informes del *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* (PISA), los estudiantes españoles presentan resultados por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001³; Rico-Martín y Mohamedi, 2014). Además, queda manifiesto un enorme déficit en comprensión lectora, lo cual lleva a Gutiérrez (2002, p.27) a afirmar que “las deficiencias en este ámbito académico apuntan hacia el bajo rendimiento escolar, lo que se refleja en un alto índice de reprobación y deserción.”

³ La OCDE es la encargada de analizar el rendimiento de los estudiantes a nivel internacional; esta evaluación queda reflejada en los llamados Informes PISA.

Los factores que intervienen en este fenómeno del AET son muy variados pero pueden agruparse en tres núcleos: a) características individuales, b) contexto escolar y educativo, y c) contexto familiar y social.

Respecto a la incidencia en la población española, los sectores más afectados son los hombres frente a las mujeres (CES, 2009) y los inmigrantes frente a los nativos (Commission of the European Communities, CEC, 2009).

En este panorama general del AET en España, Melilla obtiene los peores resultados del territorio nacional, así, en la evaluación de diagnóstico nacional de 2009 los estudiantes melillenses ocupan la última posición en la competencia en comunicación lingüística, igual ocurre con la de 2010 (Instituto de Evaluación, IE, 2010, 2011).

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

La contextualización de la investigación recoge datos que reflejan diferentes características de la población objeto de estudio con el fin de considerar el carácter multidimensional del AET.

2.1. Contexto demográfico y escolar

Atendiendo a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación español, correspondientes al año de la investigación, el alumnado de Melilla escolarizado en enseñanzas de Régimen General no universitarias es de 16 455 y el que cursa enseñanzas universitarias, de 920 (Consejo Escolar del Estado, CEE, 2010).

En relación con el número de estudiantes matriculados en enseñanzas no universitarias, la cifra es menor que en el resto de España (6% frente a la media española de un 9.7%). De igual modo, la escolarización en los ciclos formativos es muy baja (21.6%) frente a la media nacional (26.2%).

Con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los centros de Melilla son de los que poseen la mayor proporción de estudiantes por grupos (27.6 alumnos) y solo el 49.9% del alumnado matriculado en 4.º de la ESO tiene la edad correspondiente a su nivel, el resto ha repetido al menos un curso. La situación del Bachillerato es similar, pues la tasa bruta de población que se graduó fue una de las más bajas a nivel nacional, el 36.7% (CEE, 2009).

La ciudad tiene el mayor porcentaje de población joven (43.8%) de España, cuya media se sitúa en el 33.9%. Igualmente, es de destacar que el Producto Interior Bruto (PIB) per cápita de Melilla es ligeramente inferior a la media española (21 493 euros), situación que los participantes en este estudio señalan como una de las causas de la falta de expectativas y del bajo rendimiento escolar.

Estos datos pueden justificar que Melilla ocupe uno de los últimos puestos con relación al fracaso escolar en España, superando este último la tasa del 45.7% en el año 2006 (MEPSYD, 2008, p.33).

2.2. Situación lingüística y rendimiento escolar

Desde el punto de vista lingüístico, Melilla cuenta con una minoría mayoritaria cuya lengua materna no es el español sino un dialecto del “tamazight”. Lo habitual es que estas familias bereberes usen ambas lenguas en su vida diaria pero, en muchos casos, el dominio que poseen del español es limitado.

Para el alumnado melillense de origen bereber, el hecho de que la escolarización sea en una lengua diferente a la materna puede ocasionar una desventaja en su aprendizaje. En Melilla se han realizado varios trabajos de investigación que ponen de manifiesto las dificultades educativas provocadas por el escaso dominio de la lengua española del alumnado bereber (Arroyo, 1994; Mesa, 1989, 2000; Mesa y Sánchez, 1996; Sánchez, Serrano y Mesa, 1992) y estos coinciden en que los bereberes presentan un mayor número de suspensos en las materias instrumentales curriculares, Matemáticas y Lengua, y en Conocimiento del Medio; además, en que el índice de fracaso escolar es muy elevado en los centros de alumnado mayoritario bereber. Con respecto a las pruebas lingüísticas, este grupo cultural presenta dificultades de expresión y comprensión de la lengua así como un nivel bajo de vocabulario, por lo que su competencia lingüística no es apropiada. Dichas investigaciones inciden en que las deficiencias de este alumnado no solo son consecuencia de su situación de semilingüismo o bilingüismo deficiente, sino también de los factores socioeconómicos de su entorno. Llegados a este punto, hay que advertir que aunque Cummins (2002, p. 120) dice al respecto que “el constructo del ‘semilingüismo’ carece de valor teórico para describir o explicar el bajo rendimiento escolar de algunos estudiantes bilingües”, en el mismo párrafo de su trabajo especifica que efectivamente este fenómeno existe, sea o no útil, y repercute en el progreso académico del alumnado bilingüe, como lo atestiguan los resultados de muchas pruebas realizadas a alumnos bilingües.

3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio, fruto de una investigación mucho más amplia (Sánchez, 2010, 2013), pretende definir el perfil personal y lingüístico de los jóvenes melillenses en el momento de abandono de sus estudios según las diferentes características personales, familiares, académicas y sus capacidades lingüísticas.

4. METODOLOGÍA

Entendiendo el AET como el de aquellos estudiantes que no han alcanzado la titulación en ESO o que, habiéndola obtenido, no continúan en el sistema reglado, esta investigación se centra en el alumnado que abandona sus estudios antes de los 24 años.

Para la selección de participantes, se analizan las bases de datos que los Institutos de Educación Secundaria elaboran para este estudio y se contacta con 936 personas; una vez eliminadas aquellas que seguían estudiando, las ya tituladas y las que no quisieron

participar, la muestra intencional final quedó conformada por 190 personas (93 hombres y 97 mujeres), que voluntariamente accedieron a formar parte del estudio.

Para responder al objetivo de este estudio, se estimó la necesidad de obtener y analizar la información a través de una metodología mixta o multimétodo (Ruiz Bolívar, 2008).

Por un lado, se utiliza una metodología de tipo inductivo con la intención de definir el perfil personal y lingüístico de los jóvenes que abandonan sus estudios prematuramente. La técnica utilizada ha sido la metodología selectiva, de encuesta o *surveys* (Colás y Buendía, 1998). Los datos, recabados en el curso 2009-2010, pertenecen a jóvenes que abandonaron los estudios desde el curso 2000-2001 hasta el 2008-2009.

Se consideran cinco dimensiones (datos personales y familiares, aspectos escolares, aspectos familiares y sociales, el abandono escolar y la iniciación laboral), que agrupan un total de 114 ítems de tipo de respuesta abierta, cerrada dicotómica o politómica, o de tipo Likert con cuatro grados de libertad. Para este estudio, la atención se centra únicamente en aquellos ítems que guardan relación con la formación lingüística de los sujetos, contemplados en varias de las dimensiones citadas⁴.

Por otro lado, siguiendo un muestreo de tipo intencional (Cantoni, 2009), se formó un grupo heterogéneo, por edad, género y profesión, de trece informantes procedentes de tres estamentos sociales: educativo (profesores, inspector educativo, orientadores), sociofamiliar (padres, alumnos, psicólogo clínico y familiar) y laboral (empresarios, comerciantes, sindicalistas), que debatiría sobre el fenómeno del estudio (Alemany et al., 2013). Este Grupo de Discusión aportó datos sobre el AET en Melilla siguiendo un guión de preguntas abiertas paralelas a las planteadas en la encuesta. La información quedó recogida en un registro anecdótico. Para este trabajo solo se analizan los comentarios referidos al tema de estudio.

Para el análisis de la información recogida se emplea el paquete PASW 18.0 para datos de carácter cuantitativo y el programa Nvivo 8 para los cualitativos.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Puesto que los participantes mayoritarios en la muestra (97.9%) son de los grupos europeo y bereber, la comparación de medias se establece solo entre ellos. Para dichos estudios se emplea la prueba U de Mann-Whitney por no cumplirse los requisitos de normalidad y homocedasticidad, y se considera como valor del nivel de significación: $\leq .05$.

5.1. Datos de la encuesta

5.1.1. Características personales

Con respecto a la edad de los participantes, el rango oscila entre los 16 y 24 años, con una edad media de 21 años.

⁴ La encuesta completa puede encontrarse en Sánchez (2010: 287; 2013: 279).

En relación con la procedencia cultural, el 47.9% son de procedencia europea, el 50% de origen bereber y el resto, 2.1%, de otras culturas (hindú y otras).

En cuanto al conocimiento de lenguas, el porcentaje mayor afirma que habla solo español (41.6%), seguido por un grupo también numeroso que dice hablar tanto el español como la lengua bereber (23.7%). Dos grupos minoritarios añaden la lengua inglesa (9.5%) y el árabe (9.5%), así como otras de las que también tienen conocimientos. Sin embargo, reconocen que la lengua que más usan en su vida diaria es el español, con un porcentaje muy elevado (93.2%) seguido por el bereber (4.7%) y un grupo más reducido usa las dos (1.6%).

5.1.2. Entorno familiar

Teniendo en cuenta que el nivel de estudios de los padres se puede correlacionar con la actitud que estos presentan ante el rendimiento escolar de sus hijos (Alivernini, Manganelli, Vinvi y Di Leo, 2010; Connell y Prinz, 2002; Falk, Beilfus, Orem, 2010; González Fernández, 2004), el análisis de los datos refleja que el nivel de estudios de las madres es inferior al de los padres, aunque no haya grandes diferencias. Ambos grupos poseen mayoritariamente una formación equivalente a Educación Primaria (33.7% en el caso de los padres y 34.2% en el caso de las madres) pero, en el caso de los padres, aumenta el porcentaje de aquellos que cursaron estudios de Educación Secundaria u otros superiores. El menor índice se aprecia en el caso de aquellos que tienen un nivel inferior al de Educación Primaria (21.2% de padres y 27.4% en el caso de las madres).

Respecto al estatus económico de las familias en el momento del abandono de los estudios, los ingresos medios mensuales oscilaban entre los 1000 y 1499 €; para el 12.7% estos ingresos no llegaban a los 600 €.

5.1.3. Características escolares

La escolarización temprana es un factor importante para compensar las desigualdades socioculturales y permite a las clases más desfavorecidas afrontar su etapa escolar con mayor garantía de éxito (Mesa y Sánchez, 1996).

Este aspecto se acentúa en el estudio presente puesto que la lengua vehicular de enseñanza es el español y un porcentaje muy elevado de matriculados en la etapa de Educación Infantil proviene de familias de origen bereber, con lengua materna “tamazight”. La escolarización temprana de este alumnado ayuda a la adquisición de la lengua española como segunda lengua y les posibilita acceder a estudios superiores sin problemas de comprensión lingüística. Según los datos obtenidos, la edad media de ingreso en la escuela es de 3 años y 9 meses, con diferencias significativas (sig.=.000) en relación con el grupo de pertenencia, pues los europeos acceden a los 3 años y medio y los bereberes a los 4.

El fracaso escolar, medido en tasa de repetición, también aporta información relacionada con las dificultades académicas. Entre los sujetos del estudio, el 82.1% ha repetido al menos un curso (media de cursos repetidos, 2.22) y solo un 17.9% afirma no haberlo hecho antes de abandonar los estudios. Primer ciclo de la ESO es el nivel en el que más se repite, con el 41.1% de los casos.

Con respecto al número de asignaturas suspendidas, que en este estudio supone una media de 2.51, el porcentaje mayor se encuentra en el grupo de los que suspendían entre una o dos (44.2%) pero le sigue un grupo bastante numeroso que afirma haber suspendido más de cuatro (22.6%). Solo un 13.7% indica que no solía suspender.

En relación con las asignaturas que más dificultades presentaban, las Matemáticas ocupan el primer lugar (80%), seguidas del Idioma Extranjero (65%) y la Lengua Española (57%). El resto se sitúa a un nivel bastante más bajo.

En referencia al curso y edad en que abandonaron los estudios, la mayoría lo hizo en tercero de ESO (32.6%), con una edad media de 16 años y 9 meses. Si se comparan los grupos culturales, la diferencia resulta significativa ($\text{sig.}=.008$), obteniendo los bereberes una media de 16 años y 4 meses y los europeos, de 17 años y 3 meses.

El motivo principal que esgrimen para abandonar sus estudios es “empezar a trabajar” (19.5%).

5.1.4. Capacidades lingüísticas

Para obtener el perfil lingüístico de estos estudiantes, se analizan los datos obtenidos a través de las respuestas a los ítems relacionados con las diferentes destrezas lingüísticas.

5.1.4.1. Destrezas receptivas

En lo que concierne a la comprensión lectora de los sujetos en el momento del abandono de sus estudios, el 70% de los encuestados considera que no tenía problemas, mientras que el 30% reconoce haberse sentido incapacitado para una lectura comprensiva de cualquier texto (véase Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia de comprensión de las lecturas realizadas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	11	5.8	5.8
Algunas veces	46	24.2	30.0
A menudo	72	37.9	67.9
Siempre	61	32.1	100.0
Totales	190	100.0	

Fuente. Elaboración propia.

Analizando el resultado en función del género, se encuentran valores superiores entre las mujeres con una media de $x = 3.12$ frente a los de los hombres, $x = 2.80$, con una diferencia significativa de $\text{sig.} = .019$.

Sin embargo, si el análisis se realiza en función del grupo cultural, no se encuentran diferencias significativas ($\text{sig.} = .384$), aunque la media del grupo europeo ($x = 3.03$) sea ligeramente superior a la del bereber ($x = 2.93$).

En cuanto al hábito lector, ítem que favorece la comprensión lectora y mejora el rendimiento académico, se deduce que los participantes escasean del mismo, pues el 64.7% del grupo reconoce no leer habitualmente y de estos, el 30% afirma no leer nunca (véase Tabla 2).

Tabla 2. *Frecuencia de lectura en casa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	57	30.0	30.0
Algunas veces	66	34.7	64.7
A menudo	34	17.9	82.6
Siempre	33	17.4	100.0
Totales	190	100.0	

Fuente. *Elaboración propia.*

En la comparación de géneros, existen diferencias significativas entre las medias ($\text{sig.} = .002$) que permiten afirmar que las mujeres ($x = 2.47$) obtienen mejores puntuaciones que los hombres ($x = 1.97$). Mientras que si la comparación se realiza entre grupos culturales, estas diferencias no existen.

Otro ítem relacionado con las destrezas receptivas hace referencia a la comprensión oral, riqueza de vocabulario y dominio de los contenidos de las explicaciones del docente. El análisis de respuestas refleja que el 60.5% de los participantes solía entender las explicaciones de los profesores aunque el 39.5% considera haber tenido problemas de comprensión (véase Tabla 3).

Tabla 3. *Frecuencia de comprensión de las explicaciones de los profesores*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	8	4.2	4.2
Algunas veces	67	35.3	39.5
A menudo	80	42.1	81.6
Siempre	35	18.4	100.0
Totales	190	100.0	

Fuente. *Elaboración propia.*

Si se establece la comparación por géneros, los datos demuestran que no existen diferencias significativas ($\text{sig.}=.129$). Se obtiene el mismo resultado en función de la cultura de origen ($\text{sig.}=.657$).

5.1.4.2. Destrezas productivas

Según los datos obtenidos en los ítems relacionados con la expresión lingüística, los resultados relativos a la corrección escrita reflejan que el 73.2% considera que generalmente escribía bien y el 26.9% reconoce que habitualmente cometía errores de ortografía o de redacción (véase Tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia de expresión escrita correcta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	6	3.2	3.2
Algunas veces	45	23.7	26.8
A menudo	60	31.6	58.4
Siempre	79	41.6	100.0
Totales	190	100.0	

Fuente. Elaboración propia.

Si se establece la comparación entre géneros, existen diferencias significativas ($\text{sig.}=.000$) a favor del colectivo femenino, con una media de $x=3.36$ frente a los hombres, $x=2.86$.

En cuanto al grupo cultural, no existen diferencias significativas en las respuestas a este ítem ($\text{sig.}=.988$).

Otro ítem relacionado con la expresión hace referencia a la capacidad de los sujetos para expresar sus conocimientos (véase Tabla 5). El 62.7% reconoce que sabía expresarse con claridad, aunque el 37.4% tenía problemas para ello.

Es curioso que, al igual que ocurre con el ítem relativo a la comprensión lectora, también el 5.8% responde que nunca sabía expresar sus conocimientos.

Tabla 5. Frecuencia de la expresión correcta de conocimientos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	11	5.8	5.8
Algunas veces	60	31.6	37.4
A menudo	79	41.6	78.9
Siempre	40	21.1	100.0
Totales	190	100.0	

Fuente. Elaboración propia.

La comparación de medias entre géneros señala que no existen diferencias significativas (sig.=.357). Igual ocurre si se hace en función del grupo cultural (sig.=.293).

5.2. Datos del Grupo de Discusión

Respecto a los resultados obtenidos tras analizar los datos del Grupo de Discusión, estos quedan englobados en torno a tres apartados similares a los vistos en las encuestas.

5.2.1. Características personales

Los participantes del Grupo destacan que entre los rasgos individuales existe un factor clave que es el dominio de la lengua vehicular de la enseñanza, como queda recogido en las siguientes palabras de uno de los miembros, refiriéndose al dominio de la lengua castellana por parte de estudiantes de lengua materna “tamazight”:

La igualdad de oportunidades pasa por el suficiente dominio del castellano. [...] Evidentemente hay que garantizar que los alumnos salgan de 2.º de Primaria sabiendo leer y escribir castellano. (Estamento educativo)

Un estudiante con bajo dominio del español y, además, con escasos conocimientos de materias curriculares básicas, falta de motivación, de cualquier expectativa de aprendizaje y de la suficiente autoestima, con frecuencia muestra su descontento provocando conflictos en el aula y, finalmente, abandona los estudios.

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. (Estamento educativo)

5.2.2. Entorno familiar

La formación de los padres y la lengua hablada en el entorno familiar son dos factores determinantes en el AET. Muchos estudiantes melillenses se incorporan al sistema educativo sin conocimientos mínimos del español porque carecen de ellos en el propio hogar.

Entraban sin ningún tipo de preparación, de hecho, algunos no tenían ni la lengua, el castellano; tenían una media lengua, llamémosle así, chelja [tamazight] y castellano. (Estamento laboral)

El nivel socioeconómico de la familia también puede condicionar el éxito o el fracaso escolar.

El tema socioeconómico tiene que ver (...) pues claro que no tienen los mismos apoyos que una familia con recursos y formación. (Estamento educativo)

5.2.3. Características escolares

Una opinión generalizada en el Grupo de Discusión es que muchos estudiantes acceden a la ESO con grandes lagunas lingüísticas, entre las que destaca la precaria habilidad lectora, fundamental para la comprensión del resto de materias curriculares.

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. (Estamento laboral)

Por lo que insisten en la importancia del refuerzo en el área de Lengua castellana y Literatura de la etapa de Primaria, y de no promocionar a estudiantes con esos déficit lingüísticos.

Nosotros insistimos siempre en que hay que garantizar que ningún alumno salga del primer ciclo de Primaria sin saber leer y escribir castellano. (Estamento educativo)

Otro problema relacionado con el anterior es la escolarización tardía de algunos estudiantes inmigrantes que alcanzan la ESO sin haber adquirido los contenidos mínimos de Primaria, lo que les impide un desenvolvimiento adecuado en la etapa siguiente.

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 12 y 13 años que no saben leer. Evidentemente no tienen esas herramientas. (Estamento educativo)

Por último, respecto a la ratio profesor-alumno en las aulas melillenses, los participantes consideran que el número es muy elevado.

Cursos de 35 alumnos, algunas veces son la mayoría repetidores, (...), y 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. No es fácil. (Estamento educativo)

6. DISCUSIÓN

La edad media de los participantes es de 21 años, de los cuales el 48.9% son hombres y el 51.1%, mujeres. Este dato coincide con los resultados publicados por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo español (INECSE, 2008) donde se detalla que, aunque el perfil nacional del alumno que abandona los estudios prematuramente corresponde mayoritariamente al del hombre, en Melilla la diferencia en función del género es muy pequeña.

Continuando con los datos personales de los participantes, el 47.9% es de origen europeo, el 50%, de procedencia bereber y el pequeño grupo restante, de otros grupos culturales.

Otro factor analizado es el conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza, cuya carencia repercute negativamente en el rendimiento escolar y puede desembocar en el abandono escolar prematuro. En esta línea, Fernández, Mena y Riviere (2010, p.87) consideran que “los alumnos que hablan en casa una lengua diferente a la de la escolarización tienen más dificultades a la hora de completar los tests o de aprovechar los aprendizajes”. Sin embargo, en el estudio presente todos los sujetos manifiestan conocer el español e incluso el 93.2% reconoce que es la lengua que usa habitualmente. Entre el colectivo bereber, el 23.7% dice que usa tanto la lengua española como el “tamazight”, esta última principalmente en el contexto familiar.

El problema que ocasiona el desconocimiento de la lengua vehicular de enseñanza es más acuciante en la etapa de Educación Infantil. La escolarización temprana se considera muy eficaz para reducir las desigualdades sociales y familiares del alumnado. Para Calero (2006), esto es aún más beneficioso en el caso de menores que provienen de entornos desfavorecidos e incrementa, a medio y largo plazo, el acceso equitativo a la ESO. De igual modo, los participantes del Grupo de Discusión manifiestan que la escolarización tardía de los estudiantes es una de las circunstancias que suelen originar desmotivación y apatía hacia los estudios y, por tanto, pueden desencadenar en abandono escolar. Sin embargo, según los resultados obtenidos, 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 los encuestados es de 3 años y 9 meses, edad habitual del comienzo de la escolaridad en España.

Con respecto al entorno familiar, muchas investigaciones demuestran que el nivel socioeconómico y la preparación de los padres influyen en los resultados académicos de los hijos (Marchesi, 2003; Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2004; Pajares, 2005; Rico-Martín y Mohamedi, 2014). En esta investigación los encuestados responden que el nivel de estudios de sus progenitores es mayoritariamente de Educación Primaria y que los hombres tienen un nivel de preparación mayor que las mujeres. También existen diferencias relacionadas con el grupo cultural que indican que los europeos poseen un nivel de estudios superior al de los bereberes y que entre estos un porcentaje mayor de sujetos no posee ningún tipo de estudios. 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.

En esta misma línea, el Grupo de Discusión considera la formación de los padres, especialmente el papel de la madre, un factor muy importante para que los hijos tengan éxito en sus estudios (Alemany et al., 2013). Asimismo, el informe PISA 2000 (OCDE, 2001) señala que los estudiantes cuyas madres no consiguieron la titulación en ESO tienen unas puntuaciones en habilidad lectora 44 puntos por debajo de aquellos cuyas madres finalizaron dicha etapa.

Con respecto al nivel socioeconómico, los resultados coinciden con los de Lee y Burkhan (2000) que concluyen que a mayor desventaja sociocultural existe mayor riesgo de fracaso. En este sentido, tanto los participantes en el Grupo de Discusión como los Informes PISA 2006 a 2012, y PIRLSS-TIMSS 2011 coinciden al señalar 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 (OCDE, 2013; Rico-Martín y Mohamedi, 2014). Si se tiene en cuenta que la edad media en la que los participantes abandonan sus estudios es de 16 años y 9 meses, y que la razón principal por la que toman dicha decisión es para empezar a trabajar, es posible que el hecho de pertenecer a un grupo social con bajo nivel económico y, además, con falta de apoyo parental para lograr los objetivos académicos, haga que los jóvenes se vean obligados a dejar los estudios para trabajar y ayudar en la economía familiar.

En relación con el contexto escolar, es habitual encontrar factores de riesgo social y de riesgo educativo como algunos de los motivos que originan el AET (Lee y Burkhan, 2000). Rodríguez (2010, p.197) afirma que “a menudo los niños que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas se derrumban en la escuela. Muchos no llegan a poner una base sólida en la lectura y la escritura o en matemáticas y ciencias. Este problema se agrava doblemente en el momento en que entran en la escuela secundaria”. En esta investigación, un porcentaje muy elevado afirma haber tenido algún tipo de dificultad, como lo muestran los datos referidos a la repetición de cursos (82.1%), generalmente en primer ciclo de la ESO, y materias suspendidas, cuya media es de un 2.51, aunque el 22.6% afirma haber suspendido más de cuatro asignaturas.

Estas dificultades académicas pueden verse agravadas en el contexto educativo pues, como afirma el Grupo de Discusión, una ratio elevada dificulta la enseñanza y el tratamiento individualizado y, como consecuencia, puede causar que los estudiantes más desfavorecidos abandonen sus estudios. Los participantes en esta investigación afirman haber estudiado en aulas con más de 25 estudiantes, 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 dicha ciudad (CEE, 2009 y 2010).

Por último, con respecto a las destrezas lingüísticas, los sujetos aseguran tener problemas en el área de Lengua Española, de hecho, el 57% la señala como la asignatura que suspende habitualmente. Respecto a este déficit, los últimos informes PISA reflejan los bajos niveles de los estudiantes españoles en la destreza lectora; en concreto, los estudiantes melillenses se sitúan en el último puesto de las comunidades autónomas. De igual modo, en la Evaluación General de Diagnóstico realizada en 2009, respecto a la competencia lingüística, Melilla vuelve a estar en el último puesto.

Entre los encuestados, el 64.7% no ha adquirido el hábito lector y de ellos, el 30% afirma no leer nunca. Estos datos apoyan la tesis de que los problemas de lectura constituyen un síntoma claro de riesgo de fracaso escolar y abandono, como se ha verificado en diferentes investigaciones (Anderson, Whipple, Jimerson, 2002; Marchesi, 2003; Pajares, 2005). Así, Gil (2011, p.130) afirma que “el hábito lector no solo es una fuente de disfrute o un medio para conseguir información, sino que propicia una mejora de la competencia lectora y otras habilidades cognitivas.”

En relación con la comprensión oral de las explicaciones del profesor, los datos coinciden con investigaciones locales previas (Mesa, 2000), pues aunque el 60.5% admite entenderlas sin problema, no se puede omitir que el 39.5% afirma tener dificultades de comprensión, muchas veces motivadas por la falta de vocabulario y de dominio de los contenidos.

Por lo que respecta a las destrezas productivas, la mayoría de los participantes considera que sabía expresarse correctamente. Destaca, sin embargo, que el 26.9% admite tener errores de ortografía y de redacción, y el 37.4%, problemas para expresar, de forma oral y escrita, sus conocimientos.

Por último, hay que resaltar que el 5.8% de los sujetos se considera no apto en sus capacidades lingüísticas en general, pues admite no entender las lecturas ni saber expresar sus conocimientos.

Si se consideran las diferencias debidas al género en la competencia lingüística, se constata el mejor nivel de las chicas que el de los chicos, igual que en la investigación de Cerezo y Casanova (2004), quienes concluyen que las alumnas utilizan más estrategias de aprendizaje que los alumnos y que estas desarrollan más estrategias de autoevaluación, lo que influye positivamente en el rendimiento educativo.

7. CONCLUSIONES

Atendiendo al objetivo planteado y a los datos analizados, el perfil personal, escolar, familiar y lingüístico de los jóvenes melillenses que abandonan sus estudios se puede definir de la forma siguiente:

7.1. Características personales

1. El mayor porcentaje de estudiantes que abandona lo hace cuando tiene entre 16 y 17 años de edad.
2. Existen diferencias en función del origen cultural, ya que los de procedencia bereber abandonan a una edad media de 16 años y 4 meses, mientras que los europeos lo hacen con 17 años y 3 meses.
3. El grupo mayoritario que abandona los estudios es de origen bereber.
4. Los jóvenes manifiestan que el español es la lengua que más usan habitualmente. Solo el 4.7% dice que utiliza el “tamazight” con más frecuencia en su vida diaria y el 41.6% solo habla español.

5. Un grupo numeroso de origen bereber (23.7%) afirma que usa tanto el “tamazight” como el español en su vida diaria, principalmente en el contexto familiar.
6. El hecho de que la lengua familiar sea diferente a la de escolarización puede estar relacionado con las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, principalmente en edades tempranas.

7.2. Características escolares

1. La edad media de entrada en la escuela se sitúa en 3 años y 9 meses, sin diferencias de género.
2. Existen diferencias en función del grupo cultural de procedencia, el alumnado bereber retrasa la entrada a la escuela casi un año con respecto a los europeos.
3. Los sujetos responden que suspenden una o más asignaturas, siendo la más frecuente Matemáticas, seguida de Idioma Extranjero y, en tercer lugar, Lengua Española.
4. La media de cursos repetidos es de dos a lo largo de las diferentes etapas educativas, sin diferencias relacionadas con el género o con el origen de los sujetos. Con mayor frecuencia se repite en primer ciclo de la ESO.
5. Más de la mitad de los encuestados han estudiado en aulas con una ratio superior a 25 estudiantes.
6. El motivo principal que les llevó a tomar la decisión de abandonar los estudios sin la cualificación suficiente ha sido, de forma mayoritaria, el hecho de empezar a trabajar.

7.3. Entorno familiar

1. Las madres suelen tener un nivel de estudios inferior al de los padres, aunque sin grandes diferencias.
2. El nivel de estudios más frecuente es el equivalente a Educación Primaria.
3. El análisis en función de la procedencia cultural, indica que los progenitores de origen europeo tienen mayoritariamente una formación de Educación Secundaria, frente a los de origen bereber que, en mayor porcentaje, no poseen titulación.
4. El nivel socioeconómico de la unidad familiar de los encuestados es bajo, por lo que su rendimiento académico se ha podido ver afectado.
5. El bajo nivel socioeconómico y la escasa formación académica de los padres ha podido influir negativamente en los resultados académicos de los hijos.
6. El bajo nivel socioeconómico familiar unido al escaso rendimiento académico pudo llevar a los jóvenes a tomar la decisión de abandonar los estudios para trabajar y ayudar a mejorar la economía familiar.

7.4. Capacidades lingüísticas

1. La mayor parte de los encuestados poseen un hábito lector escaso.
2. En cuanto a la comprensión oral y de vocabulario, un porcentaje elevado reconoce tener problemas a la hora de entender las explicaciones del profesor.
3. Los sujetos consideran que, en general, solían expresar sus conocimientos con claridad y corrección, aunque existe un porcentaje muy elevado que reconoce su problema en la expresión oral y escrita.
4. Un pequeño grupo afirma no poseer habilidades lingüísticas al no comprender las lecturas ni saber expresar sus conocimientos.
5. Las mujeres presentan mayores aptitudes en la comprensión lectora y en la expresión escrita que los hombres. Igualmente tienen más desarrollado el hábito lector. No existen diferencias significativas en otras áreas.
6. Tampoco existen diferencias significativas según el origen cultural de estos estudiantes.

Como consecuencia, el perfil del alumno que abandona sus estudios prematuramente corresponde a una persona (hombres y mujeres en igual medida) de entre 16 y 17 años de edad, de origen bereber, que usa tanto el español como el “tamazight” en su vida diaria aunque este sea más usado en el contexto familiar. Inicia su escolarización entre los 3 y 4 años y a lo largo de su vida académica suspende más de una asignatura, siendo la lengua española una de las frecuentes. Repite curso más de una vez y generalmente en el primer ciclo de la ESO. Sus padres tienen estudios equivalentes a Educación Primaria y el nivel socioeconómico de la unidad familiar es bajo; como consecuencia de esta falta de apoyo parental, el rendimiento académico del estudiante es deficiente y termina por abandonar sus estudios con el fin de trabajar. En relación con sus capacidades lingüísticas, su hábito lector es muy escaso, lo que podría generar dificultades de comprensión lectora y de comprensión oral de las explicaciones de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alivernini, F., Manganelli, S., Vinci, E. & Di Leo, I. (2010). An evaluation of factors influencing reading literacy across Italian 4th grade students. *US-China Education Review*, 7(5), 88-93.
- Anderson, G.E., Whipple, A. & Jimerson, S.R. (2002). Grade retention: Achievement and mental health outcomes. *Communique*, 31(3), 1-3.
- Aleman, I., Rojas, G., Gallardo, M.A. & Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 191-203.
- Arroyo, R. (1994). Melilla: Contexto de Análisis y Reflexión Multicultural. *Emare*, 9, 49-66.

- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. En Documentos de trabajo de la Fundación Alternativas, 83/2006 (Laboratorio de Alternativas. Educación). Recuperado de <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/desigualdades-tras-la-educacion-obligatoria-nuevas-evidencias>
- Cantoni, N.M. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2). Recuperado de http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n2_06.htm
- CEC (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, 640.
- CEE (Consejo Escolar del Estado) (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- CEE (Consejo Escolar del Estado) (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Cerezo, M.T. & 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 (Consejo Económico y Social) (2009). *Informe 01/2009: Sistema Educativo y Capital Humano*. Madrid: Dpto. de Publicaciones del Consejo Económico y Social.
- Colás, P. & Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa* (3.ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Connell, C.M. & Prinz, R.J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for lowincome african children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 117-193.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MECD-Morata.
- Falk, F., Beilfuss, S., & Orem, S. (2010). Seeking parental input on children's literacy programs: factoring in diversity. *Journal of Reading Education*, 35(2), 22-29.
- Fernández, M.; Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra social Fundación La Caixa.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.
- González Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez, M. (2002). *Las deficiencias en las áreas académicas en la educación básica*. México: UNAM.
- IE (Instituto de Evaluación) (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria, 4º curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) (2008). *Sistema estatal de indicadores de la Educación. Prioritarios 2007*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Lee, V.E. & Burkhan, D.T. (2000). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Recuperado de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>

- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativa. Recuperado de http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf
- MEPSYD (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte) (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Mesa, M.C. (1989). Comprensión verbal y situación diglósica. Investigación descriptiva en el medio escolar de Melilla. *Almina. Revista de Educación*, 12, 10-15.
- Mesa, M.C. (2000). *Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural*. Tesis doctoral no publicada. España, Universidad de Granada.
- Mesa, M.C. & Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales y CIDE.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (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 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2013). *PISA 2012. Informe español*, vol. I, Madrid: MECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004). *Learning for tomorrow's first results from PISA 2003*. Paris: OECD publications.
- Pajares, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: INECSE. Recuperado de <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000infncional.pdf>.
- Rico-Martín, A. M. & Mohamedi-Amaruch, M. (2014). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria. *Calidoscopio*, 12(1), 49-63. doi: 10.4013/cld.2014.121.06
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Teré, Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 8, 13-28.
- Sánchez Fernández, S. (Dir) (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Sánchez Fernández, S. (Dir) (2013). **¿Por qué dejé de estudiar? El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla**. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez, S., Serrano, L. & Mesa, M.C. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.