

1.5
FSG
Eva



EVALUACIÓN DE LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

BIBLIOTECA
FECHA 30-10-2010
REGISTR 1011494



Madrid, 2002

Edita: Fundación Secretariado General Gitano (FSGG)

Madrid, 2002

Colección: Cuadernos Técnicos, nº 18

Diseño de portada: M. Prieto (CREIM, S.L.)

Diseño de interior y maquetación Carmen Mateos (A.D.I.)

Impresión: A.D.I.

I.S.B.N. 84-95068-10-9

Depósito Legal: M-23720-2002

**EVALUACIÓN DE LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

5

FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO

COORDINACIÓN TÉCNICA

M^ª TERESA ANDRÉS MARTÍN

ÁREA DE EDUCACIÓN, DPTO. DE INTERVENCIÓN SOCIAL (FSGG)

JOSÉ MANUEL FRESNO GARCÍA

DIRECTOR DE LA FSGG

COORDINACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

PEDRO RINCÓN ATIENZA

M^ª TERESA ANDRÉS MARTÍN

ÁREA DE EDUCACIÓN, DPTO. DE INTERVENCIÓN SOCIAL (FSGG)

ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y PROCESO DE DATOS

MARIO SÁNCHEZ-HERRERO

RICARDO LAMELAS

MARTA CEREIJO

MADRID, 2002

9

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración prestada por todos los colegios, el profesorado, las Consejerías de Educación y los Servicios Educativos de las Direcciones Provinciales para la realización de este estudio.

Asimismo, agradecemos la participación en esta publicación de Teresa San Román, Catedrática de Antropología en la Universidad Autónoma de Barcelona y M^a Rosario Olivares, asesora de Educación Compensatoria en la Dirección General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid.

Evaluadores

Álvaro Barrera, Anselmo Cruz, Carmen González, Carmen Salazar, Celia Bernal, Cinthia Muñoz, Cristina Palomo, Cristóbal Ruiz, Emilia Berdú, Enrique Jiménez, Eustaquia Cortés, Eva de la Fuente, Federico Armenteros, Francisco Josué Marín, Inmaculada Valero, Isabel Barón, Isabel Cortés, Javier Mazeres y Ana María Gálvez (Asociación Columbares), Jesús Medrano, Juan David Santiago, Juan Ruiz, Juana Antonia Lozano, Juncal Ruiz, Laura Luque, M^a Dolores Barrena, M^a Fe Muñoz, M^a José López, M^a Olga Villareal, María Vélez, Marta Girons, Nuria Rincón, Olga Vera, Patricia Cruañas, Pedro Rincón, Raquel Villalba, Sabina Pera, Tania Aguilar.

PRÓLOGO (Por Teresa San Román)	9
INTRODUCCIÓN	13
I LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS GITANOS: ELEMENTOS HISTÓRICOS Y DE CONTEXTO	19
1. Recorrido histórico	21
2. La atención a la diversidad social y cultural en el sistema educativo español (M ^o Rosario Olivares Redondo)	27
3. Intervención socioeducativa desde el entorno	37
II MARCO TEÓRICO, OBJETIVOS Y MÉTODO	41
1. Marco teórico de la investigación	43
2. Objetivos	49
3. Método	51
III RESULTADOS	61
Variable 1: Acceso a la escuela	63
Variable 2: Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares	77
Variable 3: Interacción social en el aula	99
Variable 4: Logros escolares en función de la normativa curricular	123
Variable 5: Relación de la familia con la escuela	149
Variable 6: Derecho a la diferencia	169
IV CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES GENERALES	187
1. Balance general	189
2. Recomendaciones generales	199
ANEXOS	207
1. Detalle de aspectos metodológicos	209
2. Relación de colegios y profesorado participante	211
BIBLIOGRAFÍA	217

Hay que agradecer a la Unión Europea su esfuerzo normativo y económico por la integración de las minorías, por mucho que nos veamos abocados a vigilar ante el riesgo de que esa apertura y esa oportunidad se puedan entender, ni en su contenido conceptual ni en la práctica educativa y social, como sinónimo de asimilación; por el contrario, tendríamos que velar celosamente para que sirvan a la integración cívica plena de las minorías en una sociedad solidaria, que ciertamente es cada vez más intercultural y diversa, pese a quien pese. Pero faltan sin embargo, políticas definidas y claras, debatibles y debatidas, transparentes, implementadas a través de medios económicos y humanos suficientes, que definan con precisión, con conocimiento y con generosidad, unos objetivos sentidos como tales por la población gitana que pueda ser blanco de las acciones que se emprendan, que estipulen los medios necesarios para lograrlo y que consideren los resultados de las acciones concretas a las que den lugar a la hora de potenciar o de modificar sus planteamientos. Parecería, a veces, que los recursos que se liberan tienen como fin último su propia circulación, su liberación misma, justificadora última del cumplimiento con los compromisos europeos y, antes, humanos. Esa tendencia, que puede a veces constatare, parece también carecer de fronteras y de siglas (poniendo a salvo a quien haya que poner) como si su uniforme fuente de inspiración fuera parte de las razones que mantienen la situación misma que requiere de intervención política y administrativa. Faltan políticas precisas en cada nivel de la estructura política y administrativa de este país, arrastrando de uno al otro la carencia, desde el Estado y las autonomías hasta las ONG pasando por todos los entes intermedios. Falta, por eso mismo, una coordinación diligente y eficaz que conjugue competencias y niveles de participación, en el seno mismo de las diferentes administraciones y entre las propias entidades gitanas, más estimuladas a la competencia que a la definición y acuerdo sobre objetivos comunes.

Este es el contexto más común y en él se ha realizado este trabajo que, como algunos otros pocos, va, menos mal, contra corriente, haciendo un esfuerzo notable por entender, conocer, por plantearse objetivos y someter sus acciones a valoración. Ese mismo esfuerzo es ya un alivio para los que seguimos estando crónicamente desolados por la situación. El conjunto de importantes apoyos recabados para hacer viable el estudio es por sí mismo un exponente de diligencia e indica no solo la tozudez de la Fundación Secretariado General Gitano para hacer su camino, sino su capacidad para alejarse de dependencias exclusivas y de orientaciones monolíticas. Y honra a esas entidades que lo han apoyado, la abierta disposición a su compatibilidad misma.

El estudio se centra en la escuela primaria y en la presencia en ella de los niños gitanos, pero nos recuerda también el contexto socioeducativo y el contexto histórico de las familias gitanas de las que esos

niños proceden. Por encima de algunos desacuerdos menores por mi parte, quiero resaltar el valor que la aproximación extensiva del trabajo que se ha realizado tiene para nuestro conocimiento, cimentada no solo en una experiencia previa de casi medio siglo de existencia institucional, variable y cambiante, sino en una toma de datos directa en la que muchos de los propios gitanos han participado. Y es necesario también destacar el valor añadido de una interpretación diacrónica de los datos, al comparar los resultados ahora obtenidos con aquellos a los que el Secretariado General Gitano llegó en un estudio realizado en 1994, lo que enriquece las conclusiones a las que van llegando con una perspectiva temporal que se añade a la de la propia experiencia.

Nos hablan de muchas cosas, de las que quiero resaltar algunas, como la tendencia mantenida a una normalización escolar de los niños gitanos en esta etapa, que resulta masiva en los niveles de escolarización, aunque en algunos sectores sigue siendo débil en aspectos como la asiduidad en la asistencia, permanencia hasta las edades reguladas para la enseñanza obligatoria, resultados académicos y adaptación escolar en algunos otros aspectos. Por lo que sabemos ya incluso antes de este estudio, pero que en éste se confirma, existe una vinculación entre pobreza y marginación social en las familias y el entorno de los alumnos, por un lado, y este tipo de inadaptación escolar, por otro, y no está el problema precisamente en que se trate de gitanos, porque otros que tienen condiciones socioeconómicas y cívicas mejores no presentan este panorama escolar y los no-gitanos que comparten con los gitanos esas calamidades socioeconómicas y cívicas tienen problemas similares en la escuela. Existe asimismo una correlación entre la falta de formación específica y de gratificaciones suficientes para los maestros y profesores en aquellas escuelas en las que el contexto y el propio ambiente escolar es psíquica y profesionalmente muy difícil y el mantenimiento indefinido de la ilusión y la profesionalidad en la mayoría de ellos; de esta manera, excepto ciertos esforzados personajes especialmente dispuestos y dotados para la esperanza y la confianza en la Humanidad y en la educación (buena parte de ellos, aunque evidentemente no todos, agrupados en la Asociación de Enseñantes con Gitanos), muchos otros caen en el desaliento más absoluto y alguno, incluso, en la alterofobia de culpar de los problemas a la supuesta naturaleza colectiva intrínsecamente perversa y/o estúpida de quienes no son de su cultura, de su medio social o, simplemente accesibles a su comprensión intuitiva.

A pesar de todo, existe, pues, esa tendencia a la normalización escolar en el gran conjunto de los niños gitanos, y a los que hemos vivido el progreso desde los años 60 del siglo ya pasado, supongo que se nos hace más evidente. Recuerdo que en los seminarios que tenía con educadores a finales de esa década y durante la siguiente, nos solíamos repetir que la tarea era por su propia naturaleza tan apasionante como inductora de desaliento, porque lo razonable era esperar una mejora visible de la situación si se mantenía un trabajo educativo potente e inteligente pero también si se continuaba produciendo una integración no asimilacionista como entonces se iniciaba en los propios contextos familiares y colectivos: una mejora que se haría probablemente visible después de muchos años, quizá de generaciones, pero que el propio proceso era en sí mismo un camino apasionante en el que confiábamos por sus resultados individuales ponderados a corto plazo y por la tendencia colectiva que nos parecía que necesariamente inducía. Cierto es que ni los gobiernos sucesivos ni el actual a todos los

9

niveles, han hecho lo suficiente para apoyar la formación de los maestros y profesores en estos campos, relegándose actualmente a las enseñanzas voluntaristas de la formación permanente, ni para apoyar con medios suficientes y especiales una tarea que no tiene las características comunes (haya o no gitanos en la escuela), ni han hecho progreso sustantivo alguno para lograr la necesaria coordinación, tanto política como administrativa, y poner la suficiente voluntad política para desactivar de una vez por todas la marmita corrosiva de la marginación y la miseria. Ciertamente es también que los años de impulso económico expansivo propiciaban la integración, por encima de cualquier voluntad o ineficacia pública, y que la Constitución, respetuosa de las identidades, en aquel momento protegía, al menos, frente a las tendencias asimilacionistas propias del Estado moderno, basado en una sola identidad oficial, y de las Autonomías, réplicas de ese Estado en estas cuestiones entre otras.

Muchos gitanos continuaron y aún más iniciaron entonces su proceso de integración cívica en tanto que tales gitanos y muchos de sus hijos pasan hoy desapercibidos, ignorados, cuando se habla del problema gitano, porque cuestionan la forma en la que se conceptualiza este problema. El problema gitano no es el que el pueblo gitano plantea a la sociedad sino la falta de capacidad y voluntad tanto de buena parte de la sociedad como de sus más numerosos políticos para solucionar las injustificadas deudas histórico-cívicas que se tienen pendientes, unas con aquellos gitanos, que no son ni mucho menos todos, que son víctimas de una biografía atormentada y mísera, modelada por una Historia de España que las oculta en los libros de texto, parlantes sobre victorias y gloriosas derrotas; son gentes, como otros acreedores históricos, nada fáciles de tratar y de convencer de las ventajas de nuestra civilización, como es natural y como es contraproducente en parte (la crítica no viene mal) para sus propios intereses. Otras deudas se refieren al pueblo gitano como colectividad identitaria, cultural e histórica, de las que la prepotencia de los señores del pastel y sus beneficiarios, entre quienes me cuento, no quieren ni oír hablar en serio.

Pero asimismo es necesario reconocer que, a pesar de estas cosas, el esfuerzo público por universalizar y mejorar la calidad de la enseñanza, con todos los peros que justamente se le quieran poner, ha transformado profundamente lo que en aquellos años era, que desde la consolidación del nuevo sistema político la enseñanza ha sido un área de potenciación prioritaria ante la que nuestros actuales esfuerzos van dirigidos a que lo siga siendo. Y de esa transformación se han beneficiado también los gitanos, aunque su posición en el punto de partida no haya permitido más que a algunos de ellos beneficiarse de la nueva situación de la misma forma en que lo ha sido en otras poblaciones de forma mucho más extensa.

Este libro habla, entre tablas, gráficos y números, o a él subyacen otras veces, todas estas cosas, terminando por aportar una propuesta de evaluación que retrata el interés de la Fundación Secretariado General Gitano por la revisión de sus planteamientos y acciones y por mejorarlos. No hablaré del instrumento de evaluación propuesto como útil de diagnóstico, porque ninguno lo es, pero sí proporciona un criterio generalista frente al que las situaciones de alumnos individuales y, más, de grupos concretos de alumnos, puede confrontarse para hacer viable, contextualizar y completar cualquier diag-

nóstico que se haga en estas condiciones a las que el libro refiere, diagnóstico final, en todo caso siempre tentativo, aproximativo y lejos de cualquier certeza. Como siempre.

Desde la perspectiva metodológica, el equipo que lo ha realizado habla de su estudio como “fotografía”, es decir, aproximación a lo que ocurre una vez seleccionado el enfoque, el encuadre, la hora de luz y los motivos y contenidos. La Fotografía, efectivamente retrata lo que ocurre, pero en todas sus selecciones temáticas, artísticas y técnicas hace una elección para realmente poder comunicar lo que ve y oye cómo lo procesa su pensamiento para que pueda comunicarlo, entre otras cosas. Como decía el filósofo, los datos son mudos si no los acosamos a preguntas. Y las preguntas responden a nuestros intereses intelectuales, sociales y, si no vamos con cuidado, personales. A este trabajo “fotográfico” también se añade, sin duda, su uso en la contrastación de ideas, generales o específicas, preexistentes, sobre qué ocurre y cómo hay que interpretarlo, una contrastación necesaria que la propia Fundación va aplicando, en algunos puntos de este trabajo, pero también en sus propios debates internos y externos.

Hay un mérito de carácter metodológico en estas páginas que no quisiera dejar de comentar. Reconocen sus autores explícitamente que en ciencias sociales existe siempre un riesgo de subjetividad por parte de los investigadores. Y así es. Si incluimos en ese conjunto de preconcepciones la propia formación académica acorde con el tiempo histórico en el que el investigador vive y la orientación ideológica que guía la aplicación de los conocimientos y la selección misma del objeto de estudio, sabremos bien que ese riesgo de subjetividad es común a todas las ciencias que trabajan sobre fenómenos sociales o naturales. Y en esa medida sabemos que no hay verdad científica, lo que explica, precisamente, que la ciencia tenga historia, una historia de teorías verdaderas que con el tiempo dejan de tenerse como tales. Pero habremos entonces aprendido que la ciencia, social también, sin verdades incuestionables ni objetividad posible, proporciona una forma única de conocimiento, aproximativo siempre, provisional siempre, pero riquísimo y útil gracias a su empeño por la reflexión rigurosa, por la contrastación despiadada de sus propuestas. Solo eso y todo eso. En esa medida, el diálogo entre este libro y nuestro propio conocimiento, incluso con nuestros propios datos, no hace sino a ayudarnos a acercarnos un poco más a las inquietudes de los gitanos a cada página. Me atrevo a hacer una recomendación: léalo el lector para cuestionar sus propias certezas y seguir trabajando con lo que, de momento, le parece más cierto.

Teresa San Román

“...lograr que el mundo converja hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de la responsabilidad y hacia una mayor solidaridad, sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir a todos el acceso al conocimiento, la educación tiene un pãpel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a si mismo”¹.

Con frecuencia se afirma que las sociedades “avanzadas” han superado ya la etapa de escolarización general de la población, y que sus esfuerzos en este momento se dirigen a conseguir una mayor calidad en la educación reglada y una adecuación de ésta a las necesidades de los ciudadanos y ciudadanas; necesidades que debido a los continuos cambios que las distintas sociedades están experimentando, cada vez son mayores y más complejas. En este sentido nuestro país ha entrado en un proceso de consolidación de la LOGSE, proceso que en los últimos meses ha llevado a gran parte de los profesionales de la educación y las Administraciones Educativas a la revisión de sus planteamientos y mecanismos, pretendiendo fundamentalmente la mejora en la adecuación del sistema educativo a la situación de los niños y niñas y la respuesta a los retos que se le presentan al ciudadano² actualmente y en un futuro próximo.

Esta necesidad sentida de revisión de los sistemas educativos no es exclusiva del Estado Español; diversos países europeos como Francia o Reino Unido han emprendido acciones con el objetivo de analizar el origen de las dificultades que sus sistemas educativos están teniendo para adecuarse a las nuevas necesidades y situaciones del alumnado, y no sólo del perteneciente a minorías, sino de la población en general.

¹ UNESCO (1996).

² En adelante se utilizarán los sustantivos en masculino incluyendo también los femeninos.

En este sentido, el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* presidida por J. Delors³, destaca que para adaptar la educación a los actuales cambios sociales, es preciso, entre otras cosas:

- a) incrementar los esfuerzos para luchar contra la exclusión y el fracaso escolar, completando el esfuerzo realizado en el siglo XX para escolarizar a toda la población, con una necesaria mejora de la calidad educativa, que permita disminuir el fracaso escolar, que suele concentrarse especialmente en los niños procedentes de entornos en desventaja, de familias que, con frecuencia, se encuentran excluidas de los recursos económicos y culturales disponibles en la sociedad;
- b) ampliar sus objetivos y su duración, favoreciendo una educación para toda la vida que enseñe no sólo a conocer, sino también a hacer, ser y vivir juntos;
- c) desarrollar procedimientos de evaluación que ayuden a tomar decisiones en política educativa, realizando evaluaciones con valor pedagógico, que brinden a los distintos agentes un mejor conocimiento de su acción, difundan eventualmente la capacidad de innovación dando a conocer las iniciativas de éxito y sus condiciones de realización, y ayuden a revisar las decisiones adoptadas y los medios empleados a la luz de los resultados.

La escolarización completa y plena, la normalización en el terreno educativo, que es un derecho mayoritariamente alcanzado para la población infantil española, no lo es todavía para algunos colectivos desfavorecidos como la minoría étnica gitana. La escolarización masiva de los niños gitanos es un fenómeno que se inició hace escasamente 30 años y es preciso reconocer que se ha producido un evidente progreso, pero aún no se ha llegado a equiparar la población gitana a los estándares educativos que serían de desear para cualquier ciudadano.

De los estudios sociológicos realizados en distintos municipios y de los informes aportados por el propio Ministerio de Educación, se desprende que la situación escolar de la población infantil gitana sigue siendo, en algunos casos, atípica e irregular. Si bien la gran mayoría de niños gitanos en edad escolar están escolarizados, aún queda un trecho importante por recorrer en lo tocante a la asistencia diaria, el éxito en el aprendizaje, la permanencia hasta finalizar la etapa obligatoria, la relación con los compañeros, las expectativas de los propios padres, etc...

No hay duda de que tanto por parte de las entidades públicas responsables de temas educativos, como por parte de las privadas, se han hecho y continúan haciéndose grandes esfuerzos en lo referente a la educación de estos niños y se han conseguido resultados nada desdeñables. Conviene destacar al respecto el papel que han jugado en los últimos años los colectivos de profesorado u otros profesiona-

³ UNESCO (1996).

les de la educación que trabajan con gitanos, especialmente en la elaboración de materiales educativos específicos de apoyo escolar y de Educación Intercultural, los programas de Educación Compensatoria, los programas de Educación en Valores, etc...

Pero el analfabetismo y el bajo nivel de instrucción de la población gitana, continúan haciendo mella en este colectivo que carece de una de las palancas fundamentales para su promoción. Todo apunta a que las previsiones de la normativa no han sido todavía suficientemente aplicadas, no han sido llevadas a la práctica adecuadamente, o no se está teniendo una suficiente consideración de las necesidades educativas derivadas de las situaciones de exclusión, marginación o desventaja social⁴.

Investigaciones e intervenciones realizadas con otras minorías étnicas en varios países, muestran que el proceso de incorporación social de éstas es lento, costoso y a largo plazo; que son necesarios recursos especiales y que en él la escuela juega un papel fundamental. Precisamente al ser conscientes de estas limitaciones, debemos poner todos los medios necesarios para reforzar la situación escolar actual de los niños y niñas gitanos y emprender las medidas necesarias para que su proceso educativo se desarrolle del modo más adecuado.

En este sentido, el comité de Ministros del Consejo de Europa, que reúne a 41 Estados europeos, adoptó el 3 de febrero de 2000 una *Recomendación sobre la Educación de los Niños Gitanos en Europa* que se plasma en una serie de directrices para la política educativa, entre las que destaca la necesidad de que los Estados miembros fomenten proyectos con acciones innovadoras de investigación para encontrar respuestas más adaptadas a las situaciones educativas del alumnado gitano, difundiendo las conclusiones de dichos proyectos. Por otro lado se recomienda también hacer un seguimiento de los resultados de las políticas educativas para los estudiantes gitanos, de manera que participen en este proceso todos los agentes implicados en su educación (autoridades escolares, padres, profesores, ONG's).

La realización de la investigación que aquí presentamos se basa en el común convencimiento, constatado por otra parte en todos los estudios sociológicos y educativos, de que la incorporación total y adecuada al sistema educativo aún es un reto para una parte importante de los niños y niñas gitanos españoles, a pesar de los notables esfuerzos que se vienen haciendo durante los últimos años desde distintas instancias, y de que es necesario evaluar el momento actual y el proceso desarrollado, ya que desde un mejor conocimiento de la situación en la que nos encontramos podremos establecer estrategias más adecuadas para el futuro próximo.

En este sentido es importante conocer los logros y las dificultades producidos hasta el momento, sus causas y sus consecuencias, qué mecanismos pueden rentabilizar social y culturalmente el paso por la

⁴ Ararteko (2001).

escuela de las personas de etnia gitana y, por supuesto, cómo medir esa adecuación y rentabilidad. Todo ello es hoy un reto a realizar y un compromiso, sin duda, de todas aquellas personas, instituciones y organismos, que ven en la educación una clave de igualdad y de desarrollo social, fundamental para superar los estados de marginación y exclusión en que se encuentran hoy gran parte de los gitanos españoles.

La LOGSE destaca, entre sus objetivos fundamentales, la permanente adaptación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas de los distintos grupos de personas. Para que este objetivo pueda ser llevado a cabo, es imprescindible realizar investigaciones que analicen los problemas específicos que plantea la atención educativa a la minoría étnica gitana y den pistas sobre cuáles son las prioridades que deben de ser tomadas en cuenta en política educativa, en orden a que ésta contribuya al desarrollo de la propia identidad cultural de los gitanos y de su ciudadanía activa y plena en la sociedad española. En la propia normativa se recomienda en este sentido:

“La evaluación constituye un elemento y un proceso fundamental en la práctica educativa. Propiamente es inseparable de esa práctica y forma una unidad con ella, permitiendo, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.”⁵

Dentro de este marco, en el año 1992, el Secretariado General Gitano, con el apoyo del CIDE (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación), diseñó un método de evaluación que permitiera realizar un diagnóstico preciso y veraz de la situación educativa de los niños y niñas gitanos en distintos aspectos, diagnóstico que fue realizado en 1994 en un primer estudio a escala nacional. El mismo método, después de haber sido revisado, se ha utilizado como instrumento para ejecutar el trabajo de investigación que ahora presentamos.

La investigación que aquí se presenta pretende ser una fotografía de la realidad actual que nos permite aproximarnos y hacernos una idea certera, aunque conscientes de que ni siquiera la mejor fotografía refleja plenamente la realidad. Al mismo tiempo, se compararán los resultados con los obtenidos en el anterior estudio del año 1994, de manera que se puedan observar los cambios y los avances logrados en el transcurso de este tiempo.

Estamos convencidos de que a los profesores y responsables de la educación les puede ser útil un sistema de información que les proporciona datos sobre el proceso y el modo en que se está produciendo la incorporación de los niños gitanos al sistema educativo y su permanencia en él, y que al mismo tiempo detecta los problemas fundamentales que está teniendo dicho proceso, los avances más

⁵ M.E.C. Diseño Curricular Base (1989).

relevantes y los puntos más débiles; esto les ayudará a definir criterios, prioridades y pautas para incrementar y mejorar los resultados educativos en los próximos años.

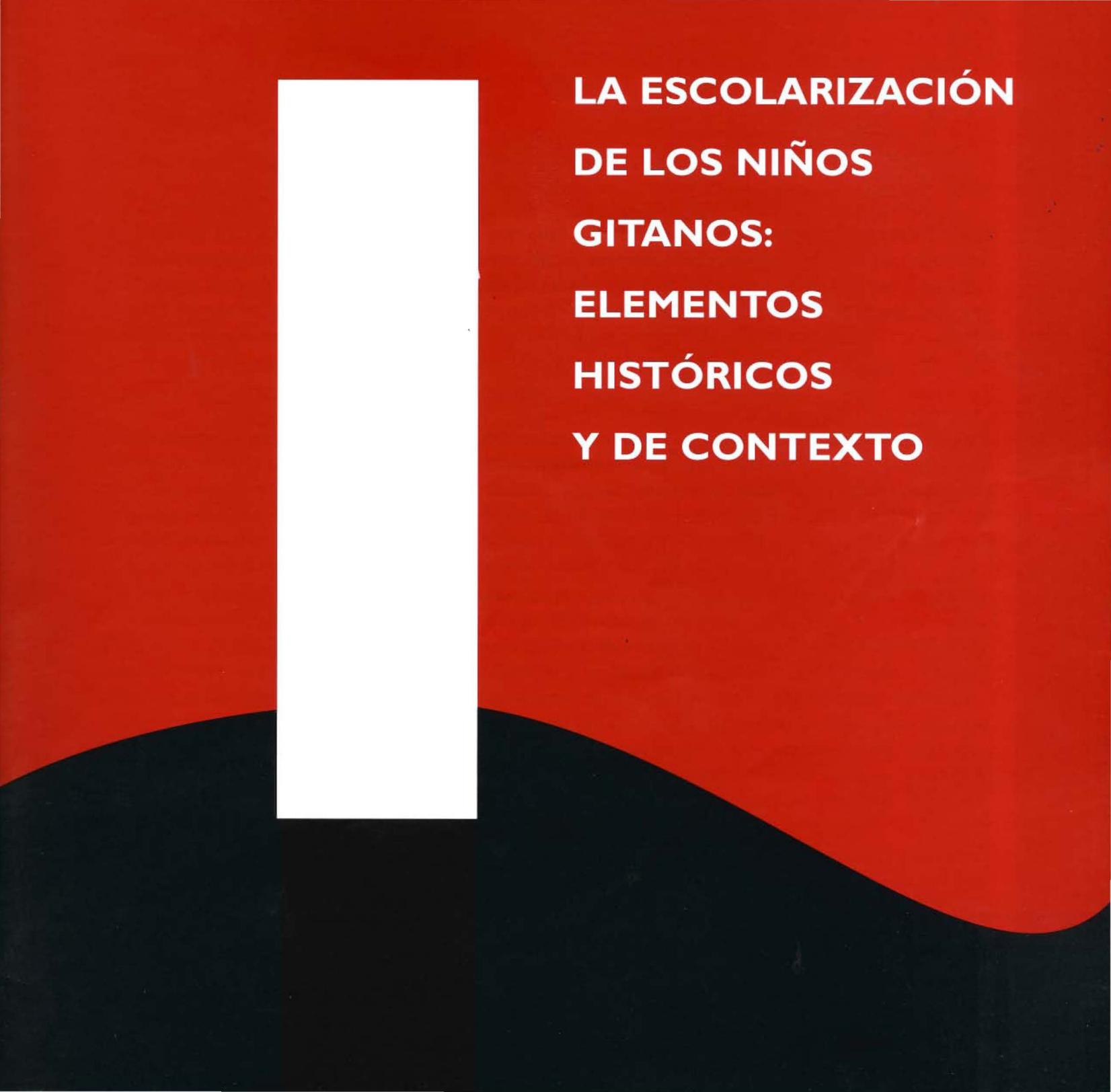
La persona que se acerque a este informe, encontrará, al menos en él, tres elementos de utilidad:

1. Un informe sobre la situación actual de los niños y niñas gitanos en el sistema educativo comparada con la de 1994, los avances más importantes, las dificultades y los retos prioritarios.
2. Una serie de recomendaciones y medidas que podrían ser tomadas a distintos niveles para mejorar el proceso educativo de estos niños y niñas.
3. Un instrumento de evaluación con el manual de aplicación correspondiente, que permite a cualquier profesional que trabaje en el campo educativo (profesorado, educadores, psicopedagogos, etc...) hacer un diagnóstico individualizado de los niños con los que interviene y su entorno escolar, y en consecuencia establecer medidas y prioridades en su tarea pedagógica.

Queremos agradecer al CIDE, a UNICEF y a Caja Sur el apoyo que han prestado a esta investigación, así como a todos los que han colaborado en la misma y especialmente a los profesores y profesoras que permitieron y contribuyeron a que la evaluación se aplicase en sus aulas.

La Asociación Secretariado General Gitano, cuya causa principal desde su nacimiento fue escolarizar a los niños y niñas de esta etnia, ha puesto todo su empeño y esmero en la realización de este trabajo. El marco normativo actual ofrece multitud de posibilidades que permiten equiparar el nivel educativo de los gitanos al del resto de los ciudadanos españoles. A pesar de algunos vientos adversos que corren en lo referente a las minorías étnicas en Europa, la Unión Europea está impulsando activamente las políticas antidiscriminación; reflejo de ello es el Artículo 13 del Tratado de Amsterdam de 1998 así como las iniciativas posteriormente promovidas para desarrollar el mismo.

Convencidos de que este es también el empeño de las entidades educativas y sociales españolas responsables en la materia, presentamos este trabajo esperando que los resultados del mismo repercutan positivamente y sus conclusiones y recomendaciones sean tenidas en consideración por quienes tienen responsabilidades en materia educativa y por aquellos que de un modo u otro están involucrados en este proceso.

The image features a solid red background. A vertical white bar is positioned on the left side. At the bottom, there is a black, wavy, semi-circular shape that spans across the width of the page. The text is located in the upper right quadrant of the red area.

**LA ESCOLARIZACIÓN
DE LOS NIÑOS
GITANOS:
ELEMENTOS
HISTÓRICOS
Y DE CONTEXTO**

I. RECORRIDO HISTÓRICO

Hace tan sólo 30 años que en España se comenzó a escolarizar de modo generalizado a los niños y niñas gitanos; la historia de su escolarización es, sin duda, más reciente que la del resto de los ciudadanos. Se podría resumir que esta historia ha pasado por tres fases que a veces han estado superpuestas en el tiempo: la exclusión, la escolarización separada y la escolarización unificada bajo un modelo de grupo mayoritario¹.

LAS ESCUELAS PUENTE: LOS INICIOS

Las primeras iniciativas surgieron cuando, a raíz del asentamiento definitivo de la población gitana y su incorporación a la vida en las ciudades y pueblos, muchos niños permanecían en la calle a horas escolares. En un primer paso, para atajar este problema, algunas personas, generalmente ligadas al mundo religioso, buscaron los medios para matricularlos en las escuelas existentes. Este intento que se hizo realidad en muchos casos, fracasó en otros debido al rechazo de las propias escuelas hacia el alumno gitano y a la distancia existente entre el medio social y cultural de unos y otros².

De esta forma, para dar respuesta a estas situaciones especiales fueron poco a poco apareciendo las denominadas *Escuelas Puente*, potenciadas desde 1978 con la creación de la Junta de Promoción Educativa y el establecimiento de un Convenio entre el Apostolado Gitano (Comisión Episcopal de Migraciones) y el Ministerio de Educación y Ciencia, y mediante la creación de un Patronato. La descripción de la situación y el objetivo con el que se firmó el convenio se cita en el preámbulo del mismo: *“El Apostolado Gitano viene realizando una gran labor en pro de la incorporación de los niños gitanos en las escuelas comunes al resto de los españoles. Pero hay circunstancias en las que es preciso poner previamente a los niños gitanos en condiciones mínimas para esta meta de su integración en los colegios Nacionales Ordinarios. En este supuesto se sitúan las llamadas Escuelas Puente a las que es preciso encuadrar dentro del marco general de una colaboración concertada con el Ministerio”*³.

La orientación inicial de estas escuelas era, por tanto, formar al niño gitano hasta que alcanzara un nivel de conocimientos suficientes para incorporarse a las escuelas ordinarias en igualdad de condiciones

¹ Fernández-Enguita, M. (1999).

² Asociación Secretariado General Gitano (1988); Baraja (1991); ISAM (1982).

³ *Introducción Convenio Escuelas Puente (1973)*.

9

con los demás alumnos. Sin embargo, los resultados fueron muy variados, dependiendo de las circunstancias específicas de cada una de ellas en cuanto a recursos humanos y materiales, así como a las posibilidades de coordinación y de acción comunitaria. De este modo, en aquellos sitios donde junto a las escuelas puente existían asociaciones o grupos de base trabajando de forma coordinada y global en otras áreas (documentación, salud, educación, vivienda, etc. ...), los resultados fueron más positivos que en otros donde la escuela estaba situada en el medio gitano pero no tenía refuerzo de ningún tipo⁴. Lejos de fines segregacionistas, como en ocasiones se ha tachado a las Escuelas Puente, estas escuelas no pretendían ser un fin en sí mismas, sino más bien servir como medio para favorecer la igualdad de oportunidades en el terreno educativo, dotando a los niños gitanos de los hábitos y conocimientos necesarios para compensar su situación de desventaja, de manera que su integración en la escuela ordinaria fuese real.

Es indudable que las Escuelas Puente contribuyeron a adelantar el proceso de escolarización de los niños gitanos: en el curso 1981/82 estaban escolarizados casi seis mil niños y niñas gitanas en 182 unidades escolares⁵. Si éstas no hubieran existido la cantidad de niños gitanos escolarizados sería menor y muchos padres que hoy envían a sus hijos a escuelas, no hubiesen ido ellos mismos a aquéllas.

La inexistencia de masificación de alumnos (la ratio profesor/alumno era de 2.8 profesores para 39 alumnos por unidad escolar unitaria⁶), aunque debida principalmente al absentismo, permitía una pedagogía adaptada y una enseñanza casi individualizada. Las escuelas puente, con todas sus deficiencias, supusieron un modelo educativo distinto y un esfuerzo por responder a un problema en unas circunstancias concretas, en las que el sistema escolar normalizado no estaba dando ningún tipo de solución a los niños con más dificultades.

Pero el objetivo principal de estas Escuelas: "Servir como transición para la integración de los niños en la escuela normalizada", se dilató en el tiempo debido a distintas causas: los niños preferían estar cerca de sus hermanos mayores dado el rechazo de la escuela ordinaria ante el alumnado gitano, o los intereses de algunos profesores que ponían como excusa su existencia para no admitir o no llevar a los niños gitanos a escuelas ordinarias, lo cual no fue más que una forma de camuflar la segregación...

Por otra parte la inestabilidad general del profesorado de escuelas puente y la falta de preparación específica para la labor que desempeñaban (el carácter tradicional de la educación difícilmente podía responder a las motivaciones e intereses de la familia gitana), actuaban de forma negativa en la consecución de los objetivos que perseguían. A esto se añade que, debido a su situación transitoria, la mayoría de las escuelas puente carecían de instalaciones óptimas o disponían de escasos recursos.

⁴ Asociación Secretariado General Gitano (1988); ISAM (1982).

⁵ Según datos del ISAM. Instituto de Sociología Aplicada de Madrid (1982).

⁶ Según datos del ISAM (1982).

La continuidad de asistencia a la escuela de muchos niños era baja debido a varios factores:

- 1) la falta de valoración de la escuela por parte de algunas familias gitanas,
- 2) el hecho de que en algunas ocasiones los gitanos se trasladaron a poblados en los que no había escuelas, y
- 3) las propias características de los niños y sus familias, que generalmente procedían de situaciones muy marginales.

A su vez, el alto absentismo escolar provocaba un bajo rendimiento académico, con lo que el objetivo prioritario de las escuelas puente (“preparar a los niños para su incorporación a la escuela normalizada en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos”) no se pudo ver cumplido con una buena parte de los niños en la medida en que se hubiera deseado.

LAS ESCUELAS ORDINARIAS: LA INCORPORACIÓN

En 1986, con la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) desaparece el Patronato y, de modo progresivo, la mayoría de las Escuelas Puente. La razón es la regulación que dicha ley hace del ejercicio del derecho a la educación en un sistema escolar integrado que concibe los centros educativos como escuelas para todos, sin limitaciones por razones sociales, económicas o de residencia. En las Comunidades Autónomas dependientes de la gestión del M.E.C. las escuelas puente fueron cerrándose y los niños pasaron a escuelas ordinarias. La situación fue diferente en las Autonomías con competencias propias donde algunas escuelas pasaron a régimen de concierto, varias de ellas se reconvirtieron en escuelas mixtas (payos-gitanos) y otras fueron cerradas. Parte de las pocas escuelas puente que quedaban estaban ubicadas en entornos con condiciones muy negativas, donde los gitanos vivían en una situación infrahumana y los alumnos que acudían a las clases eran el “resto” marginal, es decir, aquellos que no habían sido capaces de integrarse en escuelas normalizadas, o que por su situación personal, iban a provocar demasiados conflictos.

En general, podemos decir que, en los primeros años, la asistencia de los niños gitanos a la escuela ordinaria fue escasa debido principalmente a factores como:

- a) el rechazo de la escuela y las dificultades expuestas por parte de autoridades escolares, profesorado o padres de alumnos hacia el alumnado gitano (a pesar de que la escolarización era obligatoria desde los 6 a los 14 años), y
- b) la poca predisposición de la familia gitana hacia la escuela; añadiendo además el hecho de que los niños gitanos quisieran permanecer junto a sus hermanos mayores y la enorme discrepancia entre las normas y hábitos escolares y los familiares.

Y todo ello, además de repercutir directamente en los bajos niveles de asistencia a clase, influyó de forma negativa en el rendimiento académico, dándose altas tasas de fracaso escolar, en las relaciones

sociales, con situaciones de aislamiento o dificultades de interacción entre niños gitanos y no gitanos, y en el abandono prematuro sin la consiguiente obtención de titulación académica.

LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA: PALIANDO DESVENTAJAS

Para paliar las situaciones anteriormente descritas y vistos los resultados obtenidos con las escuelas puente se comienzan nuevas líneas de actuación. En primer lugar se ponen en marcha medidas con las que garantizar que la población escolar gitana asista a la escuela normalizada, al mismo tiempo que se trabaja con el entorno escolar y social para organizar mecanismos que faciliten el proceso normalizador. En este sentido se buscan dentro del sistema educativo elementos que apoyen este proceso, tanto en el aprendizaje como en la socialización.

Desde el marco legal que rige en estos momentos se indica que, con el objetivo de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, los poderes públicos desarrollarán medidas y acciones pertinentes de carácter compensatorio en relación con las personas o grupos que se encuentran en situaciones desfavorables, aunque dichas medidas se contemplan en principio como objetivos paralelos a los planteados en el sistema. Para ello se desarrolla un tipo de atención educativa, la *educación compensadora*, que establece una actuación preferente con grupos sociales cuyas condiciones de inferioridad, respecto a las posibilidades que el sistema escolar ofrece, son especialmente acusadas.

Se definen a partir de aquí dentro de algunas comunidades autónomas como la andaluza, la valenciana o la catalana los conceptos de “*zona de atención preferente*” o “*centros de atención educativa preferente*” como aquellos ámbitos geográficos o centros educativos que muestran déficits socio-culturales y desigualdades educativas en la población escolar, tales como tasas superiores a la media en analfabetismo o fracaso escolar, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad, abandonos en educación básica y no escolarización en niveles medios.

Y es desde esta perspectiva desde donde se produce un proceso de reflexión y ajuste de actuaciones educativas con un objetivo común: la normalización educativa de los niños y niñas gitanas. Para ello se perfilan, definen y ponen en marcha dos tipos de programas de actuación básica y que han influido en gran medida en la situación actual: *los programas de educación compensatoria* y *los programas de seguimiento escolar* (desarrollados estos últimos más adelante).

Los *programas de educación compensatoria* intentan asumir la responsabilidad que la escuela tenía en este tema, facilitando en primer lugar el acceso del niño a la escuela y proporcionando después un apoyo educativo específico que permita compensar las diferencias y retrasos con respecto a sus compañeros de aula, favoreciendo así su incorporación al ritmo académico y su integración social. Esta iniciativa fue asumida por el Ministerio de Educación y por todas las Comunidades Autónomas que han ido avanzando en el desarrollo de sus planes educativos.

LA EDUCACIÓN INTEGRAL: INTERCULTURALIDAD Y VALORES

En el momento en el que nos encontramos, y también gracias a la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1992 (LOGSE, 1990) aparecen nuevos elementos significativos e interesantes a tener en cuenta.

Por un lado, la explicitación de objetivos de igualdad, comprensividad y diversidad, tolerancia, educación intercultural, normalización, ... que hacen que la escuela tome una nueva perspectiva que tendrá en cuenta sobre todo: la realidad del alumnado y su desarrollo integral para formarse como ciudadanos en la sociedad plural en la que viven; la formación en valores desde la transversalidad; la atención a la diversidad; y la potenciación del papel socializador de la escuela, a través de la adaptabilidad y contextualización de la labor de los centros a su propio entorno y a las características de sus alumnos. En este momento la normativa en materia de educación explicita la formación en el respeto a todas las culturas y apunta la necesidad de la Educación Intercultural, lo que puede favorecer una mayor identificación de las minorías étnico-culturales con el sistema escolar estimulando el desarrollo constructivo de la propia identidad y el conocimiento intercultural. Es para el Pueblo Gitano una oportunidad de visualización y de afirmación.

Pero por otro lado, el cambio de planteamiento, de organización de los tiempos, ritmos y procesos educativos surgido con la nueva Ley se convierte en un riesgo para muchas familias gitanas debido a la incertidumbre que les genera la falta de comprensión de la nueva situación, no saber qué nuevos pasos deben asumir o cuáles son los nuevos referentes a tener en cuenta, y sobretodo para aquellos que no poseen una base sólida de referencia hacia la escuela y su proceso normalizador.

Paradójicamente, y pese a todos los esfuerzos que entidades públicas y privadas están teniendo en el impulso de políticas de inclusión que palien situaciones iniciales de segregación, en algunas zonas está sucediendo un regreso a los inicios puesto que al incrementar el porcentaje de gitanos en determinadas escuelas y salir de ellas buena parte de los no gitanos se han convertido, de nuevo, en escuelas segregadas o centros-gueto. En esto han influido con toda seguridad elementos estructurales como la concentración de familias gitanas en determinados entornos o barrios y las reticencias de algunos colegios y familias no gitanas⁷.

En los últimos años viene a añadirse otra dificultad en la escolarización del alumnado gitano relacionada con la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria. Inicialmente, la incorporación de niños y niñas gitanos al segundo ciclo de la ESO, con 12 años, ha supuesto un problema importante dadas las dificultades que los gitanos suelen tener para adaptarse a centros nuevos, sobretodo si éstos son de grandes dimensiones o tienen una gran número de alumnos. Esto supone un esfuerzo muy

⁷ Fernández Enguita, M. (1999).

grande para las familias y los propios alumnos y alumnas, que consideran su escolarización acabada al término del primer ciclo de la ESO.

En la última década además surge un nuevo contexto, motivado por la afluencia de inmigrantes, que hace que la interculturalidad o la diversidad no sólo venga dada por los gitanos sino que obedezca también a la presencia de otros niños hijos de inmigrantes. La educación intercultural se convierte así en un tema emergente que adquiere cada vez mayor importancia.

Con el fin de dar respuesta a todas estas situaciones y favorecer también los procesos educativos del alumnado en situación de desventaja desde fuera de los centros, las Administraciones Educativas o Sociales tanto centrales como paulatinamente las autonómicas empiezan a emitir ayudas y apoyos para otras entidades (generalmente sin ánimo de lucro) que bajo la fórmula de *proyectos socioeducativos* o *proyectos de compensación externa* complementan las acciones que el profesorado realiza, e inciden especialmente en el trabajo de sensibilización de las familias y la motivación y apoyo al alumnado.

Al mismo tiempo, para paliar la falta de formación del profesorado en recursos y estrategias para responder con los nuevos planteamientos a esta realidad y a estos nuevos objetivos de Educación Intercultural, las Administraciones Educativas promueven el desarrollo de proyectos de formación específica, de innovación educativa y experimentación pedagógica en centros y crean servicios de apoyo escolar y apoyo al profesorado.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

M^o Rosario Olivares Redondo⁸

“La realidad de las escuelas de los países occidentales es que sus alumnos son progresivamente más heterogéneos. Alumnos de diversas culturas, de diferentes clases sociales, con distintos niveles de capacidad, se encuentran en la misma aula para participar, conjuntamente, en el proceso de aprendizaje (...) La respuesta educativa a esa diversidad es tal vez el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes”⁹.

¿Cuáles son los instrumentos de que disponen los centros educativos para dar respuesta a esta diversidad?; ¿son suficientes estas medidas?; ¿qué principios las sustentan?; ¿son adecuadas a las necesidades que se derivan de la multiculturalidad y de la desigualdad socioeconómica características de las sociedades desarrolladas? Estas cuestiones son, en definitiva, las que se tratan en este apartado, en el que, desde un breve análisis de las referencias al tema existentes en la normativa básica en materia educativa del Estado Español (L.O.D.E., L.O.G.S.E. y L.O.P.E.G.), se describen las medidas generales de atención a la diversidad, así como el desarrollo de las acciones específicas en el ámbito de la Educación Compensatoria y la Educación Intercultural.

Tal vez, antes de proseguir, pueda ser útil precisar que ambas perspectivas, compensadora e intercultural, diferentes en las necesidades a que responden, en los principios que las sustentan, en sus fines y destinatarios, configuran la intervención educativa ante la desventaja social, en el caso de la Educación Compensatoria, así como la respuesta educativa a la diversidad cultural, en el caso de la Educación Intercultural.

⁸ M^o Rosario Olivares Redondo es Maestra, Licenciada en Geografía e Historia y Licenciada en Ciencias de la Educación. Ha trabajado como Asesora de Educación Compensatoria en la Unidad de Programas Educativos de Madrid-Centro (1992-1995), en la Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad del M.E.C. (1995-1999) y en la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (1999-2001).

⁹ Marchesi, A. y Martín, E. (1998).

	EDUCACIÓN INTERCULTURAL	EDUCACIÓN COMPENSATORIA
NECESIDADES	Multiculturalidad de las sociedades occidentales.	Existencia de población desfavorecida, con dificultades de inserción social y educativa
	Contacto con personas de otros marcos culturales	
DESTINATARIOS	Todos los centros	Centros que escolarizan alumnado en situación de desventaja socioeducativa
	Para el conjunto del alumnado	
PRINCIPIOS	Igualdad en la diversidad	Igualdad de oportunidades
	Derecho a la diferencia	Acción positiva
FINES	Conocer, respetar, comprender y convivir con personas de diversas culturas, desde una perspectiva no-etnocéntrica que fomente la aculturación mutua	Garantizar el acceso al sistema educativo del alumnado en situación de desventaja Apoyar su proceso educativo para conseguir el éxito escolar

REFERENTES NORMATIVOS

En principio, debe señalarse que la normativa básica en materia educativa incluye elementos generales positivos para el desarrollo de la atención a la diversidad social y cultural, en función de:

- El carácter universal de la educación y la extensión de la escolaridad obligatoria, así como la ampliación de la oferta educativa en las etapas no obligatorias, que posibilitan el acceso al sistema educativo de las minorías étnicas (en otro tiempo ausentes de las aulas) y de los sectores sociales desfavorecidos.
- La existencia de un sistema de becas y ayudas al estudio que, aunque resulte insuficiente en las etapas obligatorias (gratuitas, pero en las que también se tienen que afrontar pagos, por ejemplo para libros y material didáctico) y discriminatorio con el alumnado inmigrante (que no puede acceder a él), constituye un instrumento contra la exclusión educativa derivada de precariedad económica.
- La opción por una escuela inclusiva e integradora, en la que participan niños, niñas y adolescentes, sin segregación en función de su origen social o cultural (pese a que, en ocasiones, se

desarrollan prácticas discriminatorias hacia determinados grupos étnicos y sectores sociales desfavorecidos, que terminan por configurar centros-gueto).

- La orientación constructivista del planteamiento curricular (aprendizaje significativo y funcionalidad de aprendizajes) que, para la consecución de las capacidades establecidas en los objetivos, incluye conceptos, procedimientos y actitudes como contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El establecimiento de un currículo abierto, flexible y adaptativo, con diferentes niveles de concreción (Currículo Oficial, establecido por la Administración Educativa; Proyectos Curriculares de Etapa, diseñados por los centros docentes; Programaciones de aula, elaboradas por el profesorado), hecho que posibilita, en virtud de la aplicación del principio de autonomía de los centros docentes, la adecuación al contexto social y cultural próximos.

Referentes explícitos a la atención a la diversidad social y cultural aparecen en las tres normas básicas del Estado Español en materia educativa: *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (L.O.D.E.); *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E.); *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* (L.O.P.E.G.).

La L.O.D.E., ha regulado el derecho a la educación definido en el Artículo 27 de la Constitución, estableciendo su carácter universal, sin limitaciones por razones sociales, económicas o de residencia (Artículo 3), consolidando el ejercicio de tal derecho en un sistema escolar integrado concebido como escuela para todos.

En el Título Preliminar de la L.O.G.S.E. se establecen como fines de la educación, entre otros, la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España, y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos (Artículo 1). Asimismo, se incluyen entre los principios de la actividad educativa, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas (Artículo 2). Fines y principios que, evidentemente, pueden ser interpretados en clave intercultural.

Por otra parte, la L.O.G.S.E. dedica su Título Quinto a la compensación de las desigualdades en la educación, estableciendo que las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (Artículo 63), así como una serie de medidas (acceso a la educación infantil, adecuación de recursos en la educación básica, sistema de becas y ayudas al estudio, ampliación de la oferta de plazas en la educación postobligatoria) orientadas a contribuir a la reducción de la desigualdad social.

La L.O.P.E.G., por último, en su Disposición Adicional Segunda, ha establecido la obligatoriedad de todos los centros sostenidos con fondos públicos de escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales, entendiendo por tales:

- a) los alumnos que, por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, o por manifestar trastornos graves de conducta, requieren, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas (desarrollados en el marco de los Programas de Integración y Educación Especial);
- b) los alumnos que, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, requieren, de forma temporal o permanente, apoyos educativos específicos (generalmente desarrollados en el marco de los Programas de Educación Compensatoria).

MEDIDAS GENERALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las medidas de atención a la diversidad en el sistema educativo se articulan en torno al eje comprensión/individualización, que conforma todo proceso educativo, es decir, entre *“lo que es deseable que sea igual para todos los alumnos (en términos de capacidades a alcanzar, experiencias y contenidos de aprendizaje), para evitar discriminaciones que posteriormente pueden tener repercusiones importantes en la historia escolar y personal de los alumnos, y lo que debe ser diferente para cada uno de ellos, en función de sus particulares capacidades, intereses o motivaciones (...), entre el deseo hacia la mayor comprensividad posible del currículo, y la necesidad de una individualización creciente del mismo para que pueda ajustarse a las características diferenciales de cada alumno”*¹⁰. En este sentido, deben entenderse las medidas de atención a la diversidad como un continuo que va desde las estrategias de carácter ordinario, incorporadas a la planificación educativa común, hasta las estrategias más extraordinarias, diseñadas para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades individuales que puede presentar el alumnado.

Desde esta perspectiva, y conforme al principio de adecuación del currículo, los centros docentes elaboran Proyectos Curriculares de Etapa concretando, completando y adecuando objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación a las necesidades del alumnado. Además, en ellos se incluye la planificación de las medidas de atención a la diversidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, y, más concretamente en el caso de centro de Educación Primaria, *“el contenido del programa de orientación y tutoría y la organización de los recursos personales y materiales dirigidos a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”*¹¹.

Igualmente la Programación, como *“conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas en propuestas didácticas concretas que posibiliten la consecución de los objetivos previstos”*, constituye una medida de atención a la diversidad en la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje, al *“definir con precisión los objetivos didácticos, determinar qué contenidos son nucleares o básicos y cuántos”*.

¹⁰ MEC-1 (1992).

¹¹ MEC-2 (1992).

les complementarios o de refuerzo, plantear actividades diferentes para el desarrollo de un mismo contenido, utilizar diversos tipos de agrupamiento, adecuar los instrumentos de evaluación, disponer de recursos variados, ...”¹².

En la Educación Primaria el refuerzo educativo, la permanencia de un año más en la etapa y las adaptaciones curriculares constituyen las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, dirigidas a dar respuesta al alumnado que no alcanza globalmente los objetivos programados. Las adaptaciones curriculares individuales tienen un creciente grado de significatividad, en la medida en que afectan a la evaluación, a la metodología, a los contenidos (introduciendo nuevos, cambiando su secuenciación o, a veces, eliminando algunos) y a los objetivos (priorizando unos sobre otros, adaptándolos y, en ocasiones, eliminando algunos), y constituyen el instrumento fundamental para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

En la Educación Secundaria Obligatoria, además de estas medidas, las materias optativas se convierten en una estrategia ordinaria de atención a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado. Además, los Programas de Diversificación Curricular que se pueden establecer para alumnado mayor de 16 años con dificultades generalizadas de aprendizaje y riesgo de no alcanzar los objetivos generales de la etapa, adaptando globalmente el currículo y articulando una parte del mismo en torno a los ámbitos socio-lingüístico y científico-natural, constituyen una medida excepcional de atención a la diversidad, orientada a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

Para el alumnado que finaliza sus escolaridad obligatoria sin alcanzar los objetivos ni la titulación de la enseñanza básica, los Programas de Garantía Social constituyen una medida final de atención a la diversidad, dirigida a proporcionar a jóvenes mayores de 16 años una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, especialmente, en la formación profesional de grado medio. En su diseño incorporan los objetivos de la enseñanza básica, combinando las áreas de formación básica y las áreas de formación dirigidas a la cualificación laboral.

Tras este breve recorrido por las medidas generales, ordinarias y extraordinarias, de atención a la diversidad, caben algunas conclusiones. La más inmediata es que su planteamiento se fundamenta en una perspectiva psicopedagógica del proceso educativo, que parte *“de una concepción de la diversidad restrictiva, centrada en el aprendizaje”¹³*; una perspectiva que, siendo indispensable en la acción educativa, se convierte en reduccionista al no incorporar en la misma medida elementos de las fuentes sociológica y antropológica, que también informan el currículo, porque, *“mientras se localizan las diferencias culturales, de género o de origen social en una parte muy concreta del currículo (la transversalidad), la atención a la diversidad se individualiza, y, aunque se apuntan las diferencias de origen socioeconómico o cultural*

¹² MEC-3 (1996).

¹³ Lluch y Salinas (1991).

9

como causantes de tales diferencias, el tratamiento sobre los efectos de las mismas se plantea en términos estrictamente psicopedagógicos”¹⁴. Por otra parte, no debe olvidarse que el eje comprensividad/individualización, sobre el que se articula la atención a la diversidad en el sistema educativo, constituye un equilibrio difícil en la práctica, condicionado por muy diversos factores (formación y convicciones del profesorado, disponibilidad de recursos e instrumentos didácticos, expectativas del conjunto de la comunidad educativa), algunos de los cuales deben debatirse más allá del ámbito educativo (finés y función social de la educación).

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Desde la L.O.G.S.E., “la compensación de desigualdades sociales, geográficas o económicas se constituye en principio rector de la acción educativa, dejando de ser un objetivo paralelo a los planteados dentro del sistema”¹⁵. Desde la L.O.P.E.G., los Programas de Educación Compensatoria se constituyen en medidas específicas de atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, cuya regulación se ha establecido mediante el *Real Decreto 2999/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en la educación*. Debe señalarse, antes de proseguir, que este Real Decreto no es norma básica en materia educativa del Estado Español, puesto que su ámbito de aplicación excluía a las Comunidades Autónomas con competencias en la educación no universitaria en la fecha de su publicación; en este sentido, hay que aclarar que las referencias a los Programas de Educación Compensatoria que se incluyen en este apartado no incluyen los que se desarrollan en Andalucía, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Navarra y País Vasco.

Son destinatarios de la Educación Compensatoria los niños, niñas y jóvenes en situación de desventaja socioeducativa, que presentan mayores dificultades para acceder, permanecer o promocionar en el sistema educativo. Esta situación de desventaja puede derivarse de factores territoriales (ámbito rural), socioeconómicos, étnico-culturales, familiares (profesiones itinerantes) o personales (situaciones de hospitalización o convalecencia prolongadas).

Para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado en situación de desventaja socioeducativa se desarrollan diferentes programas:

¹⁴ Bonal (1995).

¹⁵ CIDE (1998).

FACTORES DE DESVENTAJA	PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA
TERRITORIALES	Centros Rurales de Innovación Educativa
SOCIO-ECONÓMICOS ÉTNICO-CULTURALES	Actuaciones de compensación educativa en centros docentes
FAMILIARES	Unidades Escolares de Apoyo Itinerantes
	Programas de acogida a alumnado temporero
PERSONALES	Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias
	Programas de atención educativa domiciliaria

Los principios que informan la Educación Compensatoria son:

- Igualdad de oportunidades, entendida no sólo como igualdad de acceso (integración) o de tratamiento (normalización), sino como desarrollo de acciones específicas de apoyo (acción positiva) para la consecución del éxito escolar (igualdad de resultados).
- Integración en centros y servicios educativos ordinarios, estableciéndose servicios específicos sólo en situaciones excepcionales (atención a alumnado itinerante o a alumnado hospitalizado).
- Normalización de la respuesta educativa y adaptación curricular para atender las necesidades del alumnado en situación de desventaja socioeducativa.
- Participación y corresponsabilidad social, coordinando las actuaciones con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro implicadas en la atención a los grupos socialmente desfavorecidos.

Del conjunto de Programas de educación Compensatoria, las actuaciones de compensación educativa en centros docentes constituyen la medida específica de atención al alumnado que, por su pertenencia a minorías étnicas en situación de desventaja, o a otros sectores sociales desfavorecidos, presenta un desfase curricular significativo que condiciona negativamente la consecución de objetivos educativos. Para colaborar en la atención del alumnado con necesidades de compensación educativa, los centros son dotados con profesorado de apoyo de Educación Compensatoria, y con presupuesto complementario. Estos recursos se utilizan para desarrollar un Plan de Actuación, incluido en la Programación General Anual del centro, que concreta:

- I. Acciones en el ámbito de la **compensación interna**, enmarcadas en los correspondientes Proyectos Curriculares de Etapa, que pretenden favorecer la integración del alumnado con necesi-

dades de compensación educativa en el centro y elaborar propuestas curriculares adaptadas a sus necesidades, a través de:

- Actividades de apoyo didáctico para:
 - Adquisición y/o refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos.
 - Adquisición de competencias comunicativas de la lengua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Actividades dirigidas a apoyar la inserción socio-afectiva del alumnado:
 - Planes de acogida.
 - Programas de desarrollo de habilidades sociales.

2. Acciones en el ámbito de la **compensación externa**, enmarcadas en el Proyecto Educativo de Centro, que desarrollan:

- Programas de prevención del absentismo escolar, para favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización.
- Programas complementarios de mejora y enriquecimiento del proceso educativo de niños/as y adolescentes en situación de desventaja, que además contribuyen a desarrollar espacios referenciales de socialización y cooperación entre iguales (Apoyo al estudio, Aulas Abiertas), desarrollados en colaboración con el entorno social, a través del trabajo conjunto de los centros con instituciones públicas y con entidades privadas sin fines de lucro.
- Programas dirigidos a fomentar la participación de las familias desfavorecidas en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Los modelos organizativos para el desarrollo de las acciones de apoyo de la compensación interna incluyen, en la Educación Primaria, el apoyo en aula, el apoyo en pequeño grupo, durante un máximo de ocho horas semanales o los agrupamientos flexibles en áreas instrumentales. Para la Educación Secundaria Obligatoria se han establecido en algunas comunidades autónomas, como la Comunidad de Madrid, nuevas modalidades organizativas de la compensación interna, como los Grupos Específicos de Compensación Educativa (para alumnado de primer ciclo o de 3º de la ESO) o las Aulas de Compensación Educativa-A.C.E.s (para el segundo ciclo de la ESO).

Como anteriormente, se pueden concluir algunas necesidades que apuntan hacia la participación activa de todo el profesorado, y del conjunto de la comunidad educativa, en el diseño y puesta en práctica de medidas de compensación educativa, en aras a transformar la organización de los centros y las prácticas docentes para hacer posible la atención a todo el alumnado, incluidos los niños, niñas y jóvenes en situación de desventaja socioeducativa. Sin olvidar la necesidad de impulsar los programas de compensación educativa como medidas de atención a la diversidad social, de forma que los centros tengan recursos suficientes y diversificados para atender con éxito al alumnado con mayores dificultades sociales.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Revisar cómo está planteada la Educación Intercultural en nuestro Sistema Educativo significa tener que señalar, en primer lugar, su ausencia explícita del mismo. Es cierto que la normativa básica en materia educativa a la que se ha aludido anteriormente puede ser leída en clave intercultural, especialmente la L.O.G.S.E., y que se pueden entresacar referencias relativas a la no discriminación y al respeto a las diversas culturas, ...Y poco más, puesto que en la normativa de desarrollo curricular sólo se hace referencia a la Educación Intercultural como una parte de la Educación para la Paz. La indefinición de la Educación Intercultural como tema transversal condiciona que sea abordada de forma asistemática y puntual, sin incardinación continuada en el proceso educativo que desarrollan los centros docentes.

No obstante, hay que convenir que en la última década se han multiplicado las actividades relativas a Educación Intercultural, y que muchos centros empiezan a incorporar esta perspectiva en sus documentos institucionales de planificación educativa (especialmente en el Proyecto Educativo de Centro), y comienzan a desarrollar propuestas didácticas desde una perspectiva intercultural. Pero también hay que reconocer que, en muchos casos, estas iniciativas se convierten en anécdota *“mientras que en las actividades cotidianas pueden estar con cierta frecuencia primando el trabajo individual, la competitividad y la selección, la pasividad, la falta de participación y la ausencia de sentido crítico, el etnocentrismo y el rechazo de la diversidad (al no contemplar otras culturas distintas a la mayoritaria y según el arquetipo de clase media urbana, para la cual ‘el otro’ sigue siendo visto como exótico/decorativo y lleno de carencias)”*¹⁶.

Tampoco conviene olvidar que el auge de Seminarios, Conferencias y Cursos en torno al tema de la Educación Intercultural se produce en función de los procesos de escolarización de hijos e hijas de trabajadores/as inmigrantes en los centros docentes, lo cual, evidentemente, no deja de ser significativo: se pretende con estas actividades dar respuesta a una nueva demanda social (¿qué tiene de nueva en un país como el nuestro, pluricultural por definición constitucional y con casi un 2% de población gitana?), ante la que el sistema educativo parece no tener respuesta, en la medida en que *“un concepto de diversidad y un diseño curricular reduccionistas y excluyentes en lo cultural, son un mal punto de partida para el tratamiento educativo de una realidad sociocultural diversa y, consecuentemente, enriquecedora”*¹⁷.

Ciertamente, un análisis del currículo establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia no puede eludir que *“el modelo de identificación cultural que subyace es restrictivo y restringido. Se supone la existencia de una única cultura monolítica, cuando en realidad es una construcción derivada de diversas formas culturales sólo parcialmente compartidas por los agentes educativos (alumnos, padres, profesores, comunidad)”*¹⁸. Pero también debe señalarse que el modelo curricular abierto y flexible permite a los centros docen-

¹⁶ Abajo (1997).

¹⁷ Lluch y Salinas (1991).

¹⁸ Aguado (1998).

tes, a través de la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa, incorporar la Educación Intercultural a la planificación del proceso educativo, lo que significa que los equipos docentes pueden tomar, entre otras, decisiones para:

- Redefinir los objetivos educativos en clave intercultural, priorizando el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal y de interacción social.
- Seleccionar aquellos contenidos conceptuales que puedan ser más significativos para el alumnado y que, reflejando la diversidad, permitan romper estereotipos culturales, así como priorizar los contenidos actitudinales que pueden configurar valores básicos en un proceso de convivencia intercultural.

De lo que se trata “no es ya hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias”¹⁹. Para lo cual es imprescindible la implicación activa de las Administraciones competentes en materia educativa, cuya intervención puede garantizar la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo.

¹⁹ Marchesi y Martín (1998).

3. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE EL ENTORNO

LOS AGENTES DE LA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA

Plantear la participación del alumnado en el proceso educativo desde la perspectiva de *normalización* ha sido uno de los fines de las políticas actuales en materia educativa, y hacia él se han centrado un gran número de esfuerzos e innovaciones desarrollados por los profesionales de los centros educativos y desde el entorno de las familias.

Pero a pesar de ello existen todavía algunas lagunas en el proceso educativo de muchos niños y niñas gitanos, que intentan paliarse en la medida de lo posible desde el exterior de los centros teniendo en cuenta estos cinco puntos fundamentales:

- El centro educativo acoge al alumnado después de haber pasado por un proceso de acceso, donde la motivación y los hábitos y costumbres previos juegan papeles fundamentales.
- El alumnado tiene continuamente referentes sociales externos por su propia vivencia diaria (amigos, familiares, entorno social, etc...) que apoyan o dificultan su participación en el ámbito escolar), por la existencia de otros agentes que intervienen en proceso educativo no reglado, y por la predisposición social hacia la cultura, el aprendizaje y la escuela.
- La familia es la responsable máxima de la educación del alumno y tiene poca implicación en la vida escolar, probablemente debido a no conocerla ni sentirla como suya.
- Los espacios de intervención social externos a los centros están pendientes del proceso educativo, lo consideran importante e intentan intervenir en él; cada uno desde sus planteamientos, necesidades y posibilidades.
- Se desarrollan programas concretos que intervienen en este proceso normalizador (llamados comúnmente como de "seguimiento escolar") y que tienen distintas estructuras de funcionamiento, agentes, entidades que los apoyan, etc...

Es obvio que los centros educativos y los espacios de intervención social externos comparten los mismos objetivos. Para lograrlos y teniendo en cuenta los puntos expuestos anteriormente, se manifiestan dos necesidades importantes. Por un lado, el contar con agentes que intervengan en el entorno escolar y familiar del alumnado para potenciar sus niveles de normalización educativa. Por otro, contar también con referentes concretos, directos y claros en los centros educativos para que el trabajo de los agentes sociales y educativos externos tenga un sentido propio, común y coordinado en la tarea de normalización.

Son diversos los agentes que intervienen en el proceso de normalización educativa, cada uno de ellos con una aportación significativa a este proceso pero, a la vez, con niveles de compromiso diferentes.

- *La escuela:* receptora y con un fin normalizador, es el espacio propio y referente básico de este proceso. En la medida que asume este papel y se relaciona y coordina (desde la discusión, la reflexión y la programación) con el entorno, el proceso de normalización es más factible y la responsabilidad más compartida y comprometida.
- *La familia:* con distintos niveles de motivación hacia la escuela y los procesos educativos y con distintas formas de entender y practicar los procesos de aprendizaje.
- *El entorno social:* como elemento indefinido, no concretado en personas o acciones, que establece unas pautas de comportamiento, motivación y acercamiento a la escuela y a sus acciones. En la medida en que estas pautas son más positivas, la normalización es más efectiva.
- *Los agentes educativos y sociales:* son numerosos los agentes cercanos físicamente a los centros educativos que tienen una responsabilidad directa y última en esta tarea (educadores, mediadores, asociaciones, administración, voluntariado, etc.) y que persiguen objetivos que se van haciendo complementarios y compartidos con los del resto de agentes y de esta forma aceleran el proceso de normalización; y ello también con aquellos otros agentes que aun no teniendo una intencionalidad directa de acción en el marco escolar, provocan procesos educativos no reglados o espacios de encuentro y aprendizaje informal que pueden promover pautas de comportamiento y motivación hacia la normalización.

De todos estos aspectos se deriva que la educación y la socialización de los niños y niñas gitanos pasa necesariamente por construir y multiplicar tanto los espacios como las oportunidades de intervención de manera que se complemente y amplíe el espacio formal de la escuela, que a menudo resulta claramente insuficiente. En este sentido, desde diversas entidades, asociaciones y ONG's, a niveles muy localizados, se desarrollan acciones con el objetivo de ampliar las oportunidades de trabajo educativo con los niños gitanos, adaptar los métodos y las estrategias a sus intereses y peculiaridades, llevar la educación a espacios no formales y complementarla con el trabajo en la escuela incorporando a las propias familias en este proceso. No obstante, si bien es notable la emergencia de dichas acciones, los actores que las desarrollan no tienen en estos momentos un alto grado de reconocimiento en el entorno educativo, y su labor continúa considerándose periférica en detrimento de la necesaria coordinación y cooperación con el resto de profesionales de la educación.

PROGRAMAS DE APOYO Y SEGUIMIENTO ESCOLAR

La reducción del absentismo escolar ha sido uno de los objetivos prioritarios desde que se generalizó la escolarización del alumnado gitano, ya que la asistencia irregular a la escuela es uno de los principales factores que inciden en el fracaso escolar.

Dada la necesidad de acercamiento a la familia para favorecer la asistencia escolar de los alumnos gitanos y la reducción de otros problemas como la falta de materiales escolares, bajos niveles de higiene, etc. se pusieron en marcha desde hace bastantes años los *Programas de Apoyo y Seguimiento Escolar*, realizados por personas que actúan como intermediarios entre la institución escolar y la familia.

Estos programas, desarrollados desde las Administraciones del ámbito social y educativo, tanto locales como provinciales y autonómicas, en colaboración con otros agentes sociales que desarrollan sus acciones en el terreno de la educación no formal, intentan asumir la responsabilidad que tiene el entorno social y familiar de los niños y niñas gitanas en la normalización educativa. Uno de los agentes clave en la intervención desde este marco de actuación es la figura del *mediador/a* que en la mayoría de los casos pertenece a la misma comunidad gitana y sirve de referente directo tanto para las familias gitanas como modelo de actuación, como para los centros educativos y las administraciones en sus funciones de facilitador de la comunicación y la comprensión de las diferencias culturales.

Al conformar los Programas de Apoyo y Seguimiento Escolar se intenta principalmente predisponer de manera positiva a la familia y a la comunidad gitana cercana, conseguir la matriculación plena, superar los niveles de asistencia de estos alumnos y alumnas y apoyar a los profesores en su trabajo educativo. En esta iniciativa han tenido un papel muy activo las asociaciones gitanas, trabajando conjuntamente con los servicios sociales en el marco de diversos programas (fundamentalmente en el Plan de Desarrollo Gitano a escala nacional o las acciones similares que se han impulsado por ejemplo en Andalucía con los Planes de Barriadas de Actuación Preferente).

Es preciso reconocer, además del papel que estas acciones y entidades han jugado en la escolarización del alumnado gitano en las últimas décadas, los problemas derivados de la falta de estabilidad y continuidad de los programas, o los bajos niveles de calidad y rigor técnico de quienes los ejecutan.

PROGRAMAS DE COMPENSACIÓN EXTERNA

También en los últimos años la relación entre asociaciones no lucrativas y sistema educativo ha variado, en la medida en que se han asumido por ambas partes nuevos papeles en la atención al alumnado en desventaja socioeducativa²⁰. La participación actual de algunas asociaciones en los centros y en el sistema en general parece cada vez mayor, sobretodo en las acciones denominadas como “medidas de compensación”. No obstante es preciso señalar que hoy por hoy estas iniciativas son aún escasas ya que no tienen cobertura para el conjunto de colegios donde serían necesarias.

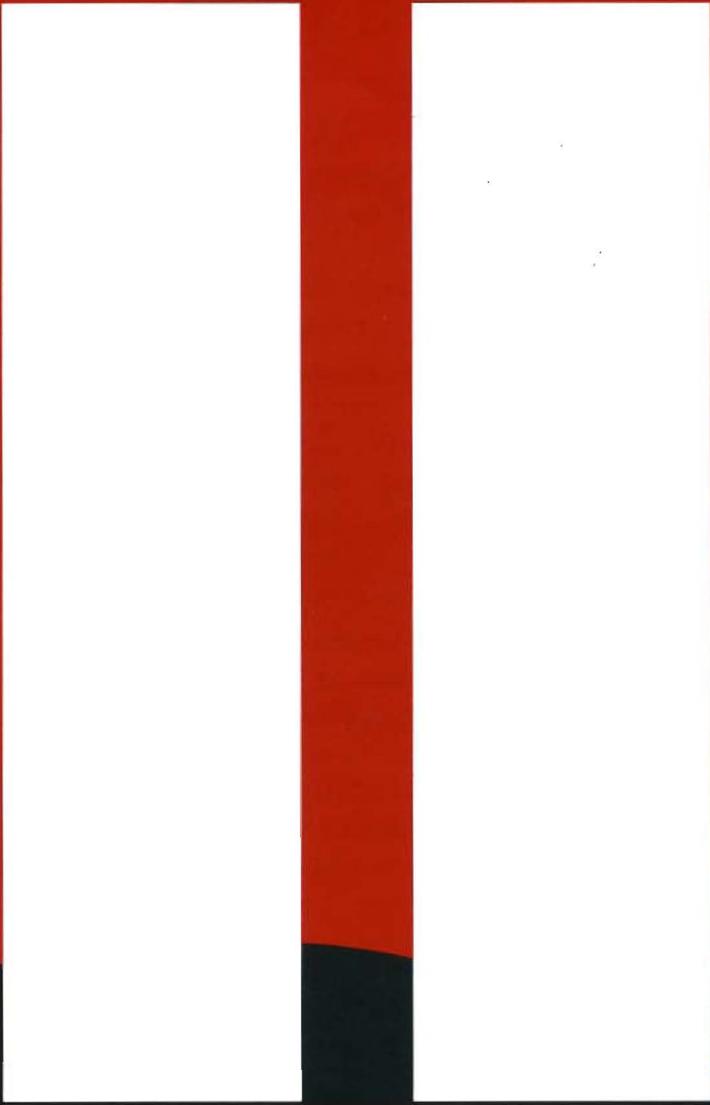
Las acciones que conforman los Programas de Compensación Externa se desarrollan en centros escolares y son diseñadas por sus equipos docentes en colaboración con agentes externos dependientes

²⁰ Ararteko (2001).

de otras entidades, como asociaciones u ONG's. Tienen un carácter complementario a las desarrolladas de manera interna por el propio centro educativo y de esta manera están coordinadas con las programaciones curriculares de cada etapa. Los centros educativos interesados en este tipo de medidas deben presentar un proyecto a la Administración correspondiente y así optar a la dotación económica.

Las acciones se orientan, prioritariamente, a la realización de actividades complementarias en horario no lectivo, dirigidas al enriquecimiento de la oferta educativa del alumnado con necesidades de compensación educativa y la estructuración del tiempo extraescolar, de forma que se contribuya a fomentar la integración social del alumnado perteneciente a colectivos sociales o culturales desfavorecidos. Dichas actividades se centran principalmente en apoyo al estudio y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos, inicio en el manejo de nuevas tecnologías de la información (informática, Internet), animación a la lectura, actividades deportivas, desarrollo de habilidades sociales y, en algunos casos, actividades de afianzamiento de la propia identidad cultural, como en este caso cultura gitana.

Asimismo, en estos programas se intenta, por un lado y de manera paralela, que las familias del alumnado en situación de desventaja socioeducativa se acerquen y participen en el entorno escolar y en el proceso educativo de sus hijos, y por otro, se potencia el contacto y la relación intercultural a través de la organización de los grupos para desarrollar las actividades, que no son cerrados, sino abiertos a la participación de cualquier alumno/a del centro.

Two vertical white bars are positioned on the left side of the page, set against a solid red background. The bars are parallel and of equal height and width, separated by a small gap. The bottom of the red background curves into a dark blue or black area.

**MARCO
TEÓRICO,
OBJETIVOS
Y MÉTODO**

La investigación social no es nunca completamente neutra; la pretendida objetividad científica, especialmente en el campo de lo social, es un desideratum, algo hacia lo que se ha de tender. El investigador social es fruto de una formación y de una experiencia, forma parte de un contexto que condiciona su mente y que puede afectar a su objetividad. Cada vez es más aceptado y reconocido en ciencias sociales el riesgo de subjetividad de los investigadores.

En toda evaluación hay dos preguntas básicas que deben estar claramente definidas para delimitar su objeto y contenido: ¿Qué queremos evaluar?... ¿Con respecto a qué patrón normativo evaluamos? La respuesta a la primera pregunta exige una clara delimitación del objeto y en consecuencia contribuye a que la evaluación sea más precisa; puesto que en función de lo que se pretende se puede definir el método, delimitar el campo de acción, etc. La segunda hace referencia a los principios y patrones referenciales a partir de los cuales evaluamos, ya que siempre que se evalúa, se analiza y se mide, se hace con respecto a un patrón referencial que consideramos el ideal o el que debería ser.

Con respecto a qué se evalúa conviene aclarar que el objeto principal de esta investigación no ha sido evaluar el sistema educativo vigente o en qué medida éste se adecua a las peculiaridades y circunstancias actuales de los niños y niñas de etnia gitana. Tampoco es objeto prioritario de esta investigación evaluar a los profesores que tienen en sus aulas a niños gitanos (sus aptitudes, actitudes, recursos educativos, etc...). El objetivo principal de esta investigación ha sido evaluar en qué medida y cómo se está produciendo el proceso de normalización educativa de los niños y niñas gitanos en el Estado Español; se describe por tanto su situación en la escuela, los logros conseguidos hasta el momento y las lagunas más importantes.

Y se evalúa el proceso de normalización y no de escolarización porque la mera incorporación física a la escuela de los niños en situación de desventaja socioeducativa, no es garantía de su integración social y académica, como lo demuestran los resultados de las investigaciones y los programas de educación compensatoria que se han puesto en marcha desde los años 70. Una de las principales conclusiones de dichos estudios incide en que es indispensable modificar sustancialmente la actividad y el modo de funcionamiento del sistema escolar, adaptándolo a las características de los niños a los que se dirige, y no al revés, como frecuentemente se hace, sobre la base del supuesto de que tiene que ser el niño quien se adapte a la escuela¹. Así mismo, como se deriva de las investigaciones de las últimas décadas y respondiendo al cambio en las prioridades educativas, es preciso evaluar los efectos de los progra-

¹ Las conclusiones de dichos estudios están recogidas en Díaz-Aguado y Baraja (1993); Díaz-Aguado y Andrés (1999).

mas educativos desde una perspectiva amplia que no contemple sólo los niveles de matriculación, asistencia y rendimiento, sino que se centren también en torno a la “competencia social”, entendida como la capacidad de los alumnos y alumnas para adecuarse a las expectativas sociales y papeles y la capacidad de desarrollo personal o autorrealización, es decir, en torno a objetivos más amplios relacionados con la adaptación escolar².

Todo alumno y alumna que accede al sistema educativo debe tender a adquirir los mecanismos normales de desarrollo en el marco educativo. Estos mecanismos, situaciones, conocimientos, estrategias, etc... comunes y obligadas para todos ellos tienen diferentes procesos para adquirirse. Estos procesos están basados fundamentalmente en el ambiente y cultura en el que viven y en el que está desarrollando el sistema educativo.

Hablar de normalización educativa supone tener en cuenta una serie de criterios, más o menos normativos, que nos hacen comparar a un alumno o grupo de alumnos con un patrón que reflejaría la normalidad del grupo. Hablar de normalización educativa de la población gitana supondrá, por tanto, comparar el grado con que este grupo de alumnado se acerca a lo que la Escuela considera como normal en ese proceso de desarrollo de capacidades.

Además, el hecho de que en este grupo de atención aparezca un carácter diferenciado por etnia y cultura supondrá también valorar el acercamiento y adecuación del tratamiento educativo de las diferencias que se apuntan.

Si hasta hace poco se habían fijado como patrones normativos algunos aspectos básicos de incorporación escolar como la asistencia, puntualidad, niveles de “retraso”, etc... ahora es el momento de valorar otros muchos aspectos relacionados con las competencias, sobre todo sociales, del alumnado gitano que nos ayudarán a centrar mejor la situación, provocando por tanto un mejor conocimiento de los déficits para superarlos y una mejor detección de los avances, para no perderlos.

Es necesario recordar que hasta la fecha sólo se cuenta con una evaluación sistemática y global, la realizada en el curso 1993-1994 por esta entidad, intentando por las características de la muestra ser representativa para el conjunto de la población infantil gitana en edad escolar en el Estado Español. Y por esta razón la presente investigación pretende continuar analizando el proceso de escolarización-normalización de modo integral, abordando todos aquellos aspectos y variables implicados en dicho proceso.

En relación con los criterios que han guiado la evaluación se ha partido de dos principios fundamentales:

² Zigler y Trickett (1978); Meyer W.J. (1985).

LA NORMALIZACIÓN

Se entiende por tal el derecho de todo ciudadano a acceder de forma igualitaria a los servicios de promoción individual básica (educación, sanidad, vivienda, etc...) que van a favorecer su adaptación a la sociedad en la que se desenvuelve. Y **en el campo educativo, se entiende por normalización el derecho de todo niño o niña a acceder de forma igualitaria al servicio público de educación**, de modo que éste le proporcione los instrumentos necesarios para desarrollarse plenamente en aquellos aspectos que van a facilitar su adaptación académica y social y su posterior incorporación como miembros activos de la sociedad.

La escuela es, hoy por hoy, el principal contexto donde niños y niñas pueden adquirir las herramientas intelectuales necesarias para adaptarse a las sociedades modernas. La mayoría de los estudios realizados sobre el impacto de la escuela concluyen que el desarrollo de los estadios y procesos cognitivos superiores identificados por la psicología evolutiva parecen producirse solamente con la escolarización. Pero también, hoy por hoy, desenvolverse en dichas sociedades implica la adquisición de otra serie estrategias y recursos que tienen que ver con las relaciones interpersonales y la adaptación a situaciones diferentes; y es del mismo modo la escuela en este caso el principal contexto de aprendizaje y desarrollo.

Al entrar en la escuela el niño y la niña deben aprender un nuevo papel: el de alumnos, y deben hacerlo necesariamente en interacción con sus compañeros, con su profesor/a y con el sistema escolar. Este papel viene mediatizado por una serie de normas, explícitas e implícitas, de rutinas y hábitos de trabajo, de formas de relación interpersonal con iguales y con adultos; y al mismo tiempo condiciona también el éxito académico puesto que de una buena adopción de dicho papel dependerán tanto las expectativas que sobre el niño tenga el profesorado o las relaciones con los compañeros, como el éxito en el aprendizaje³. Del carácter oculto de buena parte del currículum escolar depende la dificultad considerable de su aprendizaje especialmente en el caso de determinados alumnos, procedentes de entornos culturales alejados de la cultura escolar, convirtiéndose así en una de las principales fuentes de discriminación que existe en la escuela tradicional; ya que al transmitirse las normas asociadas al papel de alumno de manera poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal, y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios⁴.

En este sentido, como en otros, la escuela se convierte en un antecedente de la sociedad, o en un recurso de cambio. Diversos estudios han comprobado que en los contextos escolares donde no se favorecen las relaciones estrechas, la cooperación, entre el alumnado en general y entre alumnado de

³ Rist (1970), Brophy y Good (1970, 1974), Brophy (1985); Meyer (1985).

⁴ Jackson, P. (1968); Perrenoud, P. (1990); Díaz-Aguado, M. J. (1996).



distintos grupos étnicos, los alumnos suelen segregarse en función de su propio grupo, participan en distinto tipo de actividades y desempeñan diferentes funciones sociales, lo que limita las oportunidades para una interacción intergrupala positiva, tanto dentro como fuera del contexto escolar; es decir, que las relaciones estrechas contribuyen a mejorar las actitudes interétnicas, mientras que las relaciones superficiales pueden contribuir a activar los prejuicios⁵. Además, existe un gran consenso en las investigaciones sobre el tema, en reconocer que las relaciones entre compañeros en la escuela se convierten en un predictor del éxito o el fracaso en el futuro académico, puesto que el rechazo de los compañeros en la infancia puede ser antecedente de su abandono prematuro aun cuando se elimina el efecto de un bajo rendimiento⁶, o también de otros problemas de adaptación socioemocional⁷.

Por otro lado, los estudios realizados desde la educación infantil y en los primeros cursos de escolaridad obligatoria en contextos heterogéneos respecto a los niveles socioculturales de las familias de los alumnos⁸, demuestran que existe una estrecha relación entre la aceptación del niño por parte de su profesor y sus compañeros y el estatus sociocultural de su familia, ya que el estatus de las familias procedentes de entornos en desventaja o en situación de exclusión puede influir en la transmisión de esquemas relevantes para comprender y adaptarse a la escuela, sobre todo en la comprensión de los objetivos escolares y en la comprensión de los roles.

A través de las diferencias familiares existentes se transmiten pautas de comportamiento, expectativas, motivaciones y valores que tienden a mantener las diferencias sociales, diferencias que son más grandes a medida que aumenta la discrepancia entre la vida escolar y la familiar y que varían considerablemente en función del nivel educativo alcanzado por los padres. Estas diferencias influyen significativamente en el desarrollo educativo de los niños puesto que, como se concluye en las investigaciones realizadas sobre el tema, afectan sobretodo a la interacción familia-escuela, que es mucho más frecuente y adecuada en el caso de alumnos con padres que han tenido experiencia previa en el sistema escolar y que pueden, por tanto, orientar mejor el proceso educativo de sus hijos⁹.

De este modo el criterio referencial normalizador con respecto al qué se ha evaluado en esta investigación se define por:

1. Aquello que la ley establece como obligatorio para todos los niños (ejemplo: ir a la escuela a los 6 años).
2. Aquello que el sistema educativo establece como normas generalizadas, bien sea a través del currículum explícito o del currículum oculto (ejemplo: ir limpio a clase).

⁵ Amir (1979); Slavin y Madden (1979); Slavin (80, 83 85).

⁶ Parker y Asher (1987).

⁷ Díaz-Aguado (1986).

⁸ Díaz-Aguado, M. J., Martínez Árias, R. y Baraja, A. (1992); Díaz-Aguado, M. J., Martínez Árias, R., Martínez, B. y Andrés, M. T. (2000).

⁹ Stevenson, D. L., Baker D. P. (1987).

3. En los casos en que se han evaluado aspectos no definidos por los dos puntos anteriores, se ha tomado como elemento referencial la puntuación media obtenida en anteriores investigaciones por niños del grupo mayoritario (ejemplo: ser elegido por otros niños para jugar).

Así, en la presente investigación este principio de normalización educativa se ha evaluado a través de 5 variables que incluyen aspectos tales como las características del acceso a la escuela, la adquisición de rutinas, normas y ritmos escolares, los logros en función de la normativa curricular, las relaciones sociales con compañeros y profesores y la relación de la familia con la escuela.

EL DERECHO A LA DIFERENCIA

En los últimos años, el tema de la educación multi o intercultural ha adquirido gran relevancia fruto en parte de los escasos resultados de la educación compensatoria de los años 60-70, de los que se podía concluir que es preciso modificar sustancialmente la actividad y el modo de funcionamiento del sistema escolar, adaptándolo a las características de los objetivos sociales actuales y de los niños a los que se dirige y no al revés, al intentar que sea siempre el niño perteneciente al grupo minoritario quien se adapte a la escuela mayoritaria.

Sin embargo, los análisis científicos publicados sobre este tema destacan la gran distancia que suele haber entre lo que sucede hoy día en la escuela y las reflexiones teóricas actuales sobre la educación intercultural, ya que ésta supone una transformación radical de lo que hasta ahora ha sido la función de la escuela y los procedimientos empleados para conseguirla, considerando insuficiente aunque necesaria la introducción de contenidos relativos a culturas distintas a la mayoritaria, y concibiendo el nuevo marco como un proceso orientado a la transformación y al cambio dentro de las escuelas de una manera global, en la concepción de la educación, en los contenidos de aprendizaje, en las relaciones, en la organización y en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁰.

Existe un gran número de investigaciones en el campo de la psicología educativa que concluyen que una gran parte de los fracasos escolares se deben a los graves conflictos que a menudo existen entre la escuela y la cultura tradicional del alumno, conflictos que suelen ser mucho más graves en el caso de alumnos en situación de desventaja y/o pertenecientes a minorías étnicas o culturales, y que pueden crear obstáculos al aprendizaje porque “puede llegar a identificarse el éxito en la escuela con el desprecio por la herencia y los propios padres, y puede llegar a identificarse el fracaso escolar con la resistencia a la injusticia”¹¹.

¹⁰ Banks, J. y Banks, C. (Eds.) (1995); Díaz-Aguado y Andrés (1999); Abascal, C.; Andrés, M.T. y Baraja, A. (1998).

¹¹ Cole y Scribner (1973).

Sin embargo, los estudios llevados a cabo en distintos países encuentran que muchos profesores consideran la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios como un obstáculo para su integración escolar, y perciben a dichos alumnos como más o menos adecuados en función del nivel de ajuste al modelo de alumno que implícitamente existe en la escuela¹². En relación con lo cual, por ejemplo, los profesores suelen preferir e alumnos procedentes de países del Este de Europa o de culturas asiáticas a alumnos de etnia gitana o procedentes de países islámicos¹³.

Por todo ello, este principio intenta incorporar el respeto y la potenciación de las peculiaridades culturales de los grupos minoritarios; derecho que únicamente se puede garantizar con la adopción de medidas apropiadas que favorezcan su identidad y desarrollo cultural. Y en el campo educativo esto significa **el respeto a las peculiaridades culturales de los niños gitanos en la escuela**, así como facilitar la posibilidad de que éstas puedan manifestarse y desarrollarse para fomentar de esta manera un adecuado desarrollo de la propia identidad y el conocimiento intercultural.

En la investigación que aquí se presenta, este principio se evalúa a través de la variable 6, cuyos aspectos fundamentales son: la introducción de contenidos culturales en el currículum, en el Proyecto de Centro y en el aula, el conocimiento que el profesor tiene de la cultura gitana y las posibilidades que poseen los niños para manifestar su singularidad en el contexto escolar.

Conviene aclarar que, aunque la normalización y el derecho a la diferencia son dos principios que deben estar siempre presentes en el proceso educativo, dada la evolución que ha seguido la escolarización de los niños y niñas gitanos, en el momento actual y debido fundamentalmente a las dificultades que parte del alumnado gitano sigue teniendo en el plano educativo, debe tener más importancia el criterio normalizador que el derecho a la diferencia, razón por la que se le ha otorgado mayor peso ponderal al primero (la mayor parte de indicadores y variables se centran en el hecho normalizador).

¹² Cummins, J. (1988).

¹³ Durand, B. y Durand, J. (1988); Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. y Royo, P. (1996).

2. OBJETIVOS

Los objetivos perseguidos en esta investigación son:

1. Realizar un diagnóstico a nivel del Estado Español sobre el proceso de incorporación y normalización educativa de los niños y niñas gitanos al sistema educativo básico, Educación Primaria, analizando fundamentalmente aspectos generales tales como:
 - Nivel de escolarización y condiciones en que se produce el acceso a la escuela.
 - Grado de adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares.
 - Interacción y relaciones inter-étnicas.
 - Logros y resultados escolares.
 - Relaciones y expectativas de la familia hacia la escuela.
 - Respeto y apoyo a las diferencias culturales.
2. Detectar cuáles son los avances más importantes que se han producido hasta ahora y en comparación con la situación en 1994, en la normalización educativa del alumnado gitano, las lagunas que persisten y las resistencias fundamentales que se dan en la actualidad, valorando la pertinencia y eficacia de los recursos empleados hasta el momento así como la bondad y utilidad de los mismos.
3. Aportar informaciones que contribuyan a definir las políticas educativas más adecuadas y las prioridades que deben seguirse en el marco de la normativa vigente (LOGSE) o completando a la misma, de cara a la normalización educativa de los niños gitanos dados los diferentes estados en los que actualmente se encuentran éstos, así como para la vinculación de este proceso educativo a una incorporación social activa, en el marco de un respeto y apoyo a la propia identidad cultural.
4. Proponer medidas específicas e iniciativas que deberían ser tomadas en distintos frentes, (administración, centros educativos, servicios sociales, asociaciones y familias), para conseguir una mayor adaptación del sistema educativo a las peculiaridades, características y necesidades del alumnado gitano, así como para crear unas condiciones sociofamiliares idóneas y acordes a la exigencias necesarias para una correcta escolarización.

EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Para realizar este estudio se ha utilizado la Guía de Evaluación¹⁴ que, como se ha comentado anteriormente, en el año 1992 había sido elaborada con objeto de realizar la investigación sobre la situación educativa del alumnado gitano al nivel de todo el territorio del Estado, y que ha sido adaptada en algunas cuestiones para la que aquí se presenta.

En el momento de elaboración de la Guía y previamente a la confección definitiva de la misma, se aplicó de modo experimental con 100 casos, con el fin de eliminar aquellos indicadores que no respondieran adecuadamente, reformular otros o redistribuir las puntuaciones en caso necesario.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la guía de evaluación fueron los siguientes:

- Elaborar una guía ágil en su aplicación y con datos fácilmente observables.
- Lograr un instrumento que fuera fácilmente aplicado por el profesorado, no le detrajera excesivo tiempo o le interrumpiera sus tareas cotidianas.
- Obtener los datos para cada grupo de niños/as en un tiempo corto: una semana.
- Demandar sólo la información necesaria de manera concreta y exacta.
- Proponer una metodología de obtención de información sencilla y fácilmente puntuable.
- Reducir el número de indicadores utilizando sólo los más significativos.
- Controlar la subjetividad de la información, para lo que se obtienen y cruzan mediciones objetivas.
- Introducir una serie de indicadores de contraste con el fin de corregir las circunstancias anómalas que se hayan podido producir en la semana de aplicación de la guía.
- Formulación de los indicadores en positivo, dado que pedagógicamente es más adecuado fijarse en los progresos que en los fracasos.
- Obtener y registrar la información por medio de un evaluador o evaluadora externos previamente instruidos al efecto; siempre con la colaboración del profesorado y la dirección de los Centros.

¹⁴ La Guía de Evaluación y su Manual de Aplicación pueden consultarse en: www.fsgg.org/educación

VARIABLES E INDICADORES

Se decidió utilizar como instrumentos para la evaluación los indicadores socio-educativos. Un indicador se define como el parámetro o situación que puede identificar problemas y que sirve como instrumento adecuado para la evaluación y medida de una situación; siendo necesario que exista un consenso sobre su manejo. Los indicadores tienen las siguientes características: *medibles*, porque deben contener criterios de cantidad y calidad, sobre la base de una/s escala/s de medida previamente establecida/s; *simples o entendibles*, pueden ser aplicados por cualquier persona previamente instruida, porque son fácilmente comprensibles tanto en su concepto como en su forma de utilización; *sensibles*, permiten captar las variaciones de la realidad que pretenden medir; y *válidos*, porque deben conseguir medir lo que pretenden y no otros aspectos.

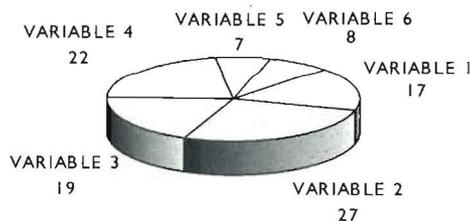
Como se puede observar en la tabla que aparece seguidamente, la guía de evaluación está dividida en seis variables cada una de las cuales tiene un peso ponderal diferente y consta de un conjunto de indicadores (que suman en total 42) entre los que se distribuyen 100 puntos, en función de los principios explicados anteriormente y de otros criterios que se incluyen a continuación.

Para la atribución del peso ponderal de cada una de las variables y de cada indicador se creó un grupo de trabajo compuesto por expertos en educación que utilizaron una serie de criterios de modo correlacionado hasta llegar a un consenso definitivo; algunos de los criterios más importantes fueron:

- Importancia de cada variable en el actual estado de la escolarización de los niños gitanos.
- Priorización de las variables más simples respecto a las más complejas.
- Priorización de los aspectos normalizadores sobre los diferenciales.
- Importancia de cada una de las variables para el conjunto de la población escolar.

Similares criterios fueron utilizados para la distribución de la puntuación de los indicadores dentro de cada variable de modo que se obtuvo el resultado siguiente:

GRÁFICO I
Peso ponderal asignado a cada variable (Total: 100)



VARIABLE	INDICADORES	PESO PONDERAL
Variable 1: ACCESO A LA ESCUELA Peso ponderal: 17 puntos	<ul style="list-style-type: none"> • La edad y curso de incorporación al sistema educativo • Circunstancias de la llegada al Centro • Procedencia desde Educación Infantil o guardería • Toma de iniciativa en la escolarización • Continuidad en la escolarización 	10.2 2.55 1.7 0.85 1.7
Variable 2: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES Peso ponderal: 27 puntos	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia semanal • Puntualidad semanal • Asistencia continuada • Puntualidad continuada • Prerrequisitos para el diálogo (pedir la palabra y escuchar) • Aportación de material escolar • Cuidado del material escolar • Aseo personal 	6.75 2.7 8.1 2.7 1.62 1.08 1.35 2.7
Variable 3: INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA Peso ponderal: 19 puntos	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencias para el juego y trabajo por sus compañeros/as • Compañeros/as con los que juega • Posibilidades de interacción en el aula • Ayudas que recibe de sus compañeros/as • Ayudas que da a sus compañeros/as • Relaciones que mantiene con él/ella 	4.75 5.7 2.85 1.9 1.9 1.9

VARIABLE	INDICADORES	PESO PONDERAL
Variable 4: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR Peso ponderal: 22 puntos	• Relación del nivel escolar con la edad	4.4
	• Áreas de conocimiento que supera	3.3
	• Superación de niveles académicos y edad	6.6
	• Realización de las tareas escolares en casa	1.1
	• Realización de las tareas escolares en el aula	1.1
	• Concentración en la tarea	1.1
	• Atención a las explicaciones	1.1
• Relación con el nivel académico medio del aula	3.3	
Variable 5: RELACIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA Peso ponderal: 7 puntos	• Información de los motivos de falta de asistencia	1.82
	• Participación en las citaciones del/la profesor/a	2.03
	• Consideración de la importancia de la escuela	1.54
	• Solicitud de entrevistas e información de su hijo/a	0.7
	• Implicación en los órganos de participación del Centro	0.91
Variable 6: DERECHO A LA DIFERENCIA Peso ponderal: 8 puntos	• Introducción de elementos culturales en el Proyecto Educativo de Centro	2.4
	• Introducción de elementos culturales en el curriculum del aula	1.6
	• Conocimiento del profesorado sobre la Cultura Gitana	2.4
	• Manifestación del alumno/a de sus rasgos culturales en el aula y en el Centro	1.6

Para cada grupo de indicadores se diseñó un instrumento de registro¹⁵ de la información que permitiera tanto una ágil recogida como el tratamiento posterior al ser pasados los datos a la guía general. Así, la recogida de información se realizó por los siguientes medios:

- Entrevistas con los alumnos/as.
- Entrevistas con los profesores/as.
- Aplicación en el aula del cuestionario sociométrico.
- Aplicación en el aula de juegos cooperativos.
- Observación estructurada de sesiones ordinarias en el aula mediante escalas-registro.
- Observación semiestructurada en los recreos.
- Análisis de los libros de escolaridad e informes sobre los alumnos.
- Datos facilitados por el profesorado a través de:
 - Escala de observación y registro semanal
 - Cuestionario-escala de preguntas sobre el alumno.

MUESTRA

Realizar una muestra sobre la población gitana española resulta bastante complejo y tiene sus limitaciones, dado que no existe un censo que se pueda tomar como base y que las mutaciones demográficas de esta población son altas.

Con el fin de resolver estos problemas, para el presente estudio se han utilizado simultáneamente dos tipos de muestreo, uno aleatorio y otro estratégico.

Tomando como base el “Mapa sobre la vivienda gitana en España” realizado por el grupo PASS en el año 1991¹⁶, (último estudio conocido de carácter general que se ha realizado sobre la población gitana española) se han seguido los siguientes pasos:

1. **Universo:** dado que en dicho estudio tenemos el número y la ubicación de las viviendas gitanas en 1991, lo hemos multiplicado por 6,2; que es el número medio de personas que habitan por vivienda¹⁷. De este modo obtenemos la supuesta población gitana en 1991.

¹⁵ Los registros se encuentran incluidos en la página web: www.fsgs.org/educacion

¹⁶ PASS (1991).

¹⁷ Se han revisado los diferentes estudios demográficos de población gitana en el Estado realizados a nivel general o parcial, corrigiendo los datos de este estudio inicial por los que aparecen en estos estudios más directos y actuales y contrastando los índices de incremento de población y del número medio de personas por vivienda gitana, situándolos entre 5,5 y 7,52.

A partir de este dato se ha hecho una proyección de la población gitana a 2001, según la tasa de crecimiento vegetativo que se sitúa en el 5,2. De este modo se obtiene el mapa de la población gitana en 2001¹⁸, distribuido por municipios y barrios.

2. **Afijación:** partiendo del supuesto universo de población gitana y de la distribución del mismo en el Estado Español, se ha procedido a hacer una estratificación de los municipios en función del número de habitantes gitanos (como se indica en la tabla que aparece a continuación).
3. **Ámbito:** una vez obtenidos los estratos se han excluido por motivos económicos las Islas Baleares y Canarias, Ceuta y Melilla, así como las poblaciones con menos de 200 personas de etnia gitana.
4. **Distribución:** seguidamente se ha distribuido el total de la muestra (n=1.000), proporcionalmente al tamaño de cada estrato y se ha realizado un muestreo de modo aleatorio. El porcentaje de evaluaciones correspondientes a cada estrato son las siguientes:

ESTRATO DE POBLACIÓN	GUÍAS DE EVALUACIÓN
Menos de 200	0%
Entre 201 y 500	7,7%
Entre 501 y 1.000	11,3%
Entre 1.001 y 3.000	24,2%
Entre 3.001 y 5.000	14%
Entre 5.001 y 10.000	11,5%
Entre 10.001 y 20.000	15,7%
Más de 20.000	15,6%

5. **Selección estratégica de los puntos de muestreo:** una vez obtenidas las poblaciones en donde se debería aplicar la guía de evaluación y el número de evaluaciones que se deberían hacer en cada una de ellas, se ha procedido a una selección estratégica de los colegios de acuerdo a los siguientes criterios:
 - El tipo de barrio (casco antiguo, primera expansión, periférico, segregado-marginal)
 - El tipo de colegio (público, concertado)

¹⁸ Los datos de habitantes por vivienda y crecimiento vegetativo se han contrastado con los estudios sociológicos de población gitana, generales o parciales, que se han realizado en la última década.

- La representatividad: en cada población se seleccionaron dos colegios de los barrios que resultaran más representativos de la diversidad de la población gitana del municipio.

La selección de los colegios se completó teniendo en cuenta estos aspectos:

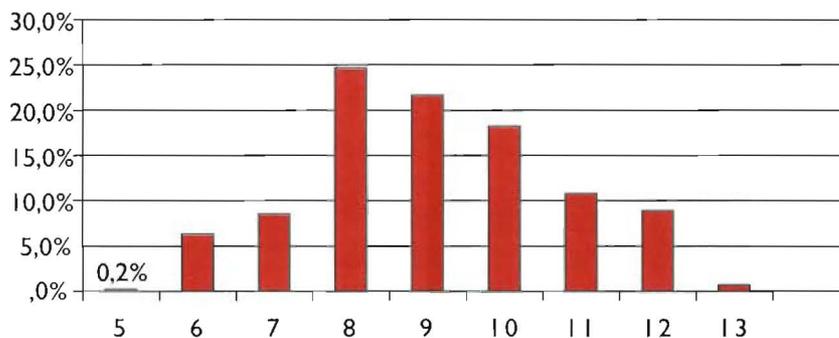
- a) centros con alumnado gitano en Educación Primaria;
- b) centros en barrios representativos bien por número alto de familias gitanas ubicadas o bien por situación socioeconómica de las mismas;
- c) combinación de centros públicos y concertados.

De esta manera, en la mayor parte de los municipios participaron dos colegios que cumplían características complementarias de las anteriormente descritas. La distribución de alumnos/as evaluados por centro se hizo de manera proporcional al número de niños matriculados en cada uno de ellos.

Es preciso hacer constar que si bien se han incluido los nombres de los centros para poder reconocer su colaboración, no ha sido así con el nombre de los niños y niñas sobre los que se han realizado las evaluaciones, que han permanecido en todo momento de manera confidencial. La muestra obtenida se considera suficientemente representativa para generalizar los resultados al nivel de la población gitana general de educación Primaria y para obtener datos segregados para las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía¹⁹.

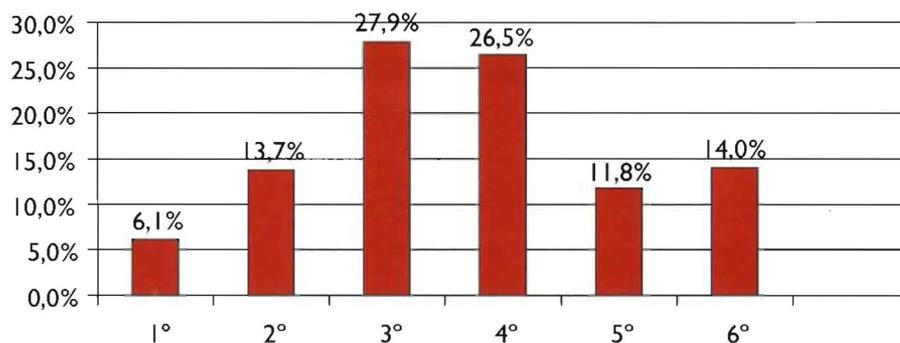
Aunque el estudio se dirige a la etapa de Educación Primaria, se ha considerado importante de cara a la evaluación de los niveles de normalización de las variables seleccionar el alumnado-muestra de cada centro a partir de 3º de EPO (2º Ciclo), seguido de 4º EPO, 5º EPO, 2º EPO, 6º EPO y 1º EPO. De esta forma, las edades y los cursos de los alumnos participantes se distribuyen de la siguiente forma:

DISTRIBUCIÓN POR EDAD DE LA MUESTRA



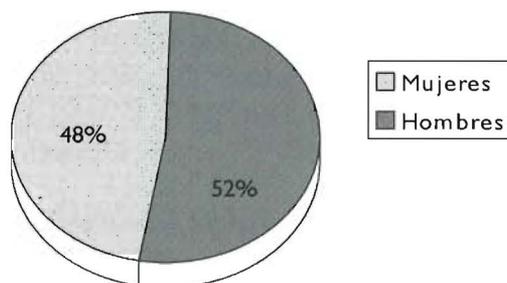
¹⁹ Puede consultarse el número de guías aplicadas por municipio en el Anexo.

DISTRIBUCIÓN POR CURSO DE LA MUESTRA



Si bien la selección de alumnos en cada centro para la muestra ha sido aleatoria, se ha tenido en cuenta que la proporción de niños y niñas fuese similar, como se puede observar en el siguiente gráfico:

DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LA MUESTRA



RECOGIDA DE DATOS

El trabajo de campo se ha realizado durante los meses de noviembre de 2000 a abril de 2002, y en todo momento ha sido supervisado por dos responsables pertenecientes al Área de Educación de la ASGG que a su vez contactaron con los colegios y se encargaron de solicitar los permisos oportunos. En este sentido y primeramente, se consideró importante contar con la opinión de las Administraciones Educativas de cada Comunidad Autónoma tanto para la búsqueda de los centros educativos más adecuados y representativos para hacer el estudio, como para iniciar el contacto con los mismos y presentarles la investigación de manera oficial. Queremos destacar que tanto las

Consejerías de Educación como los Servicios Educativos de las Direcciones Provinciales han colaborado en todo momento y han prestado una gran ayuda para el desarrollo de este estudio.

Una vez iniciado el primer contacto con los colegios, fueron informados desde esta entidad por medio de una carta explicativa del proceso de la evaluación, de su papel y del agente externo que realizaría la recogida de la información. Posteriormente y antes de iniciar propiamente el trabajo de recogida de información, dicho agente, el evaluador o evaluadora, se personaría en cada colegio para tener diversas reuniones de información y organización del trabajo con el equipo directivo, los profesores de las aulas participantes y todo el claustro.

Durante este proceso se han encontrado ciertas dificultades, algunas relacionadas con la selección de la muestra y debidas a las características de la población gitana, y otras relacionadas con la configuración administrativa de nuestro Estado, que ha influido bien en la complejidad de los trámites o bien en la falta de correspondencia entre los datos sobre los dibujos y la realidad; por otro lado, también se ha encontrado en ocasiones en el profesorado y los centros una disposición no siempre óptima, debido en parte y comprensiblemente a la falta de devolución de la información de estudios anteriores o al miedo a ser evaluados en su ejercicio profesional.

El tiempo de duración de la recogida de datos en cada colegio ha sido de semana y media. Posteriormente, dichos datos han tenido un proceso de volcado a la guía de evaluación de cada alumno/a²⁰.

Han participado en este estudio un total de 62 colegios, todos ellos en principio representativos de la situación de la población gitana en cada municipio.

El equipo de evaluadores y evaluadoras que han participado en el proceso ha sido cuidadosamente seleccionado de acuerdo al conocimiento que poseían sobre temas educativos y al nivel de contacto con población gitana o conocimiento sobre la misma. Previamente a la aplicación de la guía recibieron la formación necesaria para su correcto manejo y utilización.

Para cerrar el ciclo metodológico empleado, los resultados de esta evaluación se han remitido a los profesores y colegios que han servido de base para realizar la misma. Esto puede permitir una retroalimentación que a la vez proporcione mejores modificaciones y adaptaciones de los programas que están llevando a cabo. Entendemos que no es positivo que el profesorado sea utilizado únicamente como generador de información en una sola dirección sin recibir feed-back sobre la misma.

Conviene resaltar de modo especial que el método de evaluación que se ha aplicado no es de utilidad exclusiva para la población de etnia gitana, sino que sería también válido para aplicar a población inmigrante (como ya se está haciendo por parte de un grupo de investigadores en Andalucía) u otras minorías étnicas y con pequeñas modificaciones a cualquier colectivo socialmente desfavorecido.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos recogidos en el trabajo de campo. Cada resultado, tal y como se recoge en la descripción del instrumento de medida incluida en el punto anterior, es comparado con el nivel normativo o patrón referencial que se asigna al indicador estudiado y al conjunto de las variables. De esta manera, se puede concluir en cada aspecto estudiado la situación en la que se encuentran los alumnos y alumnas gitanos.

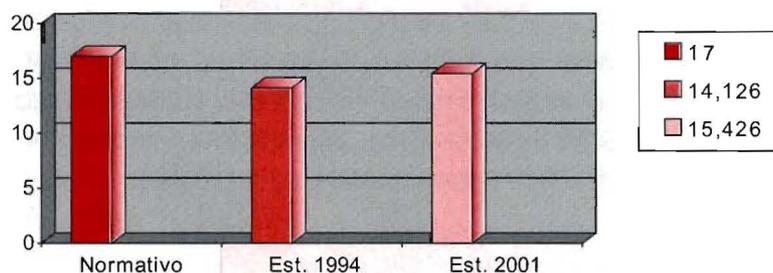
Así mismo en cada una de las variables se incluye una comparación entre los resultados obtenidos en este estudio y los logrados en un similar trabajo realizado en el año 1994 por esta entidad.

VARIABLE I: ACCESO A LA ESCUELA

Se entiende por acceso a la escuela el conjunto de acciones, situaciones y condiciones que permiten al niño y a la niña no escolarizados incorporarse al sistema educativo.

En esta variable se consideran aspectos fundamentales como la edad y curso de incorporación, el proceso de matriculación y las posibles dificultades para su acceso, así como los apoyos iniciales prestados al niño/a en esta incorporación.

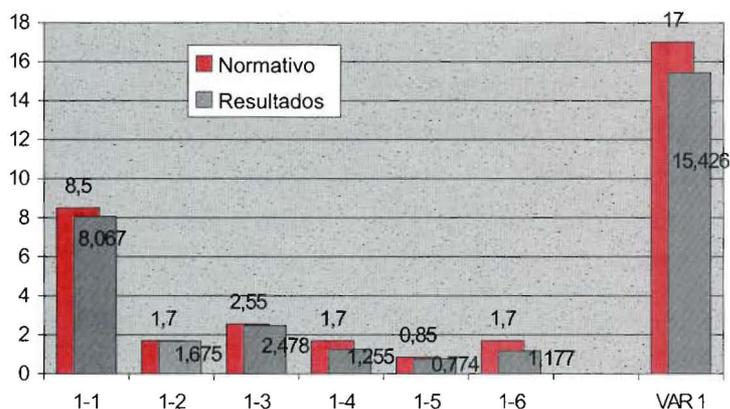
VARIABLE I: ACCESO A LA ESCUELA



Tal y como aparece en la tabla anterior, se puede observar que el acceso a la educación obligatoria del alumnado gitano está prácticamente normalizado, puesto que se sitúa en casi 15,5 puntos sobre 17 y dado que se ha constatado un progreso de algo más de un punto comparando los resultados con los obtenidos en el año 1994, avance que se concreta en los indicadores que se describen a continuación; sólo un pequeño porcentaje de alumnado no ha satisfecho este proceso.

9

VARIABLE I: ACCESO A LA ESCUELA



Indicadores:

- I-1: Edad de incorporación por primera vez a la escuela.
- I-2: Curso al que se incorpora por primera vez.
- I-3: Circunstancias de la llegada al centro.
- I-4: Escolarización anterior en Educación Infantil o Guardería.
- I-5: Iniciativa de la escolarización.
- I-6: Falta durante grandes periodos de tiempo.

En el curso académico 2000-2001 los niveles de acceso a la escuela para el alumnado gitano se aproximan bastante a los normativos, sobre todo en lo referente a las circunstancias de la llegada al centro y la toma de iniciativa para la escolarización que en la mayoría de los casos es asumida por la familia, pero aún no son óptimos, distanciándose en la edad de acceso (todavía hay alumnado gitano que no se incorpora a Educación Primaria a la edad correspondiente), la educación temprana en infantil o preescolar y la asistencia continuada en los cursos de primaria sin faltar grandes periodos de tiempo.

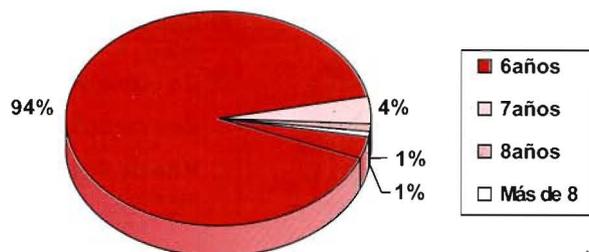
INDICADORES: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los indicadores de esta variable se evalúan a partir de los expedientes personales de los alumnos y alumnas proporcionados por la dirección de los centros y de la información verbal requerida en ocasiones a sus profesores; y difieren en gran medida en cuanto a su importancia en el proceso de normalización educativa, siendo la “edad de incorporación por primera vez a la escuela” (indicador I.1) el más relevante, con un peso ponderal de 8.5, sobre 17 que representa el conjunto de la Variable.

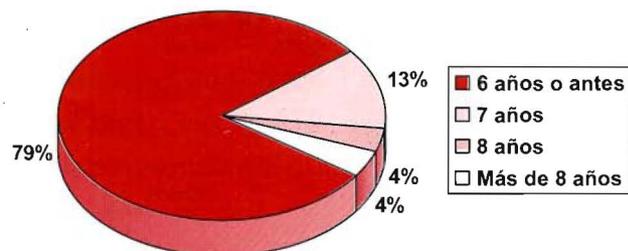
Edad de incorporación a la escuela

En el curso académico 2000-2001, el 94% del alumnado gitano ha iniciado su escolarización a los seis años o antes, siguiendo así pautas educativas normalizadas, mientras que el 6% restante se ha incorporado con, al menos, un año de retraso (a partir de los siete años). Comparando estos resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa un avance muy notable (15%) en el inicio de la escolarización en Educación Primaria a la edad correspondiente de 6 años.

INDICADOR I.1: Edad de incorporación a la escuela por primera vez (Est. 2001)



INDICADOR I.1: Edad de incorporación a la escuela por primera vez a la escuela (Est. 1994)



En cuanto a la situación comparativa con el patrón normativo, las puntuaciones obtenidas en este indicador para el presente estudio se aproximan bastante a las consideradas referente, sin existir apenas diferencias entre niños y niñas.

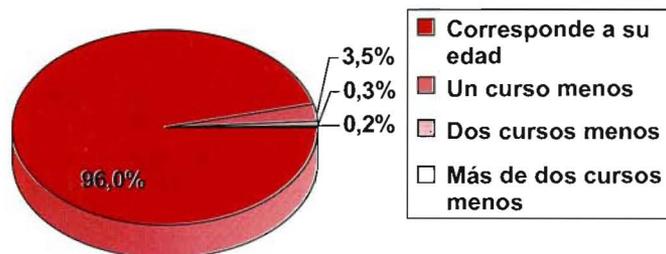
Como ya hemos señalado, este indicador parece tener gran importancia en el proceso de normalización educativa de los alumnos, que se refleja en la relación negativa existente entre la edad de incorporación por primera vez a la escuela y ser escolarizado en el curso que corresponde por edad. Es decir, cuanto menor es la edad de incorporación al sistema educativo, hay mayor probabilidad de que el alumno sea escolarizado en el curso que le corresponde. Al contrario, cuanto más alta sea la edad de inicio, existen menos posibilidades de acceder al curso correspondiente a la edad, ya que en aquellos casos en que el alumno se incorpora después de la edad obligatoria, la mayoría de los colegios optan por incluirlos con compañeros de menor edad.

Se observa también que cuanto mayor es la edad inicial de acceso a Educación Primaria pueden existir mayores problemas a la hora de escolarizar al alumno, bien porque la iniciativa debe ser impulsada por los servicios de apoyo externo en colaboración con la familia o directamente por estos servicios, o porque existen problemas de documentación (certificado de empadronamiento, libro de familia...). Asimismo, cuanto mayor es la edad de incorporación, mayores diferencias existen en rendimiento con los compañeros del grupo clase.

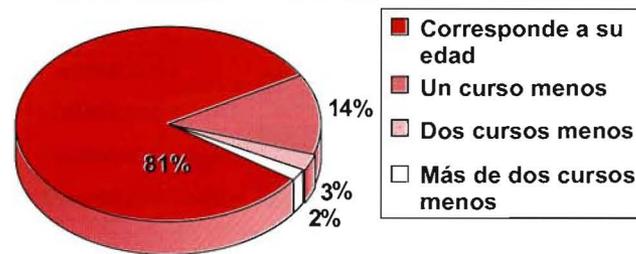
Curso al que se incorpora por primera vez

El 96% de los alumnos han sido escolarizados en el curso que les corresponde por su edad; aquellos que no lo han sido en el curso correspondiente (4%) lo han hecho en general un curso por debajo. En general es una situación muy aproximada a la normativa y sin existir apenas diferencias entre niños y niñas.

INDICADOR 1.2: Curso al que se incorpora por primera vez (Est. 2001)



INDICADOR 1.2: Curso al que se incorpora por primera vez (Est. 1994)



Comparando estos resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa un avance notable en la escolarización en los niveles adecuados, ya que entonces sólo el 82% de los alumnos habían sido escolarizados en el curso que les correspondía por edad.

La escolarización del alumno al inicio de la educación obligatoria está estrechamente relacionada con haber estado escolarizado previamente en guardería o preescolar, el hecho de que la iniciativa de dicha escolarización haya sido tomada por la familia de “motu proprio”, o la falta de dificultades en el momento de la escolarización.

Asimismo la escolarización temprana y en el curso que le corresponde por edad, parece tener gran importancia en el logro de algunos hábitos y normas escolares, como lo demuestran las correlaciones existentes entre este indicador y la asistencia continuada a clase durante el curso y no faltar durante grandes periodos de tiempo.

Por otra parte, haber iniciado la escolarización en el curso que corresponde por edad, está también relacionado con la permanencia durante la escolarización en los niveles educativos correspondientes, es decir con el hecho de no sufrir retrasos académicos, además de ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan y realizar las tareas escolares en casa.

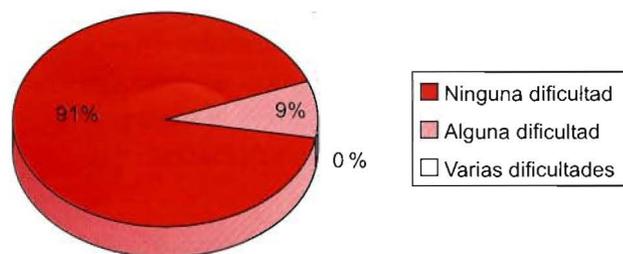
Existe también una relación positiva entre este indicador y la interacción que la familia mantiene con la escuela, informando de los motivos de falta de asistencia o acudiendo a las citas solicitadas por los profesores.

Estos resultados, junto a los anteriores, ponen de manifiesto la importancia de una escolarización temprana (a los seis años o antes) para que el alumno esté y permanezca escolarizado en el nivel que le corresponde por edad.

Circunstancias de la llegada del niño al centro

La llegada de los niños/as al centro escolar se produjo sin dificultades relevantes en el 91% de los casos. El 9% restante tuvo alguna dificultad, siendo la más habitual la falta de documentación necesaria para realizar la matrícula.

INDICADOR 1.3: Dificultades relevantes al llegar al centro



En general se constata que la comunidad educativa es acogedora con el alumnado gitano, y no sólo desde el profesorado sino también desde las Asociaciones de Madres y Padres, ya que en ningún caso se ha encontrado una disposición negativa y sólo en casos aislados no se produjo consenso entre el profesorado o el niño llegó al centro después de haber intentado la matrícula en otros centros.

Comparando con los datos obtenidos en el estudio de 1994, a nivel cuantitativo se han obtenido valores similares, radicando la diferencia fundamental en que en el anterior estudio existieron diversos casos de actitudes negativas por parte de las AMPAS a la escolarización de niños o niñas gitanos, actitudes cuyas causas fueron desconocidas para los investigadores.

Respecto a las relaciones de este indicador con otros indicadores y variables, se constata que los niños y niñas que se escolarizan tarde suelen hacerlo a través de la intervención de los servicios de apoyo externo y presentar mayores problemas de documentación. Cuando son escolarizados por la familia no encuentran dificultades añadidas y además se observa que las relaciones entre el centro educativo y la familia son mejores.

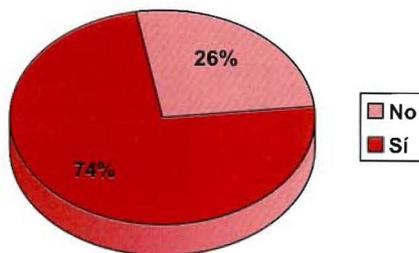
Antes de ir a la escuela fue a Educación Infantil o Guardería

El 74% de alumnado gitano ha estado escolarizado en Educación Infantil o ha asistido a Guarderías, mientras que el 26% accede al sistema educativo por primera vez con seis o más años.

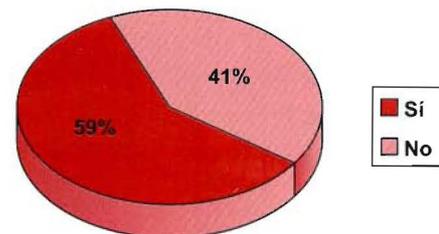
Respecto a los resultados obtenidos en el estudio de 1994, se ha observado un avance muy significativo en la escolarización temprana de los niños y niñas gitanos, ya que ha aumentado en un 15%, hecho que subraya la importancia tanto del proceso de concienciación de las familias gitanas respecto a la educación temprana de sus hijos como del trabajo de sensibilización desde los programas de apoyo y seguimiento externos.

Sin embargo, y a pesar del avance logrado, se observa en este indicador que existe aún cierta distancia respecto a los valores normativos para el resto de la población.

INDICADOR 1.4: Fue a Educación Infantil o Guardería antes de escolarizarse (Est. 2001)



INDICADOR 1.4: Fue a Preescolar o Guardería antes de escolarizarse (Est. 1994)



En los análisis realizados se comprueba que la escolarización en Educación Infantil parece tener consecuencias muy positivas en cuanto a la adquisición de hábitos y normas escolares, como lo muestran los resultados obtenidos en el sentido de que los niños y niñas que previamente han asistido a educación infantil o guardería muestran, durante la educación primaria obligatoria, mayor asistencia a clase, continuidad en dicha asistencia, cuidado y conservación del material escolar, aporte desde casa del material necesario para la actividad, saber escuchar a los demás, pedir la palabra al hablar e higiene personal.

Por otro lado, la escolarización previa se relaciona positivamente con el hecho de interactuar en el recreo durante la educación primaria tanto con compañeros payos como del mismo grupo étnico y a sentarse entre sus compañeros en espacios de no-exclusión, interactuando paralelamente de forma positiva con el profesor/a. Resultados que probablemente estén mediatizados por la importancia que tiene la adquisición de algunas normas escolares y cierto estatus académico en la integración social del alumno.

La escolarización temprana parece tener también una especial importancia en los logros curriculares posteriores del alumno, como lo demuestran las relaciones encontradas entre este indicador y permanecer escolarizado en el curso correspondiente por edad sin sufrir retrasos escolares, aprobar las asignaturas incluidas las instrumentales, tener un rendimiento académico similar a la media del grupo y realizar las tareas en casa y en el aula.

Existe, así mismo, una relación positiva y significativa entre este indicador y la relación de la familia con la escuela (variable 5), lo cual parece reflejar que la motivación de las familias gitanas ante la educación formal se manifiesta, en primer lugar, en la iniciativa tomada en la escolarización de sus hijos en guardería o educación infantil y, en segundo lugar, mediante la relación positiva que mantienen con la escuela durante la educación primaria.

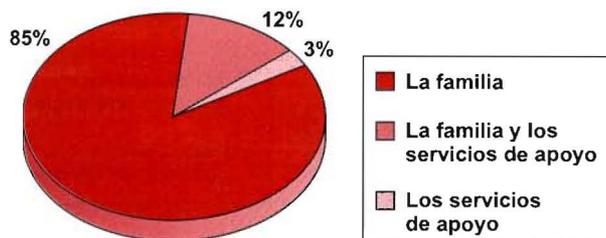
Iniciativa de la escolarización

El 85% de niños y niñas gitanos han sido escolarizados por iniciativa de la familia; y el 15% a partir de la intervención de los servicios de apoyo. Este segmento de población aún no está suficientemente sensibilizado o predispuesto al hecho educativo y necesita apoyos externos en los aspectos relacionados con el acceso a la escuela, como se comprueba comparando estos resultados con los obtenidos en el estudio de 1994 y observando el avance habido del 5%, que indica que, aunque ya es la familia el principal promotor de la escolarización de los hijos, los servicios externos continúan teniendo un importante papel.

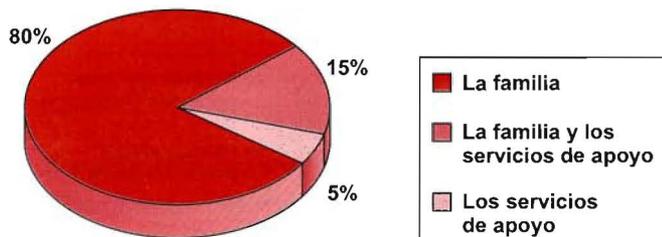
El que la iniciativa de la escolarización haya sido tomada por la familia se relaciona, significativa y positivamente, con casi todos los indicadores de la variable "Adquisición de hábitos y normas escolares", lo cual indica que aquellos niños que han adquirido mejores hábitos son los hijos de las familias que han tomado la iniciativa en la escolarización. Estos resultados parecen poner de manifiesto que el valor que la familia otorga a la escuela, reflejado en la iniciativa tomada en la escolarización, incide positivamente en el logro de hábitos y normas escolares de sus hijos. Resultado que probablemente está mediatizado por el hecho de que dicha escolarización se realiza en la mayoría de los casos a edades tempranas (a los seis años o antes) y en el curso que le corresponde por edad, lo que favorece la adquisición de hábitos.

Así mismo dicha iniciativa familiar se relaciona significativa y positivamente con algunos indicadores de la variable 3, como recibir muchas elecciones de sus compañeros para trabajar, participar indistintamente con niños payos y gitanos durante el recreo, estar situado en clase en espacios de interacción con compañeros no gitanos, prestar ayuda a sus compañeros cuando la necesitan, recibir ayuda de los compañeros cuando lo necesita y tener buenas relaciones con el profesor. Resultados que refuerzan los comentados en el párrafo anterior en el sentido de que cuando la familia valora la escuela y ha tomado la iniciativa en la escolarización de sus hijos e hijas, éstos parecen estar mejor integrados socialmente entre sus compañeros.

INDICADOR 1.5: Toma la iniciativa para la escolarización (Est. 2001)



INDICADOR 1.5: Toma la iniciativa para la escolarización (Est. 1994)



La iniciativa de escolarización tomada por la familia de “motu propio” correlaciona significativa y positivamente con realizar las tareas que se le piden para casa, aspecto relacionado con la motivación del niño hacia la tarea de aprendizaje y el apoyo o refuerzo familiar que recibe. Estos resultados se ven corroborados también con la situación académica que tienen los niños que han sido escolarizados por iniciativa de sus padres, ya que existe una correlación positiva y significativa entre esta variable y tener un rendimiento superior o igual a la media del grupo, y aprobar las asignaturas, sobre todo las no instrumentales, teniendo mayores posibilidades de superar todo el curso. Parece, en este sentido, que la motivación e interés de la familia por la escuela, al tomar la iniciativa de escolarizar a sus hijos e hijas, influye también en la actitud de éstos ante el aprendizaje y por consiguiente en sus resultados.

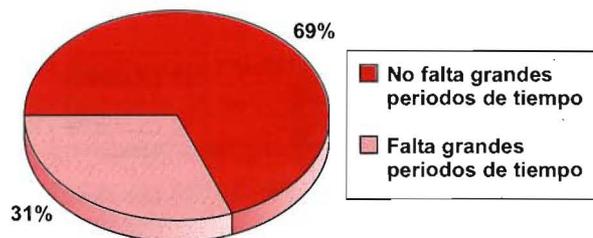
Continuidad de la escolarización: ausencias prolongadas

Según los datos del presente estudio, el 69% de los alumnos y alumnas ha mantenido una escolaridad continua, mientras que el 31% ha presentado un absentismo de tres meses o más durante algún curso. Comparando estos resultados con los obtenidos en 1994, un 12% más del alumnado gitano ha conseguido en estos años mantener una asistencia a clase continuada sin faltar durante grandes periodos de tiempo.

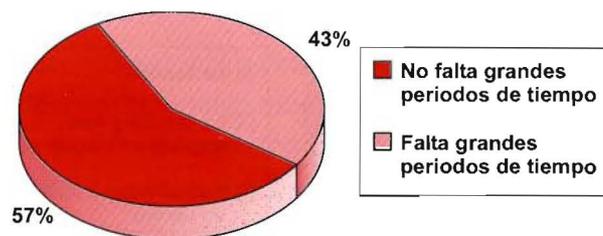
Estos resultados permiten concluir que si bien el absentismo prolongado se ha reducido de un modo progresivo (12%), es un proceso lento y sigue siendo preocupante de cara a la normalización total del alumnado gitano, porque representa casi un tercio de esta población por lo que debe seguir siendo una prioridad en los objetivos de intervención.

En cuanto a las relaciones con otras variables, se observa que la ausencia de tres o más meses en algún curso se relaciona negativamente con los 9 indicadores de la variable 2 “Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares”. Estos resultados reflejan, por tanto, que el alumnado que no mantiene una escolaridad continuada, faltando períodos de tres o más meses en algún curso escolar, presenta, como consecuencia, dificultades en el logro de hábitos y normas escolares.

INDICADOR 1.6: Nivel general de asistencia a los últimos cursos (Est. 2001)



INDICADOR 1.6: Nivel general de asistencia a los últimos cursos (Est. 1994)



Dicha ausencia parece influir también en el grado de integración social del alumno, como lo demuestran las siguientes correlaciones encontradas. Cuanto mayor sea la ausencia del alumno en el aula menor es: el número de elecciones que recibe para jugar y para trabajar, su participación con alumnos gitanos y payos en el recreo, sus posibilidades de interacción con los compañeros payos en clase, la probabilidad de que sea elegido por algún niño del grupo mayoritario, la ayuda que proporciona a los compañeros cuando lo necesitan y la ayuda recibida de sus compañeros, así como una buena relación con el profesorado.

Así mismo cuanto mayor sea dicha ausencia, existen más posibilidades de que el alumno: juegue en el recreo sólo con alumnado gitano y ocupe un lugar alejado de los demás compañeros en el aula. Resultados que junto con los anteriores parecen poner de manifiesto que los períodos largos de absentismo (tres o más meses en algún curso escolar) conllevan una escasa integración social tanto en el aula como el recreo.

Por otra parte, el absentismo durante tres o más meses en algún curso se relaciona con: no haber aprobado ninguna asignatura durante el último curso, no haber superado uno o más niveles académicos, tener un rendimiento escolar muy por debajo de la media de la clase, no realizar las tareas en casa ni en clase, no centrarse en dichas tareas y no estar atento a las explicaciones del profesor. Estos resultados parecen poner de manifiesto que el absentismo durante largos períodos de tiempo influye en la falta de hábitos de trabajo y en el fracaso escolar en todas las áreas.

Esta falta de continuidad en la asistencia a clase durante grandes periodos de tiempo está también relacionada con la actitud que la familia mantiene hacia la escuela, lo que se puede observar por las correlaciones significativas existentes entre esta variable y la ausencia de explicaciones que los miembros de la familia dan al centro sobre los motivos de falta de asistencia, no acudir a las citaciones del profesorado, las bajas expectativas que los padres tienen hacia educación académica de sus hijos, el bajo nivel de refuerzo que les dan por los logros escolares y la escasa valoración que dan en general a la escuela.

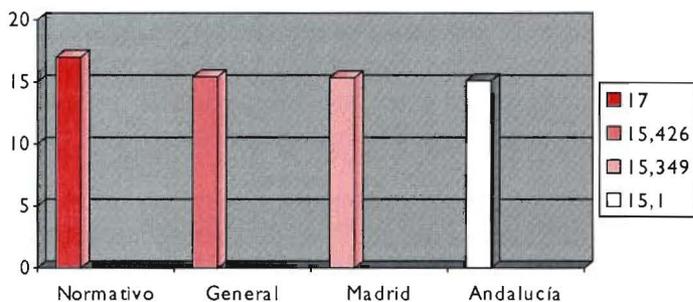
Para concluir este apartado, conviene destacar que la falta de continuidad en la asistencia a las clases conlleva enormes dificultades para la adquisición de hábitos y normas escolares así como graves problemas de adaptación académica y social en el alumno, mediatizado todo ello por la concepción de la educación y las relaciones que la familia mantiene con el entorno escolar. De lo que se deduce la necesidad de alentar acciones educativas encaminadas a favorecer la continuidad en el proceso de escolarización.

RESULTADOS PARA MADRID Y ANDALUCÍA

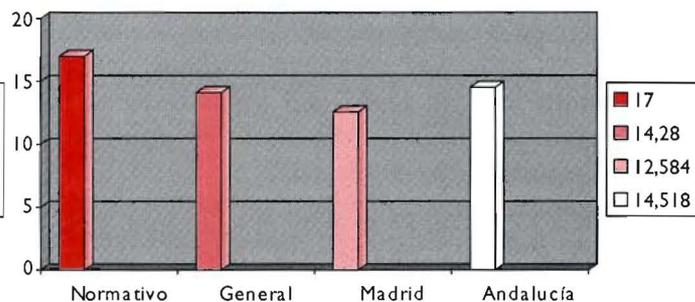
Como puede verse en los gráficos que aparecen a continuación, esta variable obtiene una puntuación general en el presente estudio de 15,426, siendo 17 la puntuación óptima de la misma. Al comparar los resultados obtenidos en las dos Comunidades Autónomas estudiadas de manera desagregada,

podemos observar que ambos resultados son muy similares, estando ligeramente por debajo de la media general tanto Madrid (15,349) como Andalucía (15,100).

VARIABLE I: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 2001)



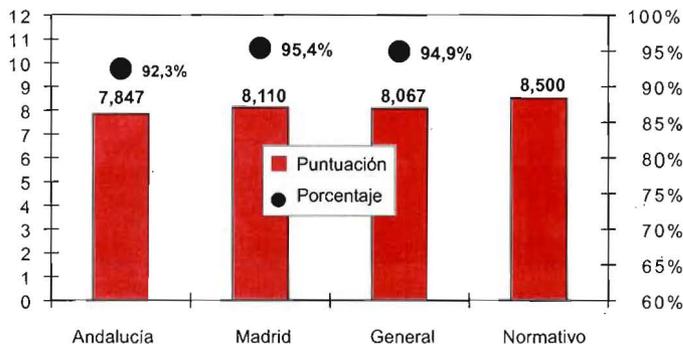
VARIABLE I: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 1994)



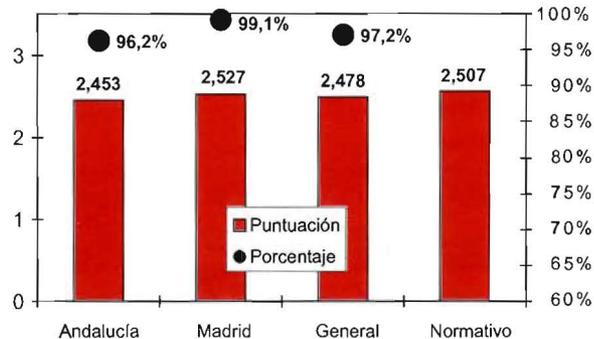
Comparando con los resultados obtenidos en el estudio de 1994, se observa un significativo progreso en ambas comunidades, siendo más importante el experimentado en la Comunidad Autónoma de Madrid.

Respecto a la edad de incorporación por primera vez a la escuela, se observa que la Comunidad de Madrid destaca incluso por encima del nivel general, es decir, los niños y niñas gitanos madrileños se incorporan a Educación Primaria con una edad más adecuada que en otras zonas de España. En cuanto al curso de incorporación, ambas comunidades se encuentran en situación parecida.

INDICADOR I.1: Edad de incorporación por primera vez a la escuela

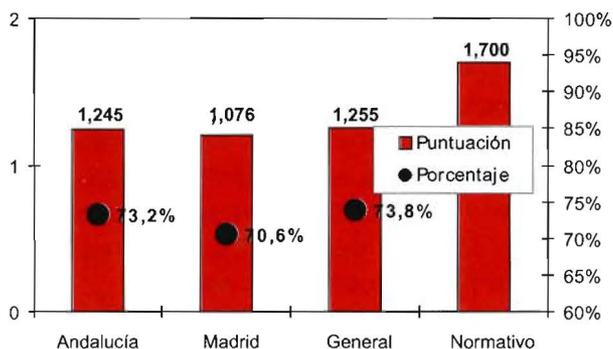


INDICADOR I.3: Dificultades de la llegada del niño al centro

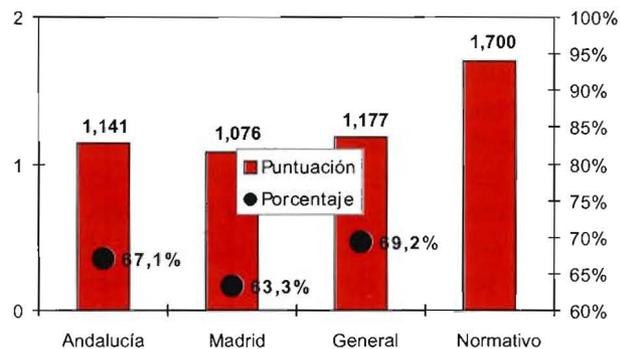


Respecto a las circunstancias de la llegada al centro, los niños y niñas gitanos de Andalucía presentan mayores dificultades que los niños madrileños, que tienen una situación muy próxima a la normativa y que sobresalen en ausencia de dificultades incluso por encima del nivel general de la muestra para todo el Estado.

INDICADOR I.4: Fue a Educación Infantil o Guardería antes de escolarizarse



INDICADOR I.6: Falta durante grandes periodos de tiempo



Sin embargo, en la Comunidad de Andalucía, los niños gitanos asisten en un mayor porcentaje a Escuelas Infantiles o guarderías que en la Comunidad de Madrid, aunque si bien se ha mejorado respecto a los datos de años anteriores, ambos resultados siguen estando distanciados de los que sería de desear.

Respecto a la iniciativa en la escolarización, ambas comunidades autónomas presentan resultados similares y se distancian aún de los valores normativos. Sin embargo, los niños y niñas gitanos madrileños tienen un mayor nivel de ausencias prolongadas durante el curso que los niños andaluces y que el nivel general de la muestra.

CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES

La incorporación al sistema educativo continúa mejorando significativamente

En primer lugar conviene destacar que la mayoría de los niños y niñas gitanos evaluados han seguido un proceso normalizado en cuanto a su incorporación al sistema educativo: el 94% inicia su escolarización a los seis años, el 96% lo hace en el curso que le corresponde por edad, el 91% accede al sistema educativo sin dificultades relevantes y el 85% es escolarizado por propia iniciativa de la familia.

Sin embargo, se detecta que aproximadamente un 6% del alumnado gitano aún se escolariza tardíamente en edades mayores de las correspondientes, incorporándose a la educación obligatoria a través

de la intervención de los servicios de apoyo externo. Dicho apoyo sigue siendo necesario para un 15% de alumnado gitano, a los que sus familias no escolarizan de “motu proprio”, tanto en los procedimientos de incorporación escolar como en la continuación de la sensibilización de las familias hacia la necesidad de la educación.

Los resultados encontrados en esta investigación reflejan la importancia que tiene una temprana escolarización (a los seis años o antes), pues de ello depende que el alumno esté y permanezca escolarizado en el curso que le corresponde por edad y la adquisición de ciertos hábitos previos y necesarios para el aprendizaje escolar, más difíciles de adquirir en edades posteriores.

Se confirma así mismo la importancia que el papel de la familia tiene en los procesos de normalización educativa de los niños y niñas gitanos, ya que cuando toman la iniciativa de la escolarización se favorece enormemente la adquisición de los hábitos y normas escolares, se produce una mayor integración social de los niños y mejores relaciones con sus compañeros no gitanos y con el profesorado, aumentan las actitudes positivas hacia el aprendizaje, mejora el rendimiento y se establecen unas mejores relaciones entre la familia y la escuela. A pesar de ello y tal como se comentaba anteriormente, aún sigue siendo preciso el trabajo con las familias sensibilizándolas sobre la necesidad de la educación, y los servicios de apoyo externo vienen jugando un importante papel en este sentido.

Escolarización en Educación Infantil: se confirma su importancia en el proceso de normalización educativa

Es de destacar que el 74% del alumnado gitano ha estado escolarizado en la etapa de Educación Infantil. Si bien, como hemos señalado en el apartado anterior, la escolarización al inicio de la educación obligatoria es de gran importancia en el proceso de normalización educativa, el acceso a la educación infantil supone un paso más y un prerequisite necesario para el buen desarrollo de dicho proceso, sobretodo cuando el alumnado se encuentra en situación de desventaja socioeducativa o riesgo de exclusión.

Los resultados reflejan que la escolarización en Educación Infantil o guardería parece tener consecuencias muy positivas en etapas educativas posteriores en cuanto a la adquisición de hábitos y normas escolares, el logro de un rendimiento académico adecuado similar a la media del grupo y unos hábitos de trabajo que favorecen el aprendizaje, la integración social entre los compañeros y las relaciones positivas de la familia con la escuela durante la educación obligatoria.

Es evidente la necesidad de que el alumnado gitano se escolarice en Educación Infantil, puesto que siendo ésta el punto de partida de un proceso que tendrá continuidad a lo largo de la escolaridad obligatoria, puede y debe colaborar en la prevención y compensación de todo tipo de desigualdades. La actual normativa en materia de educación, que persigue la enseñanza gratuita de 0 a 6 años, favorece la escolarización de los niños gitanos a más temprana edad, para que se puedan prevenir de esta manera los posibles problemas de adaptación e integración escolar fruto de situaciones de desventaja socioeducativa o de exclusión social¹.

Sería conveniente, en este sentido, que en la escolarización de los más pequeños se dé prioridad absoluta a los criterios de desventaja del alumnado; ello exige analizar la actual red de atención en el ámbito provincial y en cada comunidad autónoma, y revisar los criterios existentes para planificar la Educación Infantil en función de las prioridades, estableciendo al mismo tiempo los mecanismos de coordinación necesarios con los demás agentes institucionales y de intervención social o educativa².

La Educación Infantil constituye el primer eslabón del sistema educativo y tiene la finalidad de impulsar el desarrollo infantil. Los primeros años de la vida son claves para favorecer y afianzar el desarrollo integral de la persona en sus diferentes dimensiones: social, cognitivo-lingüística, motriz y de equilibrio personal. Cubre la doble función de prevención y compensación, al responsabilizarse de detectar y dar respuesta tanto a las posibles desigualdades de origen social, económico y cultural, como a las producidas por distintos tipos de trastorno en el desarrollo; por ello desempeña un papel preponderante en el afianzamiento de las bases que permitirán un desarrollo personal y una historia escolar más equilibrada.

La continuidad en la asistencia a las clases: reto importante

Sólo el 69% de los niños y niñas gitanos asiste de forma continuada a la escuela, mientras que el resto se ha ausentado durante tres o más meses en algún curso. En comparación con el resto de indicadores, la situación queda aún muy alejada de los patrones normativos.

Conviene destacar, a la luz de los resultados obtenidos, que la falta de continuidad en la asistencia a las clases parece conllevar enormes dificultades para la adquisición de hábitos y normas escolares así como graves problemas de adaptación académica y social en el alumno, que se reflejan en la falta de hábitos de trabajo, los altos niveles de fracaso escolar y las dificultades de interacción positiva con los iguales.

A la luz de estos resultados, cabe pensar que uno de los problemas fundamentales para la normalización educativa del alumnado gitano radica en el absentismo de un elevado porcentaje. Pero... ¿cuáles son las causas que impiden una asistencia continuada a la escuela en este grupo étnico?. Además de la inadaptación y del fracaso escolar, las causas fundamentales del absentismo parecen deberse principalmente a la gran distancia que existe entre los gitanos y la cultura escolar, y más en concreto a los siguientes factores³:

- La existencia entre los gitanos de una escasa tradición de escolaridad
- Los altos grados de analfabetismo de las familias

¹ Díaz-Aguado, Martínez, Arias Martínez y Andrés (2000).

² Ararteko (2001).

³ Secretariado General Gitano (1988); MEC (1990); Baraja (1991); Díaz-Aguado y Andrés (1999); Fernández Enguita (1999).

- Las condiciones de privación material en las que viven algunas familias
- Poseer otros valores y otros códigos de comunicación
- El escaso valor funcional que otorgan algunas familias a la educación formal
- Los trabajos temporales que obligan a la familia a emigrar
- La edad temprana de incorporación del alumno gitano al trabajo o de la alumna gitana al rol femenino
- El hecho de que la escuela haya olvidado con frecuencia las motivaciones e intereses de los alumnos
- Acontecimientos familiares (fallecimientos, bodas, ...)

A pesar de que los resultados de la investigación muestran que la gran mayoría de los niños gitanos se han incorporado al sistema educativo de modo normalizado, permanece todavía un pequeño porcentaje con dificultades en el acceso a la escuela: no acceden a la edad ni al curso correspondiente, encuentran algunas dificultades administrativas, faltan durante grandes periodos de tiempo... Generalmente este grupo con mayores dificultades suele habitar en asentamientos segregados o proceder de familias con escaso nivel de integración social. Se hace, por tanto, necesario emprender medidas específicamente dirigidas a este grupo tanto por parte de los servicios sociales, como los de apoyo externo a la escuela, sensibilizando a las familias de estos niños y facilitando su acogida a la escuela por primera vez y su permanencia en ella.

Aunque muchas familias gitanas han comprendido la importancia de escolarizar a sus hijos en las escuelas infantiles, sin embargo, la temprana escolarización todavía es un reto para un porcentaje significativo de ellas. Conviene emprender de forma coordinada (asociaciones, servicios sociales, etc.) acciones encaminadas a sensibilizar a dichas familias; así como poner todos los medios necesarios por parte de las instituciones educativas para facilitar que los niños y niñas en desventaja accedan a la escuela, mejorando la coordinación entre la escuela y los diferentes profesionales que trabajan directa o indirectamente con la población gitana, y promoviendo los mecanismos que optimicen el proceso de acogida en los centros escolares, en especial al cambiar de etapa educativa o al inicio de cada una de ellas⁴.

Si bien la escuela no puede incidir directamente en todos los factores que favorecen el absentismo (especialmente en los factores de tipo socioeconómico), sin embargo, juega un papel esencial en las actitudes de las familias y los alumnos gitanos hacia la educación formal. La aplicación del principio de aprendizaje significativo y de atención a la diversidad, en los que tanto énfasis pone el actual sistema educativo desde las primeras etapas educativas, pretenden prevenir los problemas de desadaptación escolar (absentismo y desmotivación ante las tareas escolares) que suelen producirse cuando los contenidos y valores del sistema educativo chocan abiertamente con los intereses y actividades extraescolares del alumno.

⁴ Ararteko (2001)

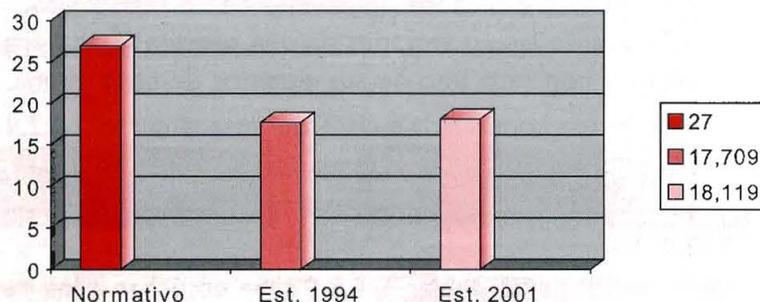
VARIABLE 2: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y COLARES

Esta variable se refiere a los hábitos considerados necesarios para el funcionamiento adecuado en el medio escolar. Los aspectos fundamentales que se pretenden medir son la asistencia a las clases, la puntualidad, el respeto a los turnos de palabra, el orden, el cuidado del material y los hábitos de higiene personal.

La asistencia continuada y la puntualidad son los indicadores que más importancia tienen en esta variable. La adquisición de estos hábitos y esquemas previos es esencial e indispensable para un funcionamiento adecuado dentro de la escuela, facilitando además la consecución de logros superiores (rendimiento académico y desarrollo social). Dada su importancia en el proceso de normalización educativa, se les ha otorgado mayor peso ponderal que al resto de los indicadores.

Comparando con los resultados obtenidos en el año 1994 y tal como se observa en el gráfico, la media obtenida por esta variable es 18.119, puntuación que se aleja aún en gran medida de su valor óptimo (27) y que denota un escaso avance respecto a los resultados obtenidos en la anterior investigación.

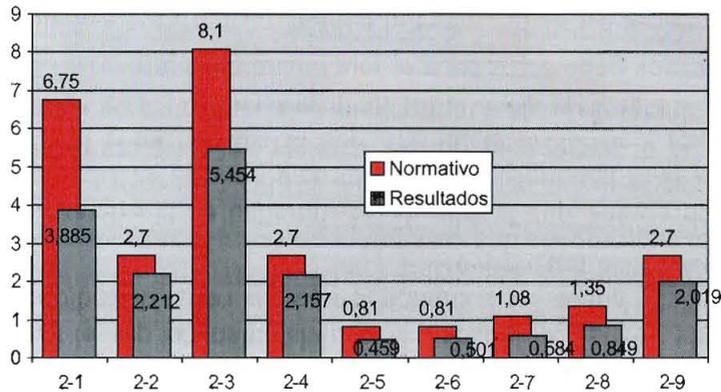
VARIABLE 2: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES



Como puede observarse en el gráfico siguiente, existe una mayor distancia entre los valores obtenidos para la población estudiada y los valores normativos en los indicadores referidos a la asistencia a clase (indicadores 2.1 y 2.3), lo que indica que una gran parte del alumnado gitano aún no tiene asumida la obligatoriedad de la asistencia a las clases o no consideran ésta como una prioridad.

VARIABLE 2: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES

Puntuación obtenida por la variable y cada indicador



Indicadores:

- 2-1: Nivel de asistencia a clase
- 2-2: Nivel de puntualidad.
- 2-3: Asistencia a clase continuada durante el curso.
- 2-4: Habitualmente llega puntual a clase.
- 2-5: Pide la palabra al hablar.
- 2-6: Sabe escuchar a los demás.
- 2-7: Trae de casa el material necesario para la actividad escolar.
- 2-8: Cuida y conserva el material escolar.
- 2-9: Nivel de aseo en la asistencia.

INDICADORES: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los indicadores de esta variable considerados como más importantes en el proceso de normalización educativa son: “asistencia de forma continuada durante el curso” (indicador 2.3) y “número de asistencias en una semana” (indicador 2.1).

Los indicadores 2.1, 2.2 y 2.9, han sido evaluados por medio de un registro conductual personal realizado por el profesorado, que durante las 10 sesiones de una semana (5 mañanas y 5 tardes) ha realizado una observación sistemática con cada uno de sus alumnos de etnia gitana.

Los indicadores 2.3 (“asiste de forma continuada a clase durante el curso”) y 2.4 (“habitualmente llega puntual a clase”) se han valorado a partir de la información extraída de los registros personales del alumnado proporcionada por la dirección de los centros y de la propia percepción de los profesores en una escala de siete grados.

Los indicadores 2.5 (“pide la palabra para hablar”), 2.6 (“sabe escuchar a los demás”), y 2.8 (“cuida y conserva el material escolar”) se recogen a través de la observación individual dentro del aula de las actitudes o momentos en que el niño o la niña quieren participar activamente o del uso y cuidado del material escolar que posee.

Por último, el indicador 2.7 (“trae de casa el material necesario”), se ha evaluado a través de la observación en sesiones de clase contrastando la información obtenida con la entrevista realizada por el evaluador o evaluadora a los profesores tutores.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores, agrupados en cuatro categorías:

- Asistencia y continuidad a las clases
- Puntualidad
- Prerrequisitos para el diálogo y
- Hábitos de orden e higiene personal

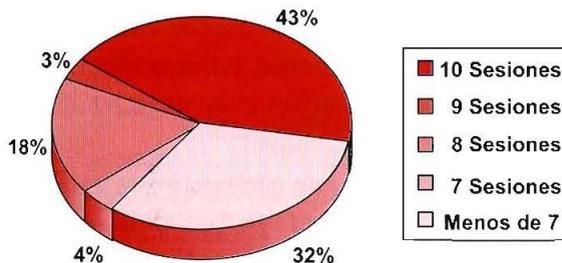
A) ASISTENCIA Y CONTINUIDAD A LAS CLASES

Son dos los indicadores que pretenden evaluar el grado de asistencia y continuidad a las clases: el número de asistencias a clase en una semana y la continuidad en la asistencia a lo largo del curso escolar. Como hemos señalado anteriormente son los indicadores de más relevancia en la variable. La elevada relación existente entre ambos parece indicar una alta correspondencia entre los datos obtenidos con procedimientos distintos: unos procedentes del registro conductual realizado por el profesor y otros de su propia percepción en un periodo mayor de tiempo.

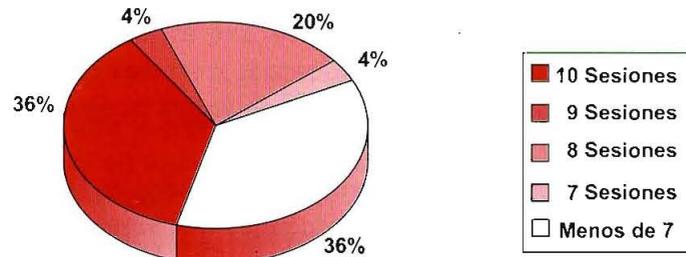
Número de asistencias a clase

La media de asistencia de los alumnos y alumnas gitanos evaluados, sobre 10 sesiones controladas durante una semana lectiva, es de 7,3. Sólo el 46% de dichos alumnos asisten de forma regular en el período observado, mientras que el 54% restante presenta una asistencia más irregular. De éstos el 32% no asiste a 4 sesiones o más (mañana o tarde) a la semana.

INDICADOR 2.1: Nivel de asistencia a clase
(Est. 2001)



INDICADOR 2.1: Nivel de asistencia a clase
(Est. 1994)



Comparando los resultados con los obtenidos en la investigación de 1994, se observa que ha aumentado la asistencia óptima en un 6% de los alumnos gitanos y que ha disminuido también el porcentaje de aquellos que asisten muy irregularmente, aunque sin llegar aún a ser resultados adecuados.

Como puede observarse en el gráfico siguiente, existe una diferencia en los niveles de asistencia de niños y niñas en el registro de una semana (10 sesiones de clase), siendo éstas las que han asistido de una manera más regular. Aún así, sigue existiendo una distancia notable entre los niveles alcanzados en la muestra evaluada y el nivel considerado normativo.



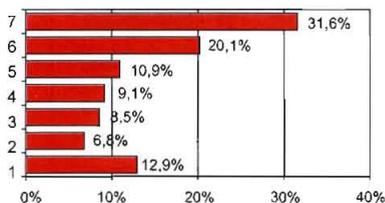
Asiste de forma continuada a clase durante el curso

La valoración de este indicador se ha llevado a cabo por el profesorado mediante una escala de 1 a 7. La puntuación óptima (7) indica que el alumno no ha tenido a lo largo del curso ninguna ausencia sin justificar; y la mínima (1), que se han producido 8 o más faltas sin justificar en dicho período de tiempo.

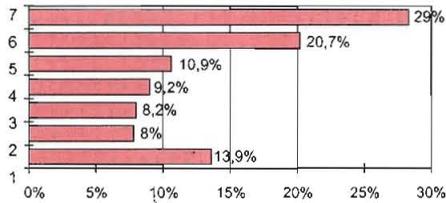
Por los datos obtenidos se aprecia que el 62.6% del alumnado tiene una asistencia continuada (con puntuaciones de 5, 6 y 7 en la escala), mientras que el 37.4% es valorado con menos puntuación. De este último grupo, el 24.4% asiste de forma irregular y 12.9% recibe una valoración muy negativa en su asistencia.

Comparando los resultados con los obtenidos en la investigación de 1994, se puede observar que existe un ligero incremento del porcentaje de alumnado que mejora su asistencia continuada a clase aunque los resultados se alejan aún de los considerados normativos. En cuanto a las diferencias en fun-

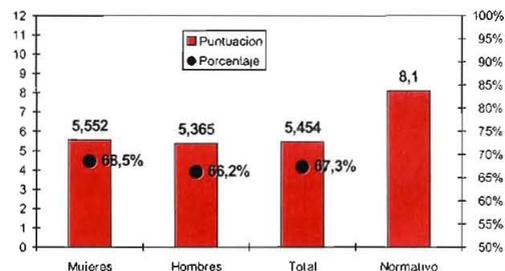
INDICADOR 2.3: Asistencia continuada a clase durante el curso (Est. 2001)



INDICADOR 2.3: Asistencia continuada a clase durante el curso (Est. 1994)



INDICADOR 2.3: Asistencia a clase durante el curso



ción del sexo de los alumnos, se vuelve a observar una ligera diferencia entre niños y niñas en el sentido de que son éstas las que tienen una mayor continuidad en la asistencia.

Estos datos, junto con los del indicador anterior, parecen indicar que la asistencia continuada a la escuela es un hábito que sólo ha adquirido un poco más de la mitad del alumnado evaluado y que, por tanto, queda aún un largo camino por recorrer en este sentido.

La asistencia a clase (ambos indicadores) está relacionada con todos los demás indicadores de la Variable 2 y con la mayoría de los indicadores de las Variables 3, 4 y 5. Resultados que parecen señalar que dicha asistencia es básica para una adecuada adquisición de las rutinas y normas escolares y una adecuada adaptación académica y social del alumno; y que, por tanto, una asistencia irregular conlleva múltiples desajustes escolares en cualquier objetivo educativo.

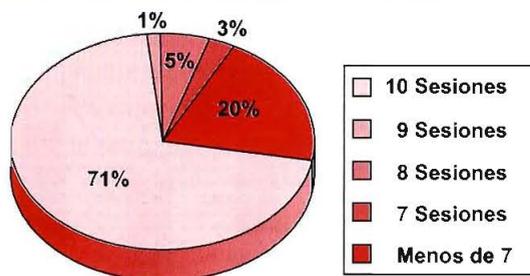
B) PUNTUALIDAD

La adquisición de esta norma escolar se recoge a partir de dos indicadores: el número de sesiones a las que acude puntual durante una semana y el grado en que acude puntual de forma habitual. La elevada relación existente entre ambos indicadores parece indicar una alta correspondencia entre los datos procedentes del registro conductual utilizado por el profesor y su propia percepción.

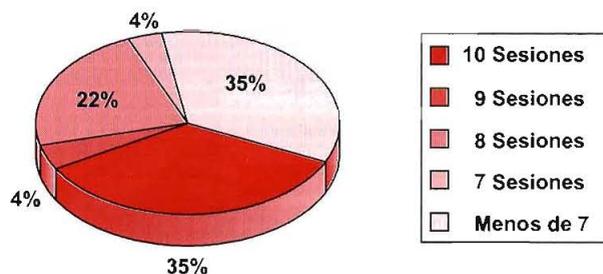
Número de sesiones a las que acude puntual

Como puede observarse en los gráficos del indicador 2.2, de las 10 sesiones observadas a lo largo de una semana, el 71% del alumnado gitano es puntual en todas; el 9% lo es entre 7 y 9, y el 20% restante en 6 ó menos. Dichos porcentajes, al compararse con los relativos a la asistencia, reflejan que los alumnos gitanos, cuando asisten a clase, suelen ser puntuales. Además, los resultados totales obtenidos se acercan bastante a los valores normativos.

**INDICADOR 2.2: Nivel de puntualidad
(Est. 2001)**



**INDICADOR 2.2: Nivel de puntualidad
(Est. 1994)**



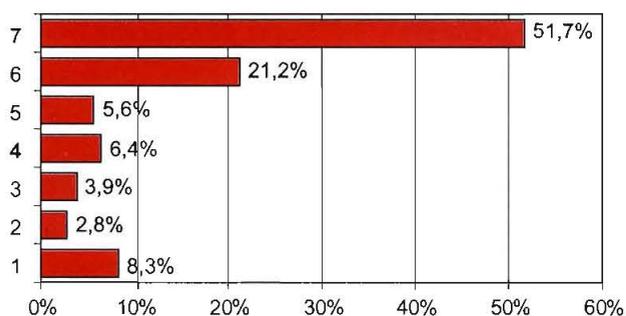
Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, resulta notable que un 16% del alumnado evaluado haya mejorado la puntualidad. Sólo un pequeño porcentaje continúa teniendo problemas en este sentido.

Habitualmente llega puntual a clase

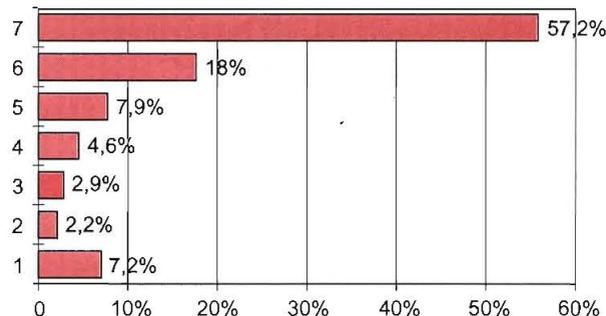
La valoración se ha llevado a cabo por el profesorado a partir de una escala de siete grados, en la que el 7 (puntuación máxima) indica que el profesor valora que el alumno no se retrasa en las sesiones; y el 1 (puntuación mínima) indica que el profesor percibe una falta de puntualidad muy alta (de 10 ó más minutos respecto a los compañeros).

En general y al igual que en el indicador anterior, los resultados obtenidos se acercan a los normativos en mayor medida que los resultados para los niveles de asistencia. Según los datos obtenidos en

**INDICADOR 2.4: Habitualmente llega puntual a clase
(Est. 2001)**



**INDICADOR 2.4: Habitualmente llega puntual a clase
(Est. 1994)**



el presente estudio, el 78.5% del alumnado manifiesta una alta puntualidad, situándose en los valores 5, 6 y 7 de la escala; existiendo por el contrario un grupo de alumnos, el 21.4%, que presenta retrasos en algunas sesiones. De estos últimos, el 8.3% no llega puntual a ocho o más sesiones a la semana.

Sin embargo, comparando los resultados obtenidos con los del estudio de 1994, se observa que según la percepción del profesorado ha disminuido el número de alumnos gitanos cuya puntualidad es bastante o muy alta durante el curso, y por el contrario han aumentado los que llegan habitualmente con retraso respecto a sus compañeros.

La puntualidad (ambos indicadores) se relaciona con el resto de rutinas y normas escolares y al mismo tiempo con los indicadores de las Variables 3, 4 y 5.

C) PRERREQUISITOS PARA EL DIÁLOGO

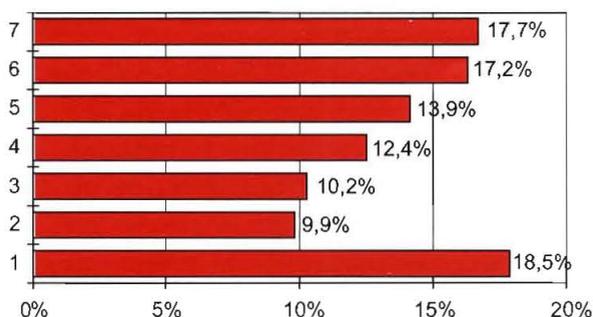
A continuación se presentan los resultados de dos prerrequisitos básicos para una adecuada interacción social: grado en que el alumno pide la palabra para hablar y grado en que escucha a sus compañeros cuando éstos hablan (evaluados a partir de una escala de siete valores, siendo el 1 la mínima puntuación y el 7 la máxima, según la percepción de un evaluador externo y del profesor).

Pide la palabra al hablar

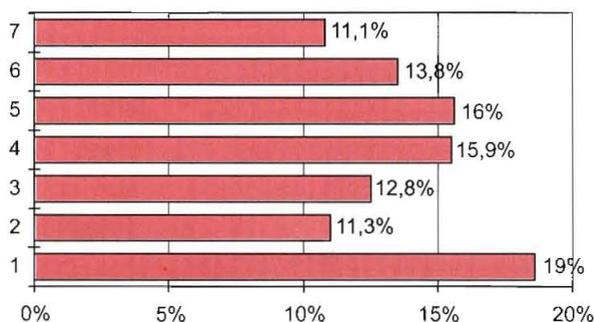
En la observación realizada por el observador externo se detecta que el 34.9% del alumnado gitano pide la palabra siempre o casi siempre. El 36.5% lo hace a veces y el 28.4% nunca o casi nunca.

A pesar de que existe aún cierta distancia con los valores normativos, se aprecia un avance comparando los resultados obtenidos con los de la investigación de 1994, según el cual casi un 10% más de alumnos gitanos piden la palabra al hablar siempre o casi siempre.

INDICADOR 2.5: Pide la palabra al hablar
(Est. 2001)

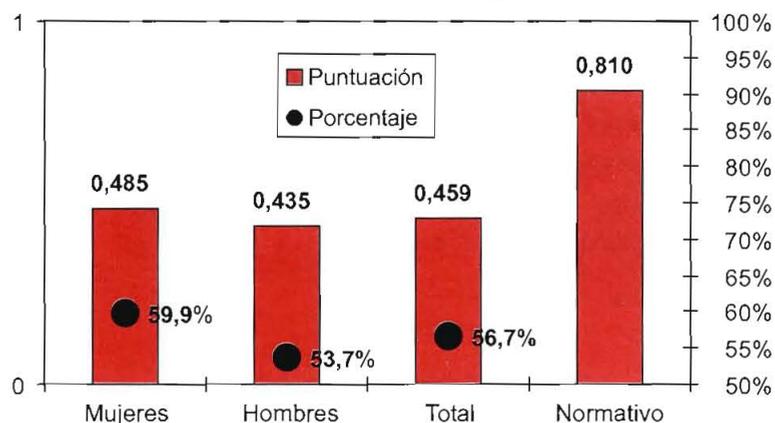


INDICADOR 2.5: Pide la palabra al hablar
(Est. 1994)



9

INDICADOR 2.5: Pide la palabra al hablar



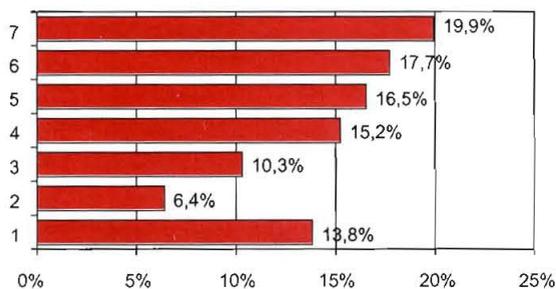
Analizando los resultados en función del sexo de los alumnos, se aprecia que un mayor porcentaje de alumnas gitanas tiene este prerequisite adquirido.

Sabe escuchar a los demás

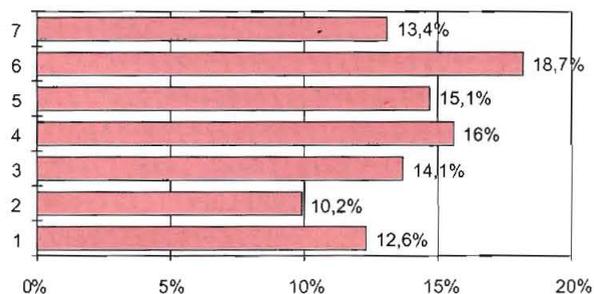
Respecto al hábito de escuchar activamente a los demás cuando hablan, se observa que el 37.6% lo hace siempre o casi siempre, el 42% lo hace a veces y el 20.2% restante nunca o casi nunca.

Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa un ligero avance en la adquisición de este prerequisite de escucha activa, aunque los valores siguen estando bastante ale-

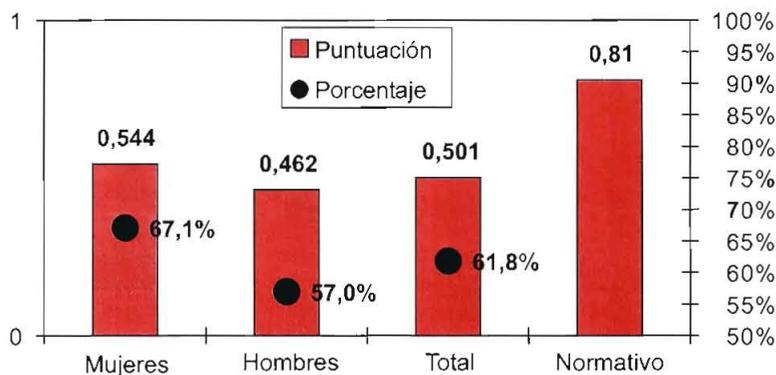
INDICADOR 2.6: Sabe escuchar a los demás (Est. 2001)



INDICADOR 2.6: Sabe escuchar a los demás (Est. 1994)



INDICADOR 2.6: Sabe escuchar a los demás



jados de los considerados normativos. En este indicador, al igual que en el anterior, se aprecia que las niñas gitanas desarrollan un mayor grado de escucha activa que los niños gitanos.

Los resultados obtenidos en ambos indicadores muestran que la mayoría de los alumnos de la muestra evaluada no han adquirido plenamente estos hábitos de gran importancia en las relaciones sociales. Al igual que en los anteriores, dichos hábitos parecen relacionarse con todos los indicadores de la misma variable, así como con los de las Variables 3, 4 y 5.

D) HÁBITOS DE ORDEN E HIGIENE PERSONAL

Los indicadores 2.7 y 2.8 se han evaluado a partir de una entrevista realizada al profesorado, en la que se valoraron dichos aspectos en una escala de siete grados (siendo el 1 la mínima puntuación y el 7 la máxima). El indicador 2.9 ha sido recogido a partir del registro conductual personal.

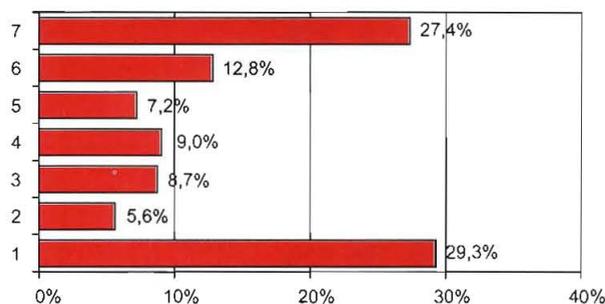
Trae de casa el material necesario para la actividad escolar

El 40.2% del alumnado gitano aporta el material necesario en las actividades escolares siempre o casi siempre, el 24.9% lo aporta a veces y el 34.9% nunca o casi nunca.

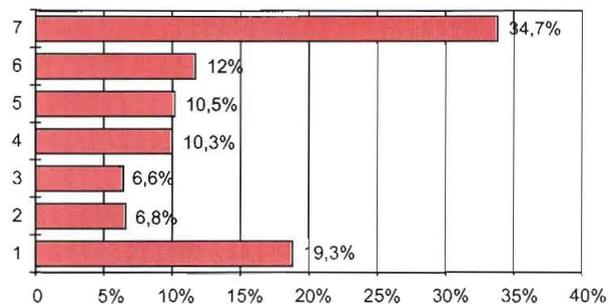
Tal como puede apreciarse comparando los resultados del estudio que aquí se presenta y del realizado en 1994, se observa que ha disminuido la frecuencia con que el alumnado gitano aporta el material necesario para la actividad escolar. Además en este indicador, como en los anteriores, los resultados siguen estando alejados de los valores normativos y continúan sobresaliendo las niñas gitanas por encima de los niños.

9

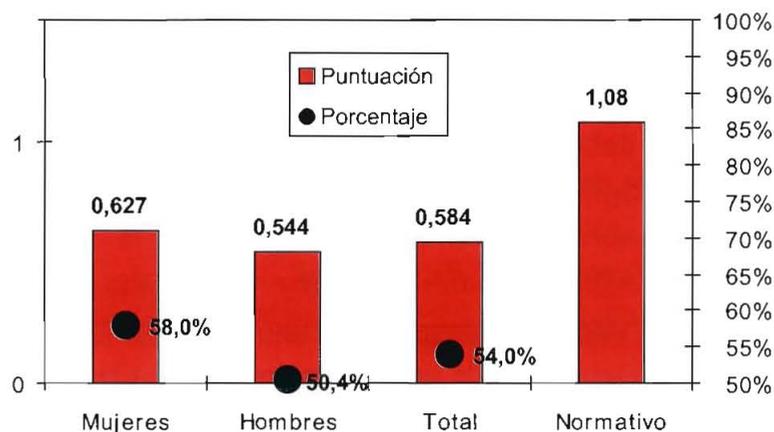
INDICADOR 2.7: Trae de casa el material necesario para la actividad escolar (Estudio 2001)



INDICADOR 2.7: Trae de casa el material necesario para la actividad escolar (Estudio 1994)



INDICADOR 2.7: Trae a casa el material necesario para la actividad escolar



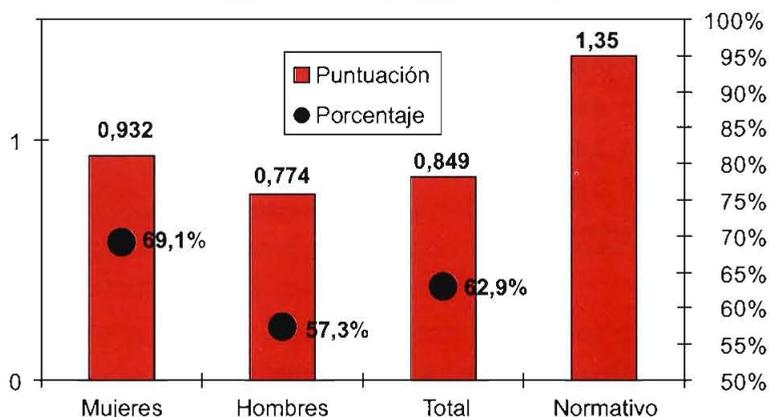
Cuida y conserva el material escolar

Respecto al cuidado del material escolar, se observa que en el curso académico 2000-2001 y según las observaciones realizadas, el 42.6% del alumnado gitano lo cuida mucho, el 36% algo y el 21.2% poco o nada.

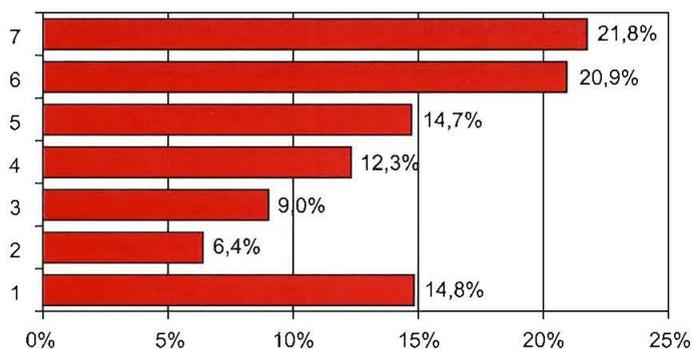
Tal como puede observarse en el gráfico, los resultados obtenidos se van aproximando a los normativos, sobre todo en el caso de las alumnas gitanas, quienes parece que cuando traen el material escolar o cuando disponen de él en el centro son más cuidadosas que los niños gitanos.



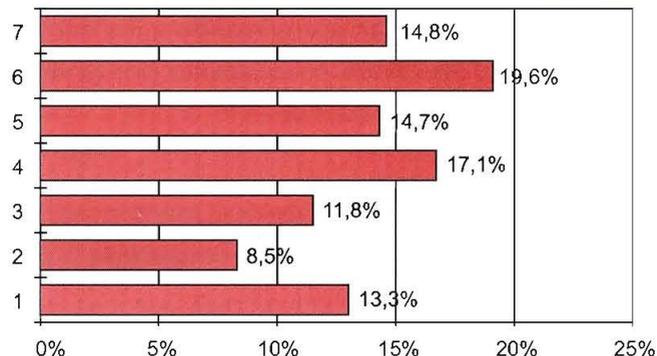
INDICADOR 2.8: Cuida y conserva el material escolar



INDICADOR 2.8: Cuida y conserva el material escolar (Estudio 2001)



INDICADOR 2.8: Cuida y conserva el material escolar (Estudio 1994)

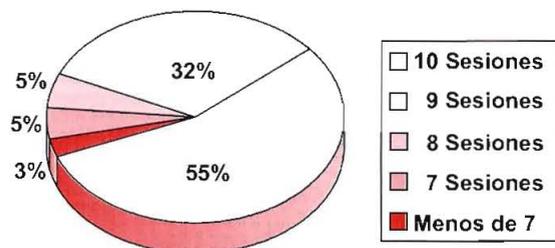


Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se puede apreciar que ha aumentado el porcentaje de aquellos niños que cuidan el material y lo hacen siempre, aunque hay un número (20%) de alumnado que no lo cuida nada o casi nada y que ha permanecido fijo en el periodo transcurrido.

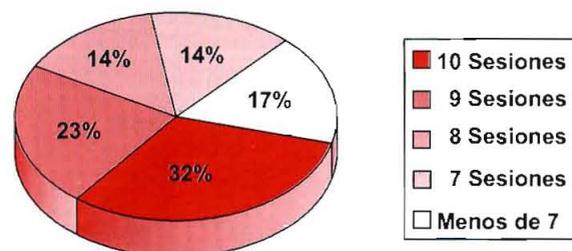
Número de sesiones a las que asiste aseado en distintos elementos

El 58% del alumnado gitano perteneciente a la muestra estudiada asiste con un buen nivel de aseo a la escuela. Del resto, el 32% manifiesta carencias importantes en este aspecto.

**INDICADOR 2.9: Nivel de aseo en la asistencia
(Estudio 2001)**



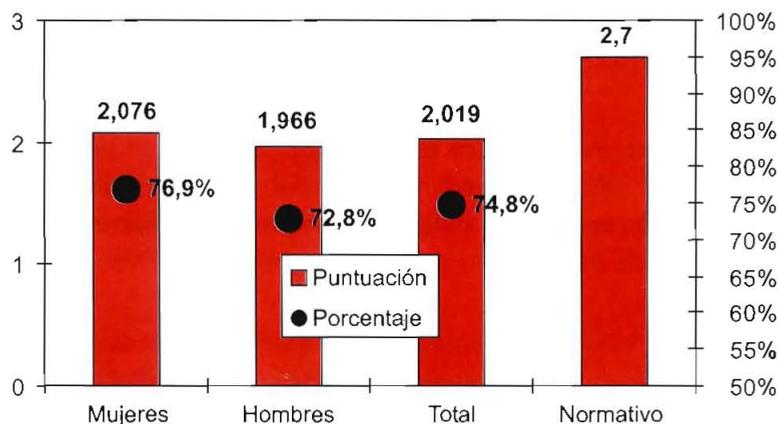
**INDICADOR 2.9: Nivel de aseo en la asistencia
(Estudio 1994)**



Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se constata, por un lado, una significativa mejora (de más de 23%) en el nivel de aseo del alumnado gitano, con un alto porcentaje de niños que no presenta problemas (más del 50%); pero por otro lado, hay un mayor número de alumnos y alumnas que habitualmente acuden sucios a clase, y cuyo porcentaje se ha visto incrementado en un 15%.

Estos resultados se van aproximando a los considerados normativos, más en el caso de las niñas gitanas, pero aún queda ese preocupante porcentaje de alumnos que continúan teniendo dificultades en la adquisición de este hábito.

INDICADOR 2.9: Nivel de aseo en la asistencia



Parece en este sentido que un poco más de la mitad del alumnado gitano ha adquirido hábitos de orden e higiene personal y que su adquisición es, por tanto, todavía un reto a conseguir.

Como ocurría con los anteriores indicadores, la adquisición de estos hábitos y rutinas escolares tiene una alta relación con el desarrollo del resto de indicadores de la Variable 2, así como con los indicadores de las Variables 3, 4 y 5.

Resultados sobre las relaciones existentes entre los indicadores y otras variables

Tal y como se ha ido reflejando en los apartados anteriores, existe una estrecha relación entre cada uno de los indicadores de esta Variable con el resto, es decir, la adquisición de un hábito o norma parece estar relacionado con la adquisición de los demás.

Así mismo, los indicadores de la Variable 2 se relacionan con todos o casi todos los indicadores del resto de las Variables, resaltando así la importancia que tiene la adquisición de hábitos, rutinas y normas escolares en el logro de otros objetivos educativos más complejos; ya que:

- Por una parte, la adquisición de hábitos escolares adquiere gran importancia en la socialización del alumno/a como lo demuestran las relaciones significativas existentes entre todos los indicadores de esta variable con cada uno de los de la Variable 3, que evalúan interacción social sobre todo entre iguales.
- La adquisición de dichos hábitos parece ser de gran importancia también para obtener un adecuado rendimiento escolar, como se demuestra en las relaciones existentes entre todos sus indicadores con los de la variable 4, que evalúan éxito escolar a través de la adquisición de hábitos de estudio y de niveles adecuados de rendimiento académico.
- Por otro lado, la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares se relaciona con la actitud de la familia hacia la escuela, en el sentido de que el alumnado que muestra un alto logro en la adquisición de dichos hábitos, suele pertenecer a una familia que mantiene una adecuada relación con el profesorado y presenta unas altas expectativas sobre la educación de sus hijos.

Diferencias entre niños y niñas

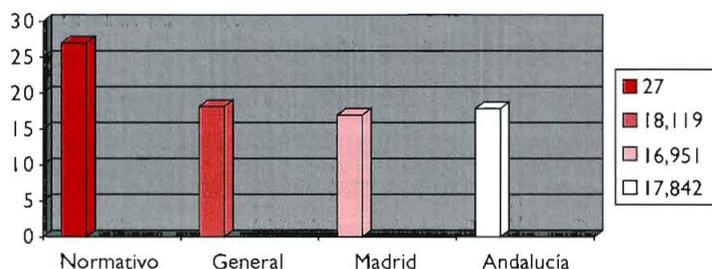
En siete indicadores de esta variable se producen diferencias significativas entre niñas y niños, a favor de aquéllas. Las niñas muestran una adquisición mayor de los hábitos relacionados con los prerrequisitos para el diálogo, con el orden y la limpieza y con la asistencia a clase.

Estos resultados apoyan los encontrados en la mayoría de las investigaciones realizadas con población mayoritaria, debido a que las niñas parecen en general adecuarse mejor que los niños al “rol de alumno ideal” y suelen ser menos disruptivas y más obedientes, cuidadosas y ordenadas que éstos.

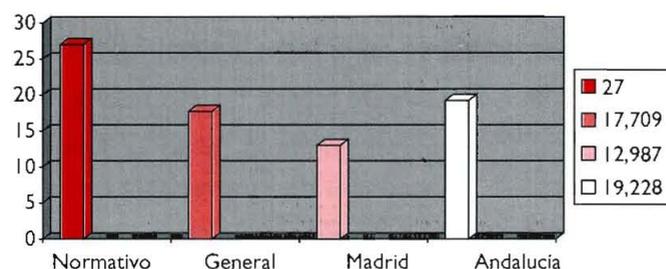
RESULTADOS PARA MADRID Y ANDALUCÍA

En los gráficos que se presentan a continuación se incluyen las medias obtenidas por las dos principales comunidades autónomas estudiadas y la media obtenida por la totalidad de la muestra, en comparación con el nivel normativo para la variable. Como podemos apreciar existen ciertas diferencias, siendo la media total de la Comunidad de Madrid de 16.951 y la media de Andalucía de 17.842. Los resultados reflejan en este sentido que los niños y niñas andaluces han adquirido en mayor grado que los de Madrid, hábitos, rutinas y normas escolares.

VARIABLE 2: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 2001)



VARIABLE 2: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 1994)



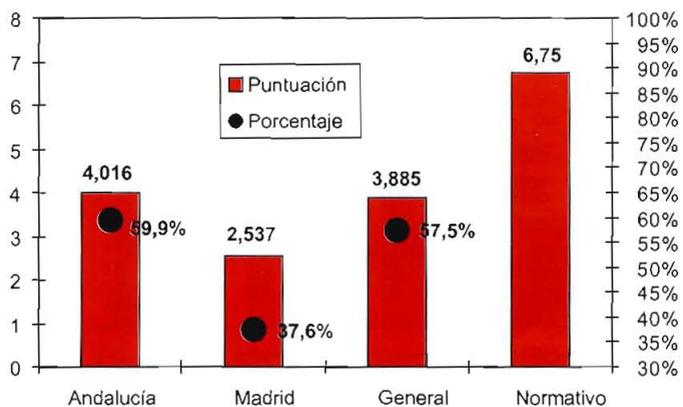
Comparando los resultados obtenidos con los del estudio de 1994, se puede observar el progreso significativo que ha experimentado la Comunidad de Madrid y cierto retroceso de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Analizando los resultados por indicador, se puede observar que la diferencia más notable entre ambas comunidades está en la asistencia a clase durante una semana; poco más de la mitad de los niños gitanos andaluces asisten regularmente a clase durante la semana de recogida de datos, mientras que sólo lo hace un tercio de los niños gitanos madrileños. En el indicador sobre asistencia continuada durante el curso, los niños andaluces también sobresalen frente a los madrileños.

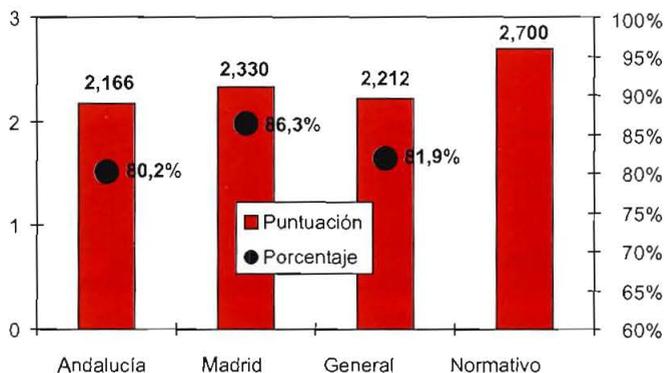
En el resto de indicadores, la Comunidad de Madrid destaca por encima de la de Andalucía, sobre todo en los aspectos relacionados con el aseo, el cuidado y la aportación del material escolar y la puntualidad en la asistencia a clase.

Aunque los resultados en todos los indicadores para ambas comunidades no llegan a los niveles normativos y sólo se acercan en aquellos que miden puntualidad, los niños gitanos de la comunidad de Madrid sobresalen por encima de los resultados generales en pedir la palabra al hablar, escuchar a los demás, aportar y cuidar el material escolar necesario y mantener hábitos de aseo y limpieza.

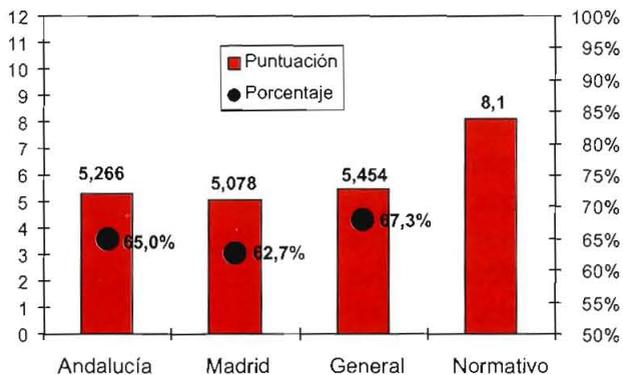
INDICADOR 2.1: Nivel de asistencia a clase



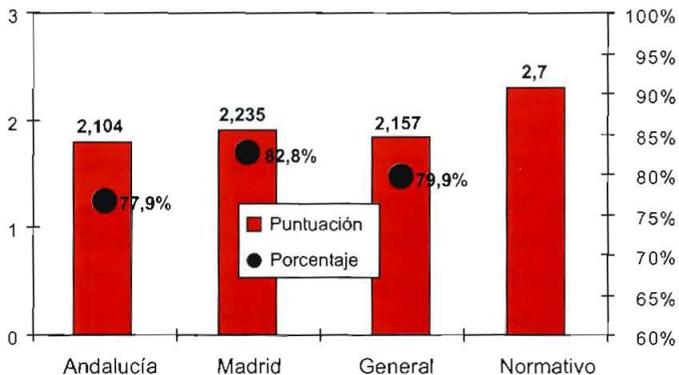
INDICADOR 2.2: Nivel de puntualidad



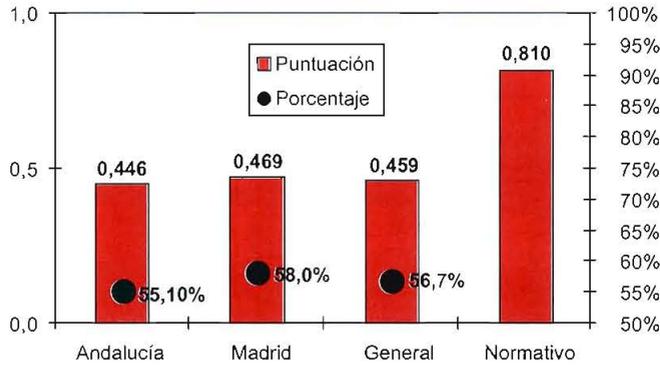
INDICADOR 2.3: Asistencia continuada a clase durante el curso



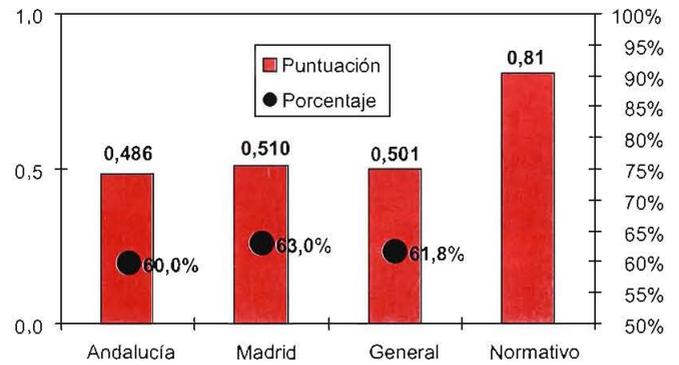
INDICADOR 2.4: Habitualmente llega puntual a clase



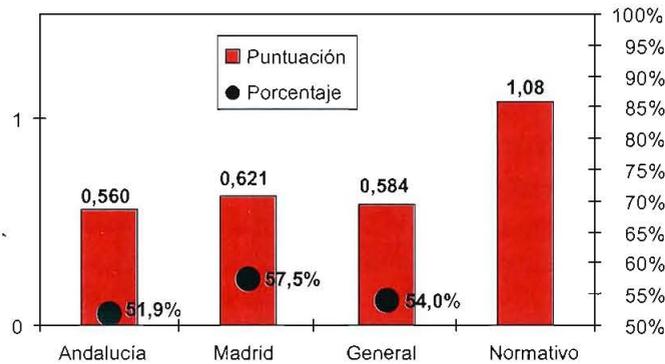
INDICADOR 2.5: Pide la palabra al hablar



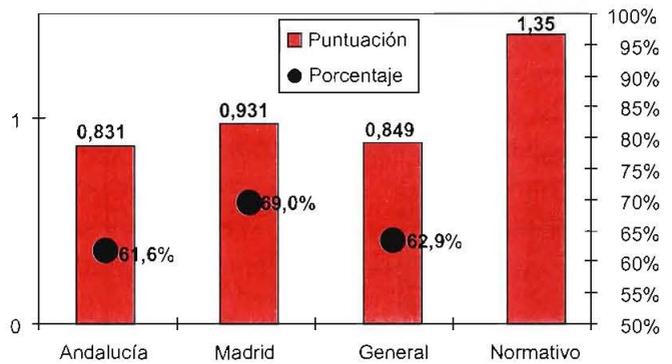
INDICADOR 2.6: Sabe escuchar a los demás



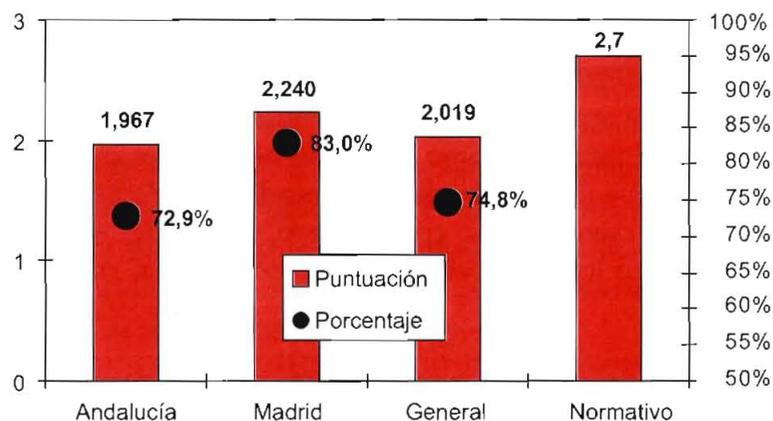
INDICADOR 2.7: Trae de casa el material necesario para la actividad escolar



INDICADOR 2.8: Cuida y conserva el material escolar



INDICADOR 2.9: Nivel de aseo en la asistencia



CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES

Los resultados encontrados en esta investigación señalan la importancia que tiene la adquisición de hábitos, rutinas y normas escolares en el logro de otros objetivos educativos más complejos (integración social, éxito escolar y relación de la familia con la escuela).

Es de destacar que las niñas gitanas han obtenido, en muchos de los indicadores de esta variable, puntuaciones un poco más altas que las de sus compañeros gitanos; resultados que son similares a los que se encuentran en los estudios realizados con otros grupos, puesto que parece que, en general, suelen ser las niñas quienes tienen una mayor capacidad de adaptación y adquisición de hábitos que los niños.

Conviene resaltar que a pesar del ligero avance logrado en los últimos años, existe aún una gran distancia entre la situación del alumnado gitano en estos aspectos y la situación considerada óptima para la mayoría de los niños y niñas escolarizados. Dada la importancia que esta variable tiene en el proceso de normalización educativa (como lo demuestran las altas relaciones encontradas con el resto de las variables), parece prioritario reflexionar sobre la eficacia de las acciones que se están llevando en la actualidad para favorecer su adquisición.

Asistencia y continuidad a las clases: objetivos aún por conseguir

Los resultados obtenidos reflejan que la asistencia continuada a la escuela es un hábito que sólo han adquirido aproximadamente dos tercios del alumnado evaluado (o incluso menos, si únicamente con-

sideramos los datos extraídos del registro personal) y que, por tanto, queda aún un largo camino por recorrer en este sentido.

Así mismo, dichos resultados parecen indicar que la asistencia es fundamental para una adecuada adaptación académica y social del alumno; y que, por tanto, una asistencia irregular conlleva múltiples desajustes escolares en cualquier objetivo educativo.

Los problemas pueden agravarse aun más cuando el absentismo se prolonga a diferentes cursos escolares. En este sentido, conviene recordar (como hemos señalado en el análisis de la Variable anterior) que el alumnado que no mantiene una escolaridad continuada, faltando períodos de tres o más meses en algún curso escolar suele presentar, como consecuencia, dificultades en el logro de hábitos y normas escolares, así como en otros logros superiores (interacción social, rendimiento académico...).

Ligeros avances en la adquisición de otros hábitos y normas escolares

Los resultados del registro personal parecen reflejar que los alumnos gitanos, cuando asisten a clase, suelen ser puntuales. Aunque según la opinión de los profesores, existe un pequeño porcentaje de alumnos (el 8%) que presenta retrasos frecuentes a lo largo del curso.

La mayoría de los alumnos no han adquirido dos hábitos de gran importancia en la interacción social (con los compañeros y con el profesor) como son pedir la palabra al hablar y saber escuchar a los demás; existiendo un grupo significativo (menor del 30%) que no parecen manifestar, nunca o casi nunca, dichas conductas.

Por otro lado, los datos indican que únicamente menos de la mitad de los alumnos gitanos han adquirido hábitos de orden y cuidado del material y que, por tanto, su plena adquisición es todavía un reto por conseguir.

Respecto a los hábitos relacionados con el aseo personal, poco más de la mitad del alumnado evaluado parece haberlos adquirido, existiendo aún un preocupante grupo (en torno al 30%) que presenta unos niveles muy bajos.

Orientaciones

Las acciones encaminadas a favorecer la continuidad en la escolarización y la adquisición de los hábitos y normas escolares imprescindibles para un adecuado desarrollo el proceso educativo, tendrían que tener en cuenta los factores anteriormente mencionados y realizarse a diversos niveles (fundamentalmente escuela y familia).

Como ya se ha señalado, cuanto menor es la edad de inicio de la escolarización, mayor asistencia, puntualidad y hábitos de limpieza se manifiestan en el alumnado. Además, se ha comprobado que la escolarización temprana, en Educación Infantil, muestra también consecuencias muy positivas en cuanto

a la adquisición de hábitos y normas escolares¹. Es conveniente, por tanto, llevar a cabo acciones encaminadas a sensibilizar a las familias gitanas sobre la necesidad de escolarizar a sus hijos lo antes posible.

Los resultados de esta variable muestran que es necesario continuar desarrollando programas de apoyo y seguimiento escolar dirigidos a una buena parte de la población infantil gitana. Si bien estos programas han demostrado su eficacia favoreciendo en general la adquisición de todos estos hábitos escolares tan básicos para la normalización educativa, y fundamentalmente han mejorado la matriculación, la reducción del absentismo, la puntualidad y el cuidado del material escolar, es importante, en estos momentos, plantearse su necesaria continuidad, dándoles un nuevo impulso y una proyección a largo plazo, reorientando las prioridades (hay más objetivos cumplidos en relación con la variable 1) y buscando estrategias y métodos para incidir en lo no logrado.

Los resultados de esta investigación proporcionan pistas sobre aquellos aspectos en los que, prioritariamente, estos programas deben centrarse en la actualidad: continuar la labor de prevención del absentismo y del abandono escolar, la concienciación de las familias para una temprana escolarización de sus hijos y su sensibilización para el apoyo en el aprendizaje de los hábitos y normas escolares más importantes, para lo cual resulta imprescindible una adecuada relación con la escuela y una fluida comunicación con el profesorado.

Al mismo tiempo, los aspectos relacionados con esta variable pueden ser contemplados explícitamente en los documentos de organización de los centros educativos. El Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares deben incorporar objetivos, métodos y recursos que posibiliten su desarrollo y adquisición en todo el alumnado y, especialmente, en aquellos niños y niñas que precisen una compensación educativa.

Según el Diseño Curricular Base, establecido por la actual normativa en materia de educación, la educación infantil persigue dos grandes finalidades:

- a) aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa;
- b) y dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la educación primaria.

Un objetivo fundamental de esta etapa es, por tanto, la adquisición de pautas elementales de convivencia y hábitos básicos de autonomía personal de los niños de entre 0 y 6 años.

¹ Ver resultados de la Variable 1.

La educación Infantil ha de propiciarles experiencias que estimulen su desarrollo personal completo. Como punto de partida de un proceso que continuará en otros tramos educativos, puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades, entre otras algunas carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural o económico, sin que ello signifique dejar de reconocer las diferencias psicológicas de los niños que han de ser educativamente atendidas. Puede también por ello, favorecer la integración de niños y niñas en el proceso educativo.

En el caso de los niños y niñas de etnia gitana, la escuela ha de tener en cuenta especialmente este carácter compensador tanto en la educación infantil como en etapas posteriores, dadas las carencias que suelen manifestar muchos de estos alumnos como consecuencia de su pertenencia a un ambiente sociocultural desfavorecido. Uno de los problemas más frecuentes que se presenta, derivado probablemente de las mencionadas situaciones de desventaja social, y que dificulta su adaptación a la escuela es la carencia de hábitos y esquemas de conocimiento previos para enfrentarse a los problemas escolares (tales como demorar la satisfacción de necesidades, permanecer sentado en su sitio durante largos periodos de tiempo, no demandar excesiva atención sobre sí mismo, respetar los turnos en la comunicación, concentrarse en las tareas y responder al profesor, responder al refuerzo final del educador, etc.)².

Como se sugiere en otras investigaciones³, el papel del profesor en la educación temprana y en etapas posteriores puede ser una importante fuente de seguridad para ayudar a los alumnos, sobre todo aquellos que se encuentran en situación de desventaja socioeducativa, a afrontar la novedad y la incertidumbre que la adaptación escolar requiere ayudándoles a regular así su propia conducta, siempre y cuando las relaciones profesor-alumno sean:

- a) próximas, con calidad afectiva y comunicacional,
- b) no dependientes, exentas de la necesidad frecuente por parte del niño de conseguir continuamente la atención del profesor, y
- c) libres de conflictividad, constructivas y no discordantes⁴.

Es necesario en este sentido poner los recursos educativos necesarios para favorecer la adquisición de los hábitos y esquemas previos que faciliten la adaptación del niño al sistema escolar, teniendo en cuenta que en ocasiones éstos se han desarrollado en otra dirección y que es este desarrollo diferencial el que dificulta su adaptación.

² Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés (2000).

³ Howes y Hamilton (1992); Skinner y Belmont (1993).

⁴ Birch y Ladd (1996).

Por otro lado, y dada la importancia que una adecuada adquisición de estos hábitos tiene en el desarrollo de otros aspectos educativos (como los logros escolares y las relaciones interpersonales), es importante mejorar su sistema de evaluación o incorporarlos en los criterios de evaluación cuando no están contemplados⁵. Sería conveniente en este sentido y tal como se indica en la normativa básica, ampliar los contenidos a evaluar más allá de lo puramente académico, reconociendo hábitos y actitudes como contenidos procedimentales importantes en sí y determinantes a la vez de la adquisición de otros contenidos de aprendizaje, así como darles la importancia que parece tener a la luz de los resultados de esta y otras investigaciones en el trabajo educativo diario del centro y aula.

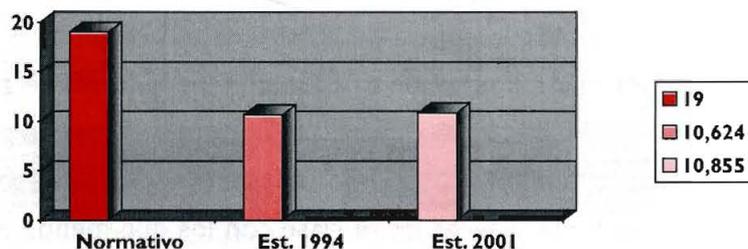
⁵ Ararteko (2001).

VARIABLE 3: INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA

Con el término interacción se hace referencia al estatus social que el alumno o alumna tiene dentro del aula y a la cantidad y calidad de las relaciones que establecen tanto con el resto del alumnado como con el profesorado. Por lo tanto, esta variable pretende medir el grado de aceptación del alumno gitano por sus compañeros de clase así como el modo en que se relaciona con ellos y con el profesor.

Los aspectos fundamentales son el estatus social que el alumno tiene dentro del aula (medido a través de las elecciones y rechazos que recibe de sus compañeros no gitanos), la ubicación del alumno en la clase y la calidad de la interacción que establece con sus compañeros (sobre todo con los del grupo mayoritario).

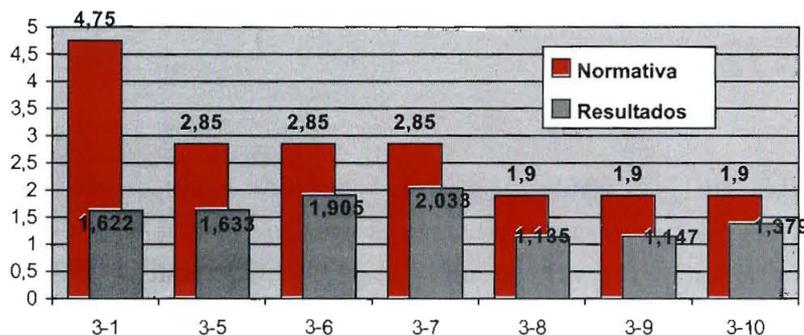
VARIABLE 3: INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA



Como podemos observar en el gráfico anterior, la media ponderada obtenida por esta variable es de 10,855, siendo 19 la puntuación óptima de la misma. Los datos sólo arrojan una pequeña diferencia comparando con los resultados obtenidos en la investigación de 1994, por lo que es posible concluir que aún existen importantes dificultades en el alumnado gitano para situarse en un nivel normalizado respecto a sus interacciones sociales en el entorno escolar.

En un primer análisis de los resultados obtenidos por cada indicador en comparación con los niveles normativos, se puede observar que es en los indicadores sobre estatus sociométrico donde hay una mayor distancia, que se reduce en el resto de los indicadores evaluados.

VARIABLE 3: INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA



Indicadores:

- 3-1 a 3-4: Estatus sociométrico.
- 3-5: Niños con los que participa en el recreo.
- 3-6: Lugar que ocupa dentro del aula.
- 3-7: Los niños no gitanos lo eligen.
- 3-8: Ayuda a sus compañeros.
- 3-9: Recibe ayuda de sus compañeros.
- 3-10: Se relaciona positivamente con el profesor.

INDICADORES: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan con detalle los resultados obtenidos en esta variable en cada uno de sus indicadores.

Estatus sociométrico del niño

Estos indicadores han sido evaluados a partir de un cuestionario sociométrico aplicado colectivamente a todos los alumnos de cada aula, que consta de las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar?
2. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta trabajar?
3. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar?
4. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?

El objetivo de estos indicadores es evaluar el estatus social que el niño gitano tiene entre sus compañeros del grupo mayoritario (no gitanos). Para ello se ha hallado con cada alumno el índice de preferencia social, que resulta de restar al número de elecciones recibidas (preguntas 1 y 2) el número de rechazos recibidos (preguntas 3 y 4) dividido entre el número de alumnos del grupo mayoritario (no gitanos) que votan. En el caso de que la puntuación resultante sea positiva, el alumno habrá recibido de sus compañeros no gitanos más elecciones (tanto para situaciones de juego como de trabajo escolar) que rechazos y, por el contrario, si dicha puntuación resulta negativa, el número de rechazos recibidos será mayor que el de elecciones.

La forma de puntuación del índice sociométrico de preferencia social que se expone a continuación se basa en los percentiles en los que se encuentran las puntuaciones obtenidas con una muestra repre-

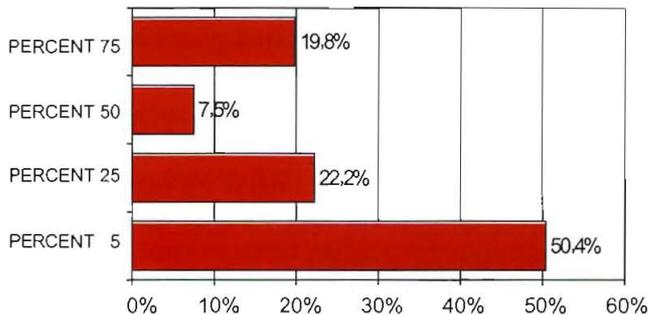
sentativa de la población general del grupo mayoritario¹ (a mayor puntuación mayores elecciones por parte de los compañeros).

MEDIA	PERCENTIL	PUNTUACIÓN
> = 0.13636	75	25
> = 0.04167	50 (media)	18
> = 0.08696	25	10
> = 0.08696	5	0

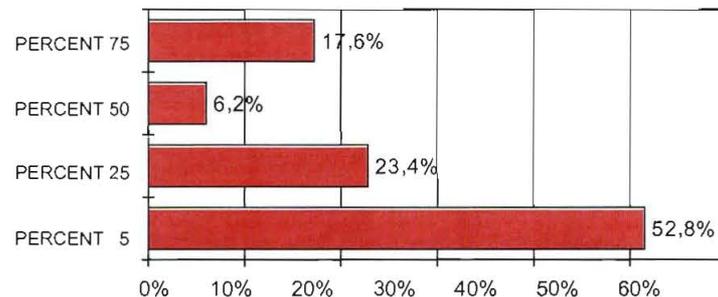
De un total de 998 alumnos gitanos participantes en esta investigación, el 50,4% obtiene un índice de preferencia social muy por debajo de la media de la población del grupo mayoritario, y el 22,2% se sitúa en niveles también inferiores aunque no tan distanciados. Sin embargo, conviene también reflejar que el 7,5% obtiene una preferencia social similar a la media de la población mayoritaria y que el 19,8% de estos alumnos obtiene puntuaciones bastante superiores a la media de dicho grupo. De estos datos se deduce que la mayoría del alumnado gitano recibe menos elecciones para jugar o trabajar y más rechazos para este tipo de actividades que los alumnos del grupo mayoritario, aunque hay un pequeño grupo (alrededor del 27%) que se encuentra en una situación normalizada.

Comparando los resultados obtenidos con los del estudio de 1994, se observa un ligero aumento de los índices de preferencia social de los alumnos gitanos, pero aún están muy alejados de los niveles

INDICADORES 3.1 AL 3.4: Preferencia social para juego y trabajo (2001)



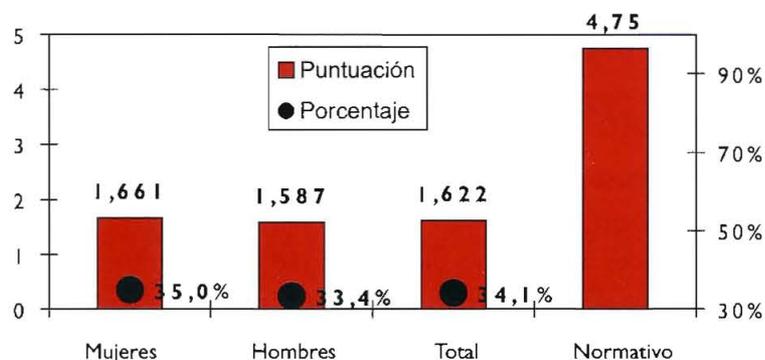
INDICADORES 3.1 AL 3.4: Preferencia social para juego y trabajo (Est. 1994)



¹ Royo P. (1992).

considerados normativos, ya que la puntuación óptima se sitúa en 4,75. Así mismo, los valores en función del sexo del alumnado, indican una pequeña ventaja de las niñas frente a los niños.

INDICADORES 3.1 AL 3.4: Preferencia social para juego y trabajo



Estos resultados apoyan los obtenidos en anteriores investigaciones² que encuentran que los alumnos pertenecientes a la minoría gitana suelen tener un estatus sociométrico significativamente menor que sus compañeros del grupo mayoritario.

Este menor estatus de los alumnos de etnia gitana ha sido también encontrado en otras investigaciones realizadas en nuestro país con diferentes grupos étnicos (gitanos, árabes, judíos, negros africanos) encontrando que los alumnos gitanos son el grupo étnico más rechazado entre profesores y alumnos en todas las situaciones planteadas a partir de una encuesta (vivir en el mismo barrio, ser amigos, trabajar juntos, tenerlos en clase, etc.)³.

Es necesario tener en cuenta en este sentido que el tipo de dificultades que los alumnos gitanos a menudo muestran en la escuela (incomprensión de normas y objetivos escolares, hiperactividad, falta de motivación, bajo rendimiento, etc...) se debe generalmente a factores socioculturales que suelen diferenciar a las familias de clase media de las familias de estatus socioeconómico muy bajo. Los valores y orientaciones del sistema educativo suelen coincidir con los que fomentan las familias de clase media y, por el contrario, suelen entrar en contradicción con los de las familias de estatus socioeconómico muy bajo (situación en la que se encuentran la mayoría de las familias gitanas).

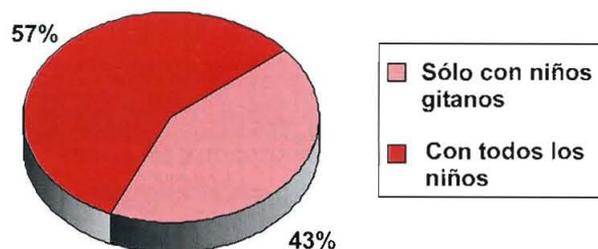
² Baraja (1991); Díaz-Aguado y Baraja (1993); Díaz-Aguado y Andrés (1999).

³ Calvo (1990).

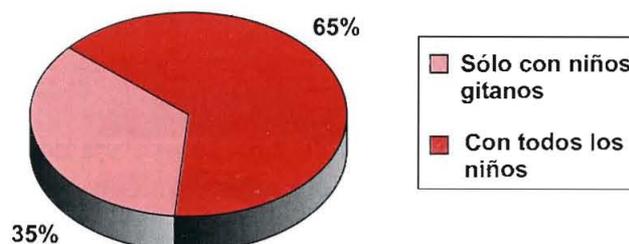
Niños con los que participa en los juegos durante el recreo

Este indicador ha sido recogido a través de la observación de los alumnos gitanos durante el recreo; observación en la que se ha tenido en cuenta si el niño interacciona con compañeros tanto gitanos como del grupo mayoritario o si lo hace sólo con otros niños gitanos o con alumnos pertenecientes a otros grupos minoritarios (étnicos, de educación especial, etc...).

INDICADOR 3.5: Niños con los que participa en los juegos durante el recreo (Est. 2001)



INDICADOR 3.5: Niños con los que participa en los juegos durante el recreo (Est. 1994)



La puntuación media global obtenida en este indicador es de 1,633, muy alejada de los valores óptimos (2,85). Como podemos observar en el gráfico adjunto, sólo el 57% de los alumnos gitanos interacciona tanto con alumnos del grupo étnico mayoritario como con alumnos de su propio grupo. Y en menor número, el 43%, interacciona únicamente con alumnos del propio grupo étnico o de otros grupos minoritarios. No existen diferencias significativas entre niños y niñas.

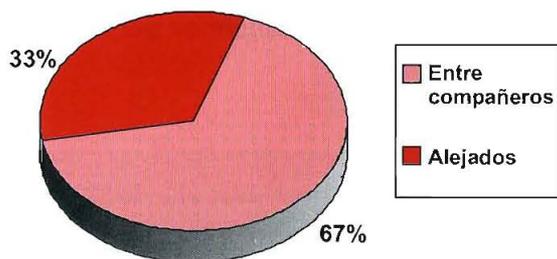
Comparando los resultados con los obtenidos en la investigación de 1994, se puede observar que ha disminuido el número de interacciones interétnicas que los niños y niñas gitanos establecen en contextos informales dentro de la escuela. Quizás esto sea debido a que varios de los colegios participantes contaban con una mayoría de alumnado gitano o de otras minorías étnico-culturales en las aulas.

Lugar que ocupa el niño dentro del aula

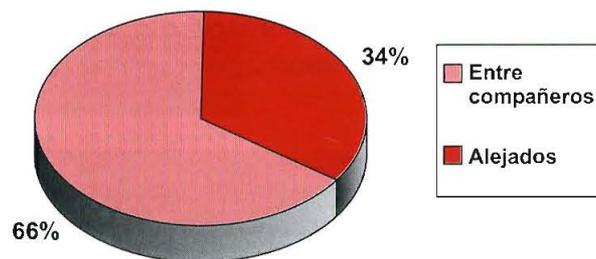
El objetivo de este indicador es evaluar indirectamente la relación del alumno con el profesor a través del lugar que habitualmente aquel ocupa en el aula, puesto que la zona en que el profesor ubica al alumno suele reflejar las expectativas que tiene hacia él.

En este sentido se considera que el alumno ocupa un lugar adecuado en el aula cuando se favorece la interacción con el profesor y con algún compañero del grupo mayoritario (suelen ser las primeras filas y el centro del aula). Se le impide u obstaculiza dicha interacción cuando ocupa espacios marginales (al lado de la puerta, al final de la clase, al lado de la mesa del profesor, etc...).

INDICADOR 3.6: Lugar que ocupa el niño dentro del aula (Est. 2001)



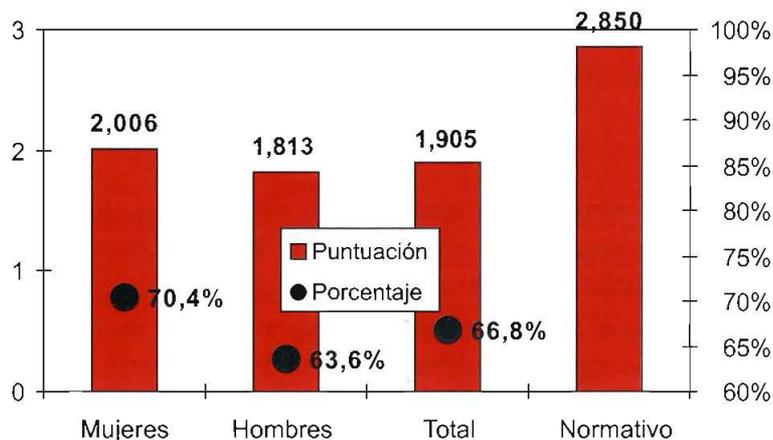
INDICADOR 3.6: Lugar que ocupa el niño dentro del aula (Est. 1994)



Como podemos observar en el gráfico adjunto, la media obtenida en este indicador es de 1,905, siendo la puntuación óptima de 2,85. La mayoría de los alumnos gitanos (el 67%) están situados en zonas que favorecen una interacción positiva con compañeros y profesor; y aún un tercio en zonas que la obstaculizan (alejado de compañeros del grupo mayoritario).

Comparando con los resultados obtenidos en el estudio de 1994, no se observa cambio significativo en la ubicación del alumnado gitano dentro de las aulas. Dos tercios de estos alumnos y alumnas se sitúan en espacios de interacción positiva mientras que el tercio restante lo hacen en espacios que favorecen su aislamiento o su discriminación.

**INDICADOR 3.6:
Lugar que ocupa el niño dentro del aula**

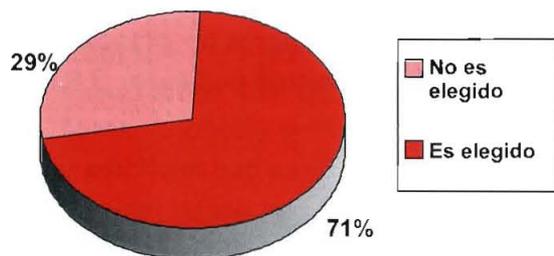


En cuanto a las diferencias en la ubicación dentro de la clase en función del sexo de los alumnos gitanos, se observa una diferencia significativa entre niños y niñas; en el sentido de que son éstas quienes disponen en mayor medida que los niños gitanos de lugares que facilitan la interacción con otros compañeros, sobretodo con los del grupo mayoritario y con el profesorado. Una primera explicación a este resultado podría basarse en la mejor adaptación, en general, de las niñas al rol de alumnos.

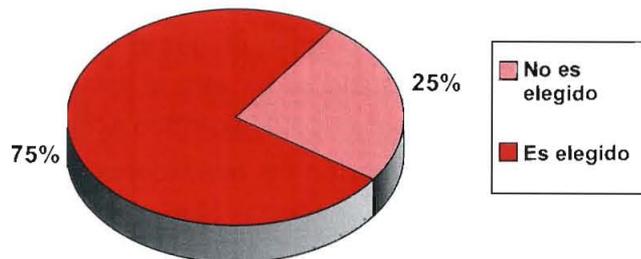
Algún niño del grupo mayoritario elige participar con él

Para evaluar este indicador, es necesario, previamente, disponer a todos los niños del aula en corro, de modo que los alumnos gitanos estén distribuidos entre los demás y tengan la misma posibilidad de ele-

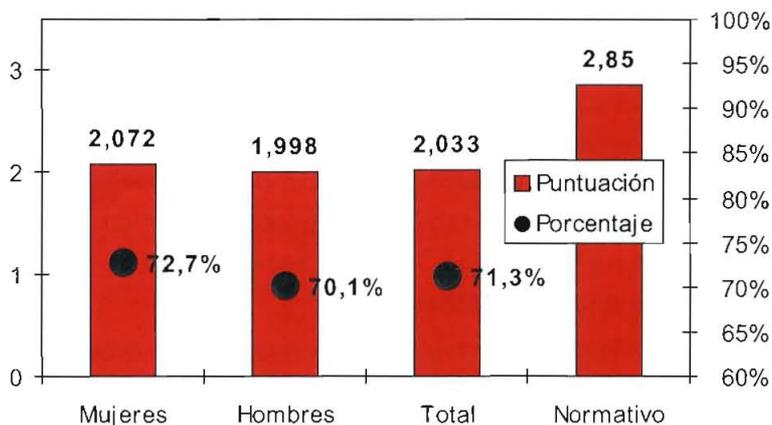
INDICADOR 3.7: Los niños no gitanos lo eligen (Est. 2001)



INDICADOR 3.7: Los niños no gitanos lo eligen (Est. 1994)



**INDICADOR 3.7:
Los niños no gitanos lo eligen**



gir y de ser elegidos libremente. Después se pide a los alumnos que se agrupen rápidamente (en 5 segundos) con otros tres compañeros para jugar juntos en una misma mesa, registrando así el número de compañeros no gitanos que eligen participar con el niño al que se está observando.

Como podemos observar en el gráfico, la media obtenida en este indicador es de 2,033, siendo la puntuación máxima de 2,85. La mayoría de los alumnos gitanos (el 71%) son elegidos al menos por un compañero del grupo mayoritario, y sólo un pequeño porcentaje (el 29%) no es elegido por ningún niño del grupo mayoritario.

Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa que existe una pequeña disminución en el número de alumnos no gitanos que eligen participar en la actividad con los niños gitanos de la muestra; además, como aparece en el gráfico siguiente, son las niñas gitanas más elegidas que los niños gitanos aunque la diferencia no es elevada.

Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan y recibe ayuda de sus compañeros

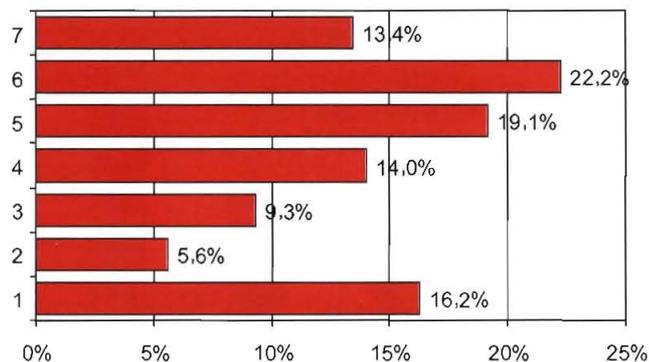
Estos indicadores evalúan el grado en que el niño expresa aceptación a sus compañeros no gitanos, es decir si emite conductas adecuadas para el establecimiento de relaciones de amistad (indicador 3.8.), así como el grado en que éstos le expresan aceptación a él (indicador 3.9.).

Para obtener esta información los evaluadores han observado, a partir de una tarea que implicaba un trabajo en común, cuatro conductas que expresan aceptación a los compañeros que deben registrarse siempre que el niño las emita o las reciba de sus compañeros⁴.

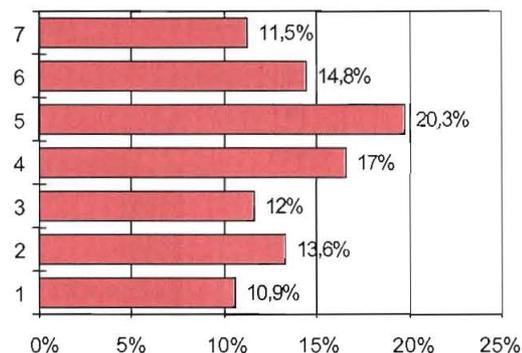
Los resultados obtenidos indican que la situación de los niños gitanos pertenecientes a la muestra evaluada se acerca bastante a la normativa, puesto que la media obtenida en el indicador “ayuda a los compañeros cuando lo necesitan” es de 1,105, y la obtenida en el indicador “recibe ayuda de sus compañeros cuando lo necesita” es de 1,147, siendo la puntuación máxima de ambos indicadores de 1,9. Así mismo, tal como podemos observar en los gráficos que parecen a continuación, la mayoría de los niños gitanos (el 68.7%, situado en el intervalo de 4 a 7) emiten conductas positivas para la interacción. También, la mayoría de los alumnos gitanos (el 69.9%, situado en el intervalo de 4 a 7) recibe ayuda de sus compañeros cuando lo necesitan; resultados que expresan la existencia de una interacción adecuada y positiva entre alumnos gitanos y alumnos del grupo mayoritario, así como un alto grado de reciprocidad en las relaciones. Sin embargo, también es preciso tener en cuenta ese menor, pero significativo, grupo de alumnos que no emiten (31.3%) o no reciben (30.1%) conductas adecuadas y positivas para las relaciones sociales entre compañeros.

⁴ Pueden consultarse las instrucciones sobre el procedimiento de recogida de información en la página web: www.fsgg.org/educacion

INDICADOR 3.8: Ayuda a sus compañeros cuando los necesitan (Est. 2001)

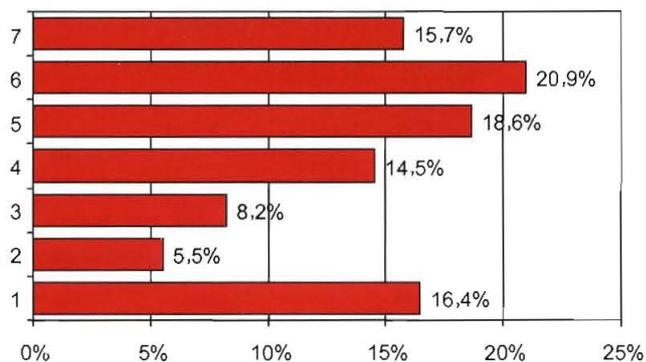


INDICADOR 3.8: Ayuda a sus compañeros cuando los necesitan (Est. 1994)

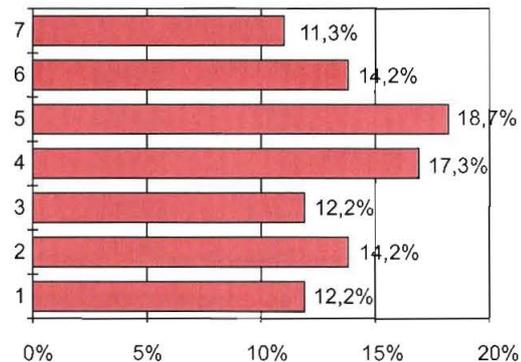


Comparando estos resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, resulta significativo el incremento en un 15% de las conductas positivas emitidas por los alumnos participantes hacia sus compañeros de clase y de un 9% de las conductas positivas que recibe el alumno gitano de los mismos.

INDICADOR 3.9: Recibe ayuda de sus compañeros cuando lo necesita (Est. 2000)

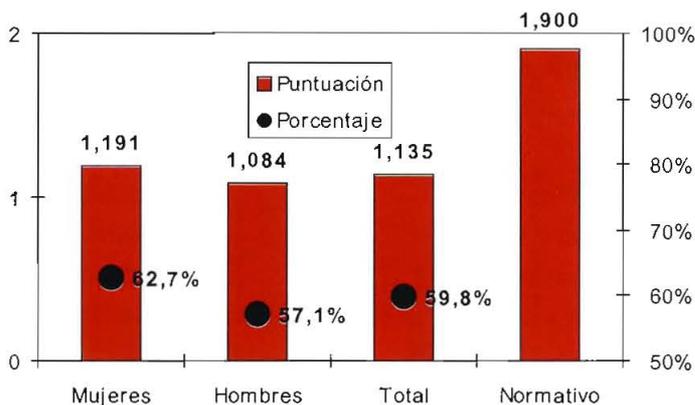


INDICADOR 3.9: Recibe ayuda de sus compañeros cuando lo necesita (Est. 1994)

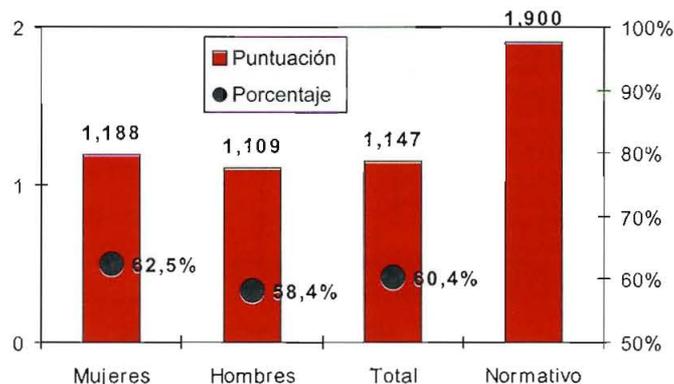


Los resultados en este estudio señalan que existen diferencias significativas en función del sexo de los niños gitanos participantes; así, las niñas gitanas emiten y reciben más conductas positivas que los niños gitanos y sobrepasan incluso los niveles alcanzados por la muestra total.

INDICADOR 3.8: Ayuda a sus compañeros cuando los necesitan



INDICADOR 3.9: Recibe ayuda de sus compañeros cuando lo necesita



Se relaciona positivamente con el profesor

Este indicador se ha recogido a partir de la observación en una actividad en la que el profesor pregunta a los alumnos su opinión acerca de un tema que conocen y en el que todos tienen las mismas oportunidades para participar. Se registra el número de veces que el niño realiza preguntas adecuadas, comunica vivencias o da opiniones y la información obtenida se traslada a una escala de siete grados⁵.

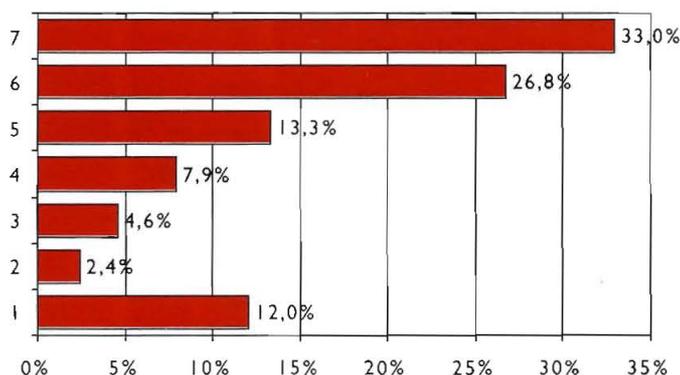
La media obtenida en este indicador para toda la muestra es de 1,379, siendo la puntuación óptima 1,9. La mayoría de los alumnos (el 81%) se relacionan de forma positiva con el profesor (habiendo valorado dicha interacción de 7 a 4), de manera que realizan más preguntas adecuadas, comunican más vivencias o dan más opiniones en un proceso interactivo, que el resto de niños gitanos; hay un pequeño porcentaje (el 19%) cuya interacción con el profesor es inadecuada (con valores de 3 a 1).

Los resultados comparativos entre el presente estudio y el realizado en 1994, denotan que apenas se ha visto modificado el grado de interacción positiva que muestran los niños gitanos con sus profesores, razón de lo cual puede ser el nivel medianamente óptimo en que se encuentran dichas relaciones respecto a los valores considerados normativos (efecto techo).

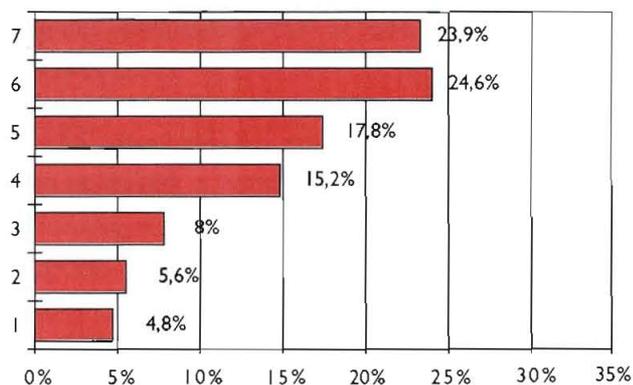
Las diferencias en función del sexo de los niños se inclinan también en este indicador a favor de las niñas, lo que muestra que son éstas las que mantienen unas interacciones más estrechas y positivas con sus profesores.

⁵ Las instrucciones de recogida de datos se encuentran en la página web: www.fsgg.org/educacion

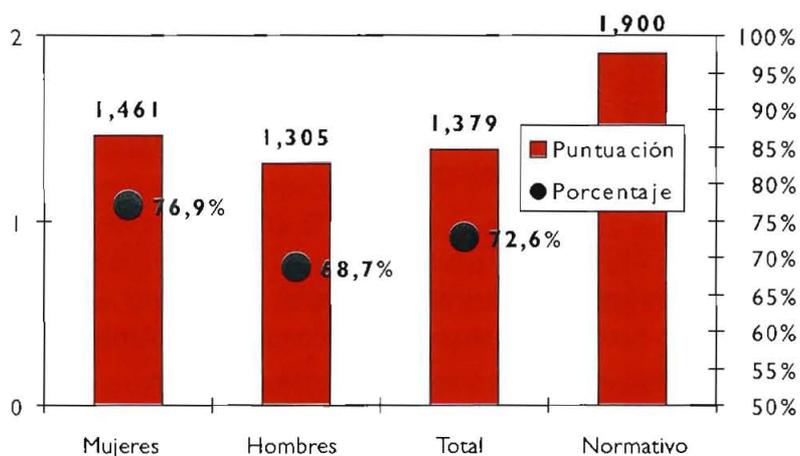
INDICADOR 3.10: Se relaciona positivamente con su profesor (2001)



INDICADOR 3.10: Se relaciona positivamente con su profesor (Est. 1994)



INDICADOR 3.10: Se relaciona positivamente con el profesor



Resultados sobre las relaciones existentes entre los indicadores y otras variables

Los análisis realizados sobre los indicadores evaluados en esta variable demuestran que todos ellos tienen unas altas relaciones entre sí, lo que denota que los niños, con puntuaciones altas en esta variable, tienen una competencia social más desarrollada y una mejor integración social, favorecidas posi-

blemente por una adecuada ubicación en clase y unas relaciones positivas con el profesorado. En general los niños y niñas gitanos que tienen una alta preferencia social (son más elegidos y menos rechazados para jugar y trabajar por sus compañeros) juegan con gitanos y no gitanos por igual en los recreos, están sentados en lugares adecuados para facilitar la interacción y el conocimiento mutuo, colaboran más con sus compañeros y tienen una interacción más adecuada con el profesor.

Así mismo, se observa que para los niños en edad escolar las relaciones en contextos lúdicos están estrechamente relacionadas con las relaciones en contextos de trabajo, ya que aquellos alumnos gitanos que han recibido más elecciones o rechazos para jugar, también los han recibido para trabajar.

Por otro lado, se comprueba que los niños gitanos que tienen unos niveles más adecuados de interacción social son niños y niñas que han sido escolarizados en edades tempranas y en muchos casos por iniciativa de sus familias (Variable 1), quienes suelen reforzar más a los hijos en aspectos relacionados con la escuela, relacionarse mejor con ella y tener además unas expectativas y una concepción de la educación más positivas (Variable 5) que las familias de los niños que tienen niveles menos adecuados de interacción social con sus compañeros no gitanos, lo que demuestra, una vez más, la importante influencia que ejerce la familia en la normalización educativa de los niños y niñas gitanos.

Poseer niveles adecuados de interacción social también se relaciona con haber adquirido los principales hábitos, rutinas y normas de comportamiento de la escuela (Variable 2) y con haber logrado los objetivos curriculares (Variable 4) aprobando las asignaturas y realizando adecuadamente las tareas. Las relaciones más significativas se encuentran con tener una adecuada relación con el profesor, lo que confirma la importancia que para el profesorado tiene el que el alumno se adapte y cumpla con su papel. Así mismo y en relación con la Variable 6, se observa también los efectos en los niveles adecuados de interacción social que una intervención compensadora del profesor tutor puede tener en la normalización educativa del alumnado en desventaja.

Diferencias entre niños y niñas

Como se ha ido recogiendo en los apartados anteriores, las diferencias existentes en muchos de los indicadores de esta variable en función del sexo de los alumnos son significativas.

Dichas diferencias que se pueden interpretar en la siguiente dirección:

- a) Las niñas reciben significativamente más elecciones para jugar y trabajar de sus compañeros no gitanos que los niños.
- b) Las niñas reciben significativamente menos rechazos para jugar y trabajar de sus compañeros no gitanos que los niños. Resultados que junto con los anteriores reflejan un superior estatus sociométrico de las niñas gitanas con respecto a los niños.
- c) Sin embargo, los niños interaccionan más tanto con compañeros gitanos como no gitanos que las niñas en contextos sociales informales dentro de la escuela (recreos). Las niñas gitanas tienden a jugar en mayor medida sólo con compañeros del mismo grupo étnico. En ante-

rios investigaciones⁶ se ha podido comprobar, a partir de la observación en el recreo, que los niños gitanos suelen integrarse fácilmente entre compañeros del grupo mayoritario en actividades deportivas (fútbol, baloncesto, etc...) que no implican un alto grado de compromiso interpersonal; mientras que las niñas, que generalmente suelen preferir relaciones estrechas de amistad, tienden a interactuar en pequeños grupos, limitando en ocasiones dicha interacción con compañeras del mismo grupo étnico.

- d) Las niñas gitanas son, significativamente, más elegidas que los niños por sus compañeros del grupo mayoritario para participar en actividades del aula. Resultados que apoyan los obtenidos a partir de la sociometría.
- e) Las niñas de etnia gitana ayudan significativamente más que los niños a sus compañeros del aula cuando lo necesitan, y reciben también significativamente más ayuda de ellos. Estos resultados, que han sido también encontrados en la población del grupo mayoritario⁷, parecen indicar que las niñas tienen mayor habilidad que los niños en las relaciones interpersonales (mientras que éstos suelen tener más habilidad en grupos grandes). Así mismo estos resultados parecen reflejar que las niñas aprenden antes que los niños una importante lección, que difícilmente puede enseñar la familia y que se adquiere a partir de la interacción entre compañeros: la estrecha reciprocidad que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales; la necesidad de dar para poder recibir.
- f) Las niñas ocupan, en mayor medida que los niños, puestos en el aula que favorecen la interacción con el profesor y con compañeros del grupo mayoritario (evaluado a partir de la observación en condiciones naturales). Estos resultados parecen reflejar que el profesor tiene mayores expectativas hacia las niñas que hacia los niños gitanos, debido a la influencia que ejerce en la interacción la zona de la clase en la que el profesor coloca a sus alumnos; puesto que suele colocar cerca de él a los alumnos de altas expectativas y lejos a los alumnos de los que tiene bajas expectativas, con lo cual se favorece la atención y participación de aquéllos y se dificulta la de éstos. Este tratamiento diferencial ha sido detectado en numerosas investigaciones⁸.
- g) El profesor se relaciona de forma significativamente más positiva con las niñas que con los niños (evaluado a partir de la observación de la interacción profesor-alumno en condiciones naturales). Resultados que, junto con los anteriores, apoyan también los encontrados en numerosas investigaciones con población de grupos mayoritarios, debido a que aquéllas pare-

⁶ Baraja (1991).

⁷ Royo (1992).

⁸ Page (1971); Rist (1970); Willis (1972).

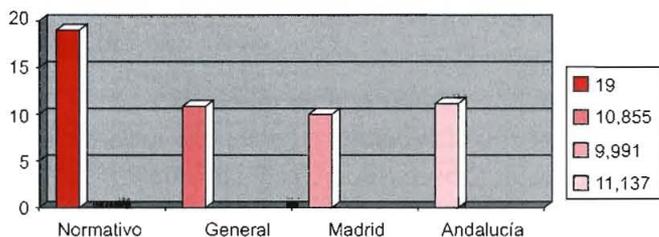
cen adecuarse mejor que éstos al “rol de buen alumno” (las niñas suelen ser más sumisas, obedientes, trabajadoras y menos disruptivas que los niños).

RESULTADOS PARA MADRID Y ANDALUCÍA

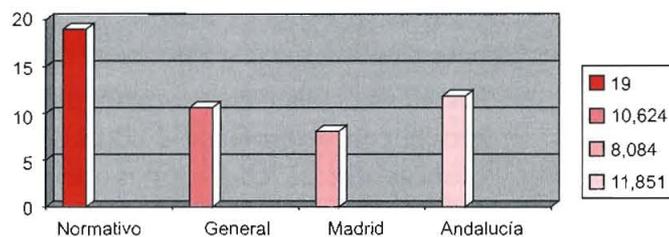
En los gráficos que se presentan a continuación se incluyen los resultados desagregados para las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía, tanto en el estudio de 1994 como en el estudio de 2001.

Tal y como puede observarse, los niños andaluces sobresalen por encima de los madrileños en ambos estudios, pero las diferencias se acortan en el curso académico 1999-2000. Destaca el avance logrado en las interacciones sociales de los primeros ya que mejoran casi dos puntos, mientras que los andaluces bajan levemente su puntuación.

VARIABLE 3: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 2001)



VARIABLE 3: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 1994)

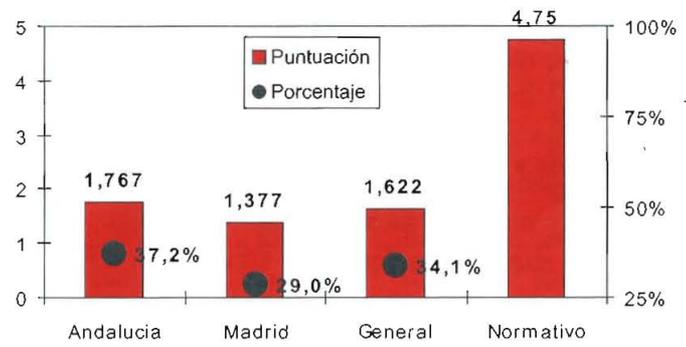


Estos resultados ponen de manifiesto que los alumnos gitanos de Andalucía están más integrados socialmente entre sus compañeros no gitanos y entre los profesores que los alumnos gitanos de Madrid, debido probablemente a la menor distancia social existente entre el pueblo gitano y el andaluz. Esta menor distancia social entre ambos podría reflejarse en la percepción de semejanzas culturales, actitudes interétnicas positivas, un alto porcentaje de población gitana en esta comunidad...

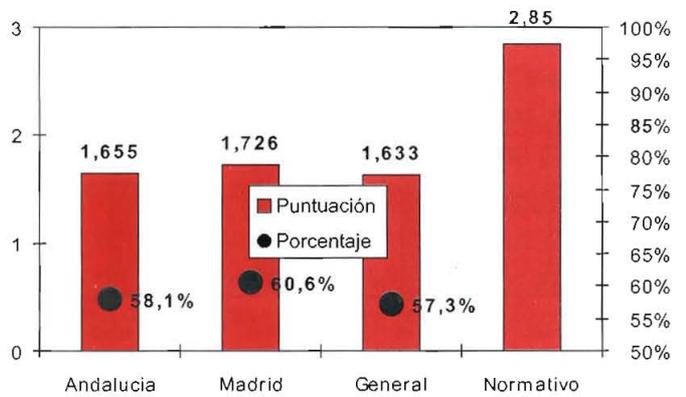
Como se recoge en los gráficos que aparecen a continuación, los niños pertenecientes a la comunidad Autónoma de Andalucía sobresalen en la mayoría de los indicadores evaluados por encima de los niños de Madrid, e incluso, en muchos de ellos, por encima de la media global de la muestra. Los niños andaluces tienen una mayor preferencia social, son elegidos más para jugar y trabajar por sus compañeros no gitanos que los madrileños, y son elegidos más por aquéllos para participar en actividades en grupo, ayudan más y también reciben más ayudas por parte de sus iguales. Aquellos aspectos en los que los niños madrileños superan a los andaluces son en una mayor participación en juegos interétnicos en

los recreos y en ocupar un lugar óptimo para establecer relaciones constructivas en el aula (en ambos la Comunidad de Madrid también sobresale por encima de la media de la muestra).

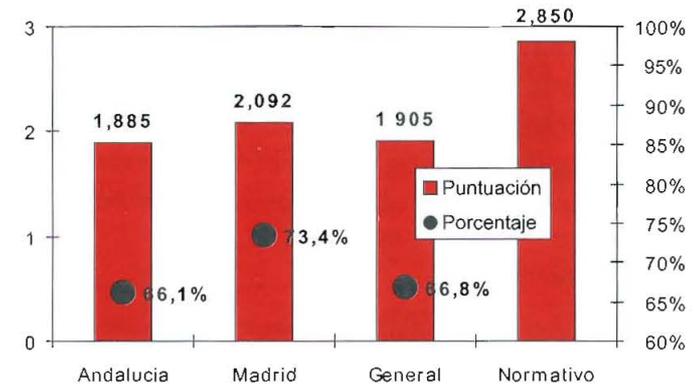
INDICADORES 3.1 AL 3.4: Preferencia social para juego y trabajo



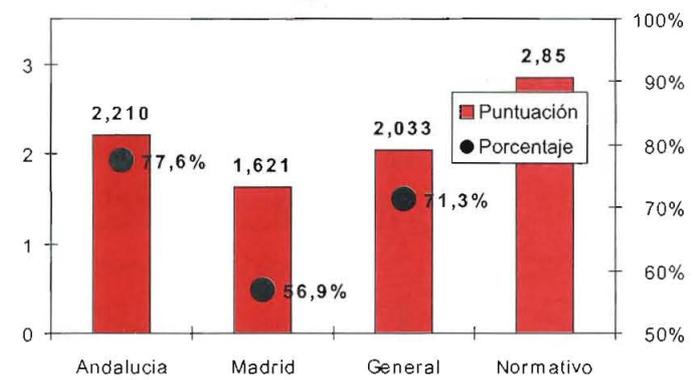
INDICADOR 3.5: Niños con los que participa en los juegos durante el recreo



INDICADOR 3.6: Lugar que ocupa el niño dentro del aula

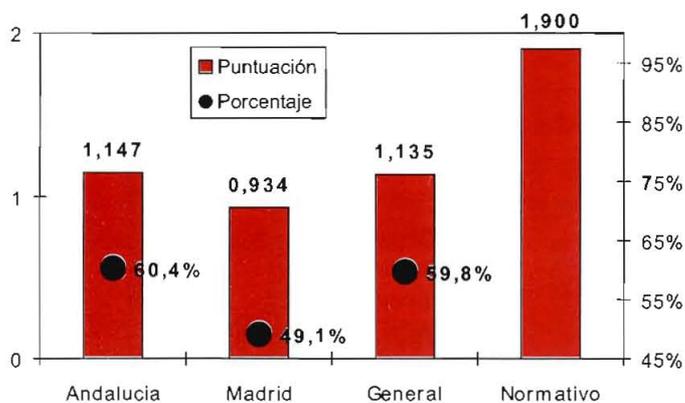


INDICADOR 3.7: Los niños no gitanos lo eligen

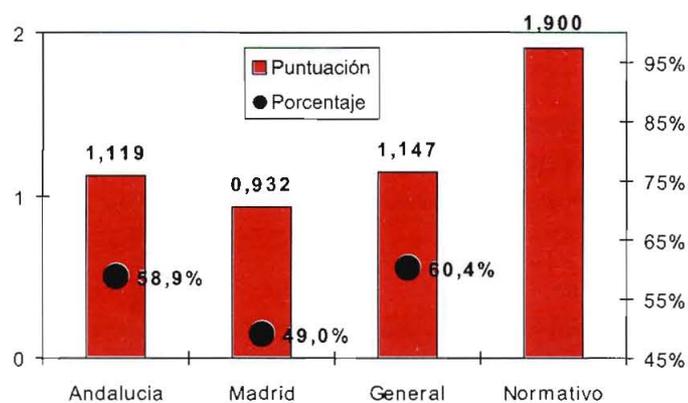


9

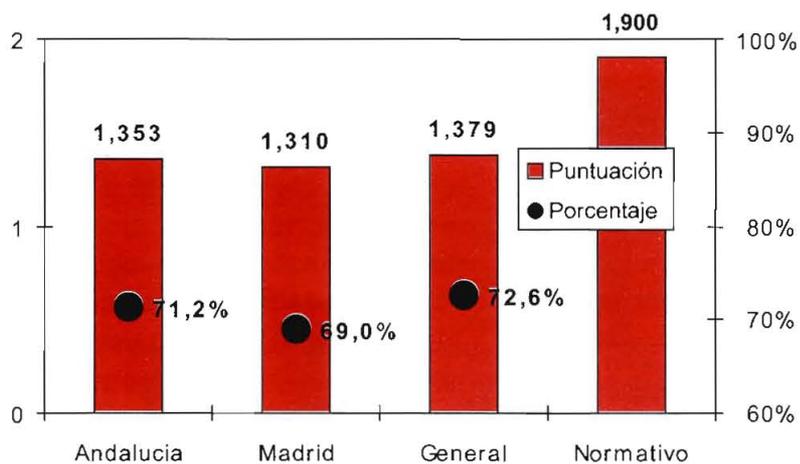
INDICADOR 3.8: Ayuda a sus compañeros cuando los necesitan



INDICADOR 3.9: Recibe ayuda de sus compañeros cuando lo necesita



INDICADOR 3.10: Se relaciona positivamente con el profesor



19

Sobre el estatus sociométrico y la interacción entre alumnos gitanos y alumnos del grupo mayoritario

En primer lugar conviene contrastar en el análisis de los resultados las diferencias que existen entre los datos obtenidos a través de la sociometría y los obtenidos a partir de la observación en condiciones naturales (en el aula y en el recreo), ya que como se ha visto anteriormente la mayoría de los alumnos gitanos (el 80%) obtienen índices de *preferencia social* inferiores a la media de los alumnos del grupo mayoritario, es decir reciben menos elecciones y más rechazos de sus compañeros no gitanos que la media de éstos; resultados que parecen indicar que sólo un pequeño porcentaje de alumnos gitanos están integrados entre sus compañeros del grupo mayoritario. Por el contrario, a partir de la *observación del alumno en condiciones naturales* (tanto en el aula como en el recreo) se han encontrado datos que indican que la mayoría de los alumnos gitanos mantienen una interacción adecuada con sus compañeros del grupo mayoritario:

1. suelen interactuar en el recreo tanto con alumnos gitanos como con compañeros del grupo mayoritario;
2. suelen emitir y recibir de sus compañeros conductas adecuadas y positivas para la interacción;
3. suelen ser elegidos espontáneamente por sus compañeros para participar en actividades.

Para la interpretación de los resultados conviene tener en cuenta los diferentes estudios⁹ (tanto sociométricos como observacionales) llevados a cabo en otros países sobre relaciones interétnicas, en los que parece encontrarse una mayor preferencia de los alumnos para relacionarse con miembros del mismo grupo cultural. Así mismo la mayoría de los estudios evolutivos sobre preferencias étnicas ponen de manifiesto que los niños tienden a elegir como amigos a compañeros de su mismo sexo, raza y edad, y que esta tendencia parece aumentar a lo largo de la infancia, acentuándose aún más durante la adolescencia, etapa en la que aumenta el egocentrismo y la necesidad de identidad grupal¹⁰; aunque dicha tendencia puede invertirse en determinados contextos educativos cuando se interviene adecuadamente para favorecer la integración¹¹.

⁹ Criswell (1939); Gerard y Miller (1975); Green y Gerard (1974); Jansen y Gallagher (1966); Schofield (1978).

¹⁰ Chandler (1978); Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996).

¹¹ Baraja (1991); Díaz-Aguado y Baraja (1993); Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996); Díaz-Aguado y Andrés (1999).

Nuestros datos, obtenidos a través de la observación, aparentemente contradictorios con respecto a los datos sociométricos, no permiten concluir en la misma dirección. Sin embargo, conviene también tener en cuenta que el mayor peso ponderal de esta variable lo tienen los primeros indicadores, que hacen referencia al estatus sociométrico del alumno y, por tanto, su significado puede ser más relevante para la interpretación de los resultados.

Para intentar explicar esta posible paradoja, es necesario reflexionar acerca de las diferencias existentes, en cuanto al tipo de relaciones que evalúan los diferentes indicadores de la variable. El cuestionario sociométrico mide relaciones estrechas de amistad, que exigen un alto grado de compromiso interpersonal entre los alumnos, es decir, se pide a los alumnos que elijan a los tres compañeros con los que más les gusta jugar o trabajar. Sin embargo, las relaciones observadas en condiciones naturales suelen ser de dos tipos: superficiales y de amistad.

En otras investigaciones llevadas a cabo en nuestro país¹², se ha podido comprobar que los alumnos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios (y especialmente las niñas) suelen establecer relaciones de amistad entre compañeros del mismo grupo étnico, y relaciones superficiales que implican bajo grado de compromiso interpersonal con compañeros del grupo mayoritario (de vez en cuando participan en juegos comunes, como por ejemplo, saltar a la comba o jugar al fútbol, pero pasan la mayor parte del tiempo hablando o comunicando vivencias personales sólo con otros compañeros del mismo grupo étnico).

Así mismo numerosas investigaciones realizadas en otros países¹³ han encontrado que los estudiantes están dispuestos a participar con compañeros de otros grupos étnicos cuando las actividades implican una interacción superficial (prestar un libro, jugar, sentarse al lado, etc...) pero no cuando las actividades implican relaciones interpersonales de amistad (salir el fin de semana, contar o compartir un secreto, hablar por teléfono, etc...), situaciones en las que suelen relacionarse con compañeros del mismo grupo étnico.

Sobre la interacción profesor-alumno

Los estudios realizados sobre la interacción del profesor con su alumnado han encontrado pruebas de un esquema de refuerzo diferencial¹⁴, que suele consistir en la mayor utilización de elogios y críticas para los alumnos de altas y bajas expectativas respectivamente. Así mismo se ha encontrado suficien-

¹² Baraja (1991); Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1993).

¹³ Schwarzwald y Cohen (1982); Muir y Muir (1988).

¹⁴ Brophy y Good (1974); Cooper (1977); Good, Cooper y Bladkey (1980).

te evidencia empírica que demuestra la importancia que tiene la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno en la formación de dichas expectativas¹⁵.

Los alumnos suelen percibir con precisión este tratamiento diferencial. Desde los primeros cursos de enseñanza primaria perciben ya, por ejemplo, que deja más tiempo para contestar o hace preguntas más difíciles a los alumnos brillantes y habla más en privado, de cuestiones no académicas con los que rinden menos. Es importante tener en cuenta, en este sentido, que algunos profesores son percibidos por sus alumnos como mucho más diferenciadores que otros¹⁶.

Nuestros resultados reflejan en este sentido que dicha interacción suele ser positiva, excepto para un pequeño grupo de alumnos gitanos (evaluado a partir del lugar que ocupan en el aula y la observación de la interacción en clase).

Estos datos apoyan los resultados de una gran parte de las investigaciones realizadas sobre la interacción profesor-alumno, que encuentran que en la mayoría de las aulas suele haber un pequeño porcentaje de alumnos que protagonizan todas las interacciones y el reconocimiento del profesor, y otro grupo de alumnos en desventaja sociocultural que no interviene casi nunca ni consigue el menor éxito. Esta continua experiencia de fracaso por parte de algunos alumnos hace que la motivación por las materias escolares se reduzca a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para el aprendizaje.

Como se ha podido comprobar en algunas investigaciones experimentales¹⁷, cuando los profesores analizan los resultados de las evaluaciones sobre estatus social de sus alumnos, conociendo de esta manera algunos de los problemas que antes les pasaban desapercibidos, adecuan la interacción que establecen con determinados alumnos, compensan estas situaciones negativas y se convierten en profesores que son sensibles con las necesidades de cada niño y facilitan que desarrollen la empatía y la confianza en sí mismos y en los demás.

Sobre las diferencias entre niños y niñas

Las niñas y preadolescentes gitanas están más integradas entre sus compañeros del grupo mayoritario y se relacionan de forma más positiva con el profesor que los varones, según los resultados obtenidos a partir de la sociometría y de la observación en condiciones naturales. Estos resultados coinciden con los que suelen obtenerse al estudiar las diferencias entre niños y niñas en muestras con alumnos del grupo mayoritario y que probablemente son debidos a:

¹⁵ Duseck y Joseph (1983); Baron, Tom y Cooper (1985).

¹⁶ Weinstein y Middlestad (1979).

¹⁷ Díaz-Aguado y Baraja (1993); Díaz-Aguado y Andrés (1999).



- a) La mayor habilidad de las niñas para las relaciones interpersonales basadas en la amistad (los niños en cambio suelen tener mayores habilidades para dirigirse a grupos grandes).
- b) El hecho de que las niñas parecen iniciar más conductas de ayuda a sus compañeros que los niños, recibiendo por tanto más ayuda de ellos. Resultados que reflejan la estrecha reciprocidad que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales: sobre la necesidad de dar para poder recibir.
- c) El profesor tiene expectativas más altas (evaluado a partir de la zona que ocupan en el aula y de la observación en condiciones naturales) hacia las niñas y preadolescentes gitanas que hacia los varones. Resultados que probablemente son debidos a que aquéllas tienden a adecuarse mejor que los varones al "rol de buen alumno o de alumno ideal" (suelen ser más sumisas, trabajadoras y menos disruptivas).

Sin embargo, parece que los varones gitanos tienen más contacto con compañeros del grupo mayoritario que las niñas y preadolescentes gitanas. Este hecho es debido, probablemente, a que los varones tienen más posibilidades de integrarse fácilmente entre sus compañeros del grupo mayoritario en actividades que no implican un alto grado de compromiso interpersonal (como por ejemplo, las actividades deportivas), mientras que por el contrario, las niñas, que suelen preferir relaciones estrechas de amistad, tienden a interactuar, en mayor medida, con compañeras del mismo grupo étnico. En otras palabras, estos resultados, junto con los anteriores, sugieren que éstas parecen invertir más esfuerzo en la calidad del contacto que en la cantidad.

Sobre la relación existente entre la Variable 3 y otras variables

Los análisis realizados sobre las relaciones entre los resultados de la interacción social del alumnado gitano y otros aspectos evaluados por las demás variables, permiten concluir que:

- 1) *La adaptación académica* del alumno está estrechamente relacionada con su *adaptación social*, como lo demuestran las estrechas relaciones encontradas en este sentido entre la variable 3 e indicadores de la variable 4. Conclusión que apoya la necesidad de intervenir a diferentes niveles educativos (interacción con los compañeros, interacción con las materias educativas e interacción con el profesor) para acelerar el proceso de normalización educativa de los alumnos gitanos.
- 2) Las expectativas que el profesor tiene de sus alumnos gitanos y la calidad de la interacción que establece con éstos, están relacionadas con las oportunidades que dichos alumnos tienen para integrarse entre sus compañeros del grupo mayoritario y a su vez con la capacidad del alumno gitano para adecuarse a su papel, evaluada a través de los hábitos, normas y rutinas escolares que cumple. Conclusión que sugiere la necesidad de intervenir en el proceso de formación de expectativas de los profesores, en la calidad de la interacción y en la trans-

- formación del currículum oculto en explícito, con el objeto de no limitar las oportunidades de integración social de sus alumnos.
- 3) El grado de eficacia de las estrategias sociales utilizadas en la interacción con los compañeros está relacionado con el grado en que la interacción con el profesor resulta positiva. Es decir, los niños que tienen estrategias sociales más adecuadas para interactuar con sus compañeros demuestran tener también buenas estrategias en su interacción con los profesores.
 - 4) Existe una estrecha reciprocidad entre lo que el alumno da y lo que recibe de sus compañeros en términos de interacción social, ayuda y empatía. Resultados que apoyan los encontrados en numerosas investigaciones que reflejan la estrecha reciprocidad que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales: *la necesidad de dar para poder recibir*.
 - 5) El contacto interétnico existente entre alumnos gitanos y alumnos del grupo mayoritario, si bien es necesario, no parece ser suficiente para garantizar la integración social de los mismos. Existen otras variables de tipo cualitativo (logros académicos del alumno, adquisición de normas y rutinas escolares, clima social del aula, etc...) que mediatizan dicho proceso de integración. En este sentido puede interpretarse la relación observada entre poseer niveles altos de estatus social y las iniciativas de los profesores sobre educación Intercultural, derivadas de su preocupación por conocer e introducir elementos de la cultura gitana en el currículum.
 - 6) Obtener un rendimiento igual o superior al de la media del grupo mayoritario y tener unos hábitos adecuados de trabajo académico son requisitos para establecer relaciones que implican bajo grado de compromiso interpersonal con los compañeros (relaciones superficiales tales como jugar en el recreo) y con el profesor o para establecer relaciones estrechas de amistad (evaluadas a partir de la sociometría). En el mismo sentido, obtener un rendimiento muy por debajo de la media del grupo implica grandes dificultades de interacción social a todos los niveles (con los compañeros de juego y de trabajo, en los espacios óptimos de interacción y con el profesor).

Estos resultados podrían reflejar que para lograr una óptima integración social, los alumnos gitanos tienen que compensar, a través de su estatus académico y del cumplimiento de su papel como alumnos, el bajo estatus socioeconómico y cultural que su grupo étnico tiene en nuestra sociedad. Resultados que parecen poner de manifiesto las enormes dificultades con las que parecen encontrarse los miembros de grupos étnicos minoritarios para integrarse socialmente y, por tanto, la imposibilidad para llevar a la práctica el principio de igualdad de oportunidades.

Orientaciones:

- I) El grado de integración social de los alumnos gitanos depende, como hemos visto, del tipo de relaciones que consideremos:
 - a) *Relaciones superficiales*, que implican un escaso grado de compromiso interpersonal; en cuyo caso, un elevado porcentaje de alumnos gitanos estarían integrados.
 - b) *Relaciones estrechas de amistad*, que implican un alto grado de compromiso interpersonal; en cuyo caso, sólo un pequeño porcentaje de alumnos gitanos habrían logrado un grado óptimo de integración.

De estos resultados se deduce la necesidad de favorecer situaciones que difícilmente se dan de forma espontánea (escolares y extraescolares) en las que se produzca contacto intergrupar con la suficiente duración e intensidad como para poder establecer relaciones estrechas de amistad con los compañeros de otros grupos étnicos, y que permitan, a su vez, proporcionar experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos.

Dichas situaciones se pueden fomentar a partir de los siguientes componentes de intervención que han demostrado su eficacia en anteriores investigaciones¹⁸ y que viene siendo recomendadas por diversos expertos en educación¹⁹:

- a) El aprendizaje cooperativo, que pretende favorecer el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad a partir de la atracción que se produce entre los miembros de diferentes grupos étnicos cuando se esfuerzan por alcanzar metas compartidas.
- b) La discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios a partir de historias sobre cómo se forman y el daño que producen; con el objeto de desarrollar la tolerancia a la diversidad y la empatía hacia los grupos que son objeto de discriminación.
- c) El entrenamiento en cambio de expectativas, que pretende crear situaciones reales de igual estatus entre alumnos de diferentes grupos étnicos, modificando las expectativas que los alumnos del grupo mayoritario tienen sobre la competencia de sus compañeros de etnia gitana.
- d) La cooperación en espacios lúdicos compartidos (recreo, tiempo libre, etc.), creando nuevos juegos y situaciones donde todos los niños tengan similares destrezas y/o colaboren en la adquisición de las mismas²⁰.

¹⁸ Baraja (1991); Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Baraja (1993); Asociación Secretariado General Gitano (1992); Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996); Díaz-Aguado y Andrés (1999).

¹⁹ Ararteko (2001).

²⁰ Asociación Secretariado General Gitano (1992).

- e) La participación democrática y adaptada del alumnado, en aspectos relacionados con su vida en el centro, de manera que se favorezca el aprendizaje de la resolución de los conflictos de manera constructiva y la toma de decisiones sobre la convivencia.

Todos estos aspectos, pero principalmente los relacionados con el aprendizaje de la cooperación, de las habilidades de resolución de conflictos y de la participación democrática, son importantes objetivos de los programas de educación no formal que se desarrollan después del horario lectivo, dentro o fuera de los colegios; dichos programas, que vienen siendo desarrollados por diversas entidades y agentes bajo la denominación de programas socioeducativos, programas de apoyo y seguimiento escolar o programas de compensación externa, pueden tener un especial papel, complementario al del centro escolar, al trabajo educativo que se realiza

- 2) Existe un pequeño porcentaje de alumnos gitanos hacia los cuales los profesores tienen bajas expectativas y con los que mantiene una relación negativa. La mayoría de las investigaciones realizadas en este sentido sobre la interacción profesor-alumno ponen de manifiesto que la discriminación que a veces se produce en las aulas, suele ser consecuencia de la falta de recursos docentes para atender la heterogeneidad existente en las mismas y mantener el control sobre los alumnos más disruptivos. De ello se deduce la necesidad de²¹:
- a) Ofrecer al profesorado *recursos y formación adecuados* para resolver los problemas que plantea dicha heterogeneidad, cambiando la percepción que tiene de sus alumnos de manera que se aumenten las expectativas hacia aquellos alumnos que percibe como más problemáticos.
 - b) Favorecer *cambios en el papel del profesor* de manera que el control de las actividades deje de estar centrado en él y pase a ser compartido por toda la clase, y el profesor se transforme en alguien disponible para facilitar la construcción de valores y la mejora de la calidad de las relaciones que se establecen en la escuela, aumentando su satisfacción con el trabajo docente.
 - c) Estimular el desarrollo, por parte del profesorado, de *proyectos de trabajo y de investigación en centros* que favorezcan la educación en valores, la convivencia y la democracia participativa.
- 3) Dada la estrecha relación existente entre la integración social de los alumnos, su adaptación académica, la adquisición de ciertas normas y rutinas escolares y la interacción de la familia con la escuela, los programas de intervención dirigidos a favorecer el proceso de normalización educativa de los alumnos gitanos deberán incidir desde una perspectiva interactiva²² (tanto con el alumnado gitano que presenta dificultades de interacción social como con el contexto en el que se desarrolla) y a diferentes niveles:

²¹ Díaz-Aguado y Andrés, (1999); Ararteko (2001).

²² Díaz-Aguado, Martínez, Martínez y Andrés, (2000).

9

- a) En la interacción con los compañeros, para favorecer relaciones interétnicas de amistad, a través del desarrollo en todo el alumnado de la competencia social y del aprendizaje de modos constructivos de resolución de conflictos y de participación.
 - b) En la interacción con las materias educativas, para favorecer la consecución adecuada de los logros curriculares.
 - c) En la interacción con los profesores, para la formación de expectativas positivas y la mejora de la calidad de dicha la interacción, así como para favorecer la adquisición de forma progresiva de las normas y rutinas escolares necesarias para una adecuada adaptación escolar y del aprendizaje del papel de alumno.
- 4) Dada la relación existente entre el estatus académico de los alumnos gitanos y su oportunidad para establecer relaciones estrechas de amistad con alumnos no gitanos, parece deducirse que sólo un alto estatus académico (que algunos alumnos gitanos tienen) puede compensar el bajo estatus socioeconómico y cultural que la minoría étnica gitana tiene en nuestra sociedad. Estos resultados ponen de manifiesto las enormes dificultades que los miembros de grupos minoritarios parecen tener para integrarse socialmente y, por tanto, para el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades. De este resultado se deduce *la necesidad de que la escuela favorezca situaciones de "igual estatus"* entre los alumnos:
- a) Relativizando el peso del rendimiento académico y valorando así mismo el logro de otras habilidades (actitudes, competencia social, destrezas manuales o deportivas, etc...), de manera que se amplíen los contenidos a evaluar en el proceso educativo más allá de lo puramente académico, reconociendo valores y actitudes.
 - b) Mejorando los sistemas y criterios de evaluación, con medidas criteriosales en las que todos los alumnos tengan posibilidad de conseguir éxito académico y reconocimiento por parte del profesor (evaluando el progreso del alumno consigo mismo y/o comparando dicho progreso con otros alumnos de similar nivel educativo) y teniendo en cuenta la satisfacción de los principales implicados, el alumnado.

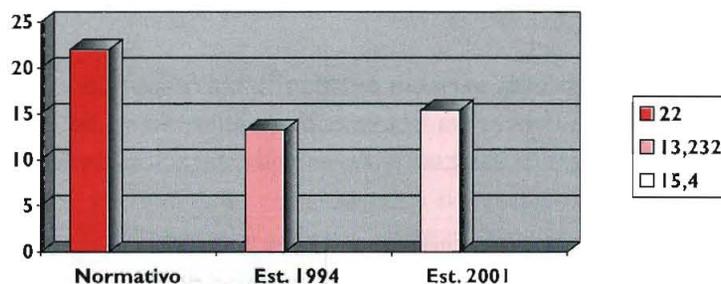
VARIABLE 4: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR

Se entiende por logro escolar el grado de desarrollo de las capacidades, que dentro del diseño curricular del aula y del centro, alcanza el alumnado. Son aspectos fundamentales de esta variable el proceso de aprendizaje individual del alumno (adecuación edad/nivel, rendimiento académico y superación de los niveles correspondientes) así como la relación existente entre dicho proceso individual y la dinámica general del aula.

Se evalúan también aquellos hábitos de trabajo individuales que influyen en el rendimiento académico, tales como la realización de tareas en casa y en clase, y la atención que el alumno presta a las actividades escolares y a las explicaciones del profesor.

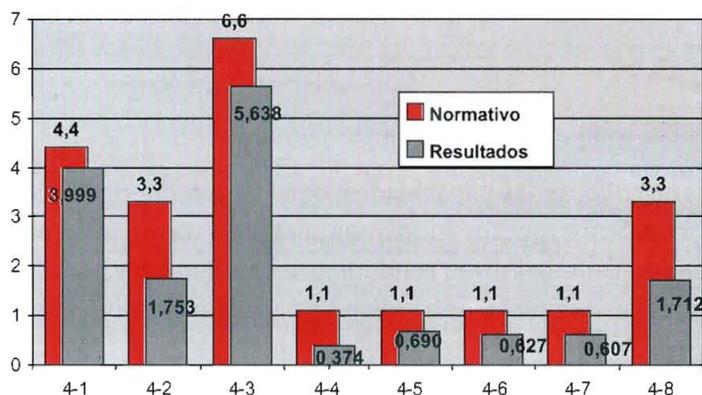
Como se observa en el gráfico la media obtenida por esta variable es de 15.400, puntuación que se aleja bastante de su valor óptimo (22). Debido a la importancia que esta variable tiene para alcanzar una correcta escolarización se le ha otorgado, después de la Variable 2, el mayor peso ponderal.

VARIABLE 4: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA



Comparando los resultados obtenidos con los del estudio de 1994, se observa que ha habido un avance significativo de más de dos puntos en los logros escolares del alumnado gitano, aunque aún se alejan de lo considerado normativo para el conjunto de la población. Dicho avance se concreta en aquellos aspectos relacionados con la adecuación del nivel escolar a la edad, la superación de los niveles académicos correspondientes y la realización adecuada de las tareas escolares en clase. En el resto de indicadores la distancia con los valores considerados normativos es mayor.

VARIABLE 4: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR



Indicadores:

- 4-1: Adecuación del nivel escolar a la edad.
- 4-2: Áreas aprobadas en el último curso.
- 4-3: Superación de los niveles académicos.
- 4-4: Realiza las tareas escolares en casa.
- 4-5: Acaba las tareas en el aula.
- 4-6: Se centra en las tareas.
- 4-7: Está atento a las explicaciones.
- 4-8: Ubicación del alumno en clase en cuanto a rendimiento

INDICADORES: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los tres primeros indicadores de esta variable, relacionados con el rendimiento académico, se han recogido a partir de los expedientes personales del alumnado proporcionados por la dirección de los centros y de la información verbal requerida, en ocasiones, a sus profesores tutores y de apoyo. Los demás indicadores, que reflejan hábitos de trabajo relacionados con dicho rendimiento, se han evaluado a través de observaciones sistemáticas realizadas por el profesor/a tutor/a durante 10 sesiones a lo largo de una semana.

Los indicadores más relevantes en esta variable evalúan la correspondencia entre la edad del alumno y el curso académico en el que se encuentra, sobre todo la superación de los niveles académicos anteriores, la superación de las diversas áreas curriculares y la ubicación de los alumnos en clase respecto al rendimiento.

A continuación se presenta el análisis de cada uno de los indicadores agrupados en dos tipos: indicadores sobre rendimiento escolar e indicadores sobre hábitos de trabajo.

a) Rendimiento escolar

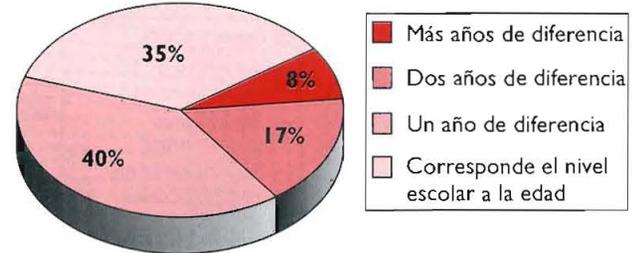
Adecuación del nivel escolar del alumno a su edad

Como podemos observar en el gráfico adjunto, el 69% del alumnado está escolarizado en el curso que le corresponde por edad, el 27% lleva un año de retraso y el 4% restante lleva dos o más años de diferencia.

INDICADOR 4.1: Adecuación del nivel escolar del alumno a su edad (Est. 2001)



INDICADOR 4.1: Adecuación del nivel escolar del alumno a su edad (Est. 1994)



Es necesario tener en cuenta que el 94% de estos alumnos han iniciado su escolarización a los seis años (resultados obtenidos en el indicador 1.1); resultado que junto a los referidos en el párrafo anterior parecen indicar que un 25% de los mismos ha repetido al menos un curso académico y un 6% se ha escolarizado en cursos inferiores a los que le corresponderían por edad.

Comparando los datos obtenidos con los del estudio de 1994, se puede concluir que la correspondencia entre edad del alumno o alumna gitanos y el curso en el que se encuentran ha aumentado notablemente, disminuyendo por ello el desfase edad-curso. Estos resultados pueden deberse bien a que sólo en un número concreto de casos se permite la repetición de curso (que con la nueva normativa en materia de educación se limita a un curso por etapa), o bien que habiendo un retraso en la escolarización inicial del niño se le matricula en un curso inferior, más adecuado a su nivel de competencia curricular.

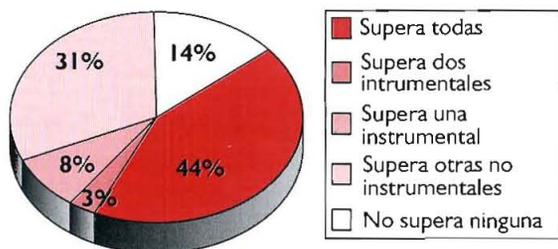
Áreas aprobadas en el último curso

Como se puede apreciar en los gráficos, un 44% de los alumnos gitanos supera todas las áreas, un 42% supera algunas instrumentales y/o otras asignaturas y un 14% no aprueba ninguna. Analizando la distancia entre estos resultados y los valores considerados normativos puede concluirse que existe aún una gran distancia, ya que se considera que sólo un poco más de la mitad del alumnado gitano aprueba las asignaturas.

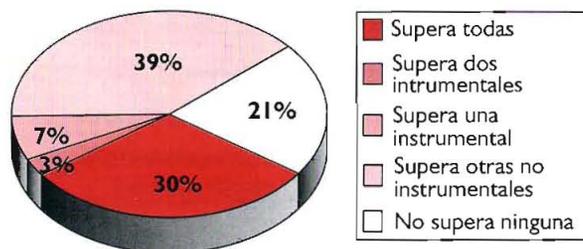
Especificando por áreas instrumentales, sólo la mitad del alumnado supera las áreas instrumentales, el 51%, aprueba matemáticas y el 49% lengua castellana. En el resto de las áreas, el porcentaje de alumnado que aprueba es mayor; el 63.2% supera Sociales, el 63.5 % Experiencias, el 82.4% Educación Física, el 81.1% Plástica, el 76.1% Música y el 55.2% Segundo Idioma (Inglés, en la mayoría de los casos).

Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa un notable avance en el logro de los objetivos curriculares del alumnado gitano, concretamente en 14% más de alumnos que aprueban todas las asignaturas y un 7% menos de alumnos que suspende todas. Por áreas curriculares

INDICADOR 4.2: Áreas aprobadas en el último curso (Est. 2001)



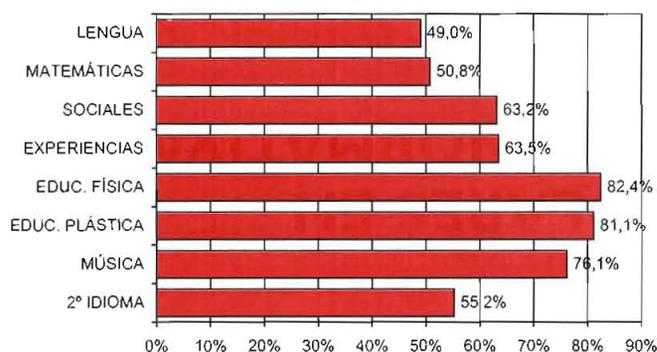
INDICADOR 4.2: Áreas aprobadas en el último curso (Est. 1994)



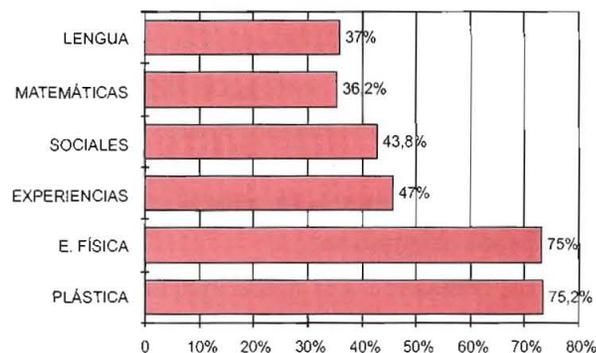
el aumento es progresivo en todas, siendo más notable (alrededor de un 20%) en las asignaturas relacionadas con el Conocimiento del Medio Social y Natural, seguidas por las instrumentales (alrededor de un 15%).

Analizando los resultados en función del sexo de los alumnos y tal y como se puede observar en el gráfico adjunto, las niñas gitanas tienen una mayor porcentaje de asignaturas aprobadas que los niños gitanos.

INDICADOR 4.2: Áreas aprobadas en el último curso (Est. 2001)

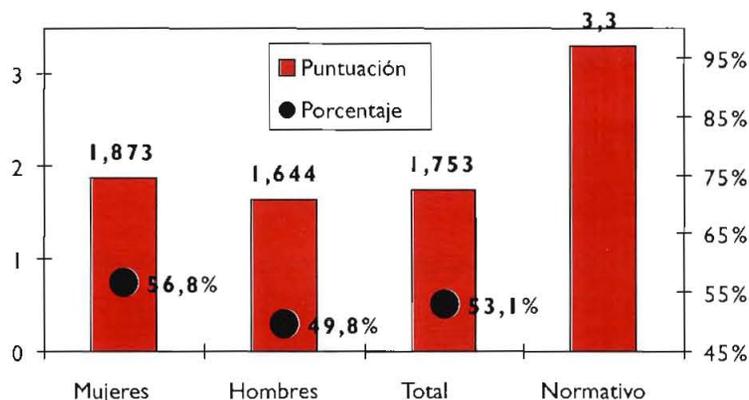


INDICADOR 4.2: Áreas aprobadas en el último curso (Est. 1994)



9

INDICADOR 4.2: Áreas aprobadas en el curso

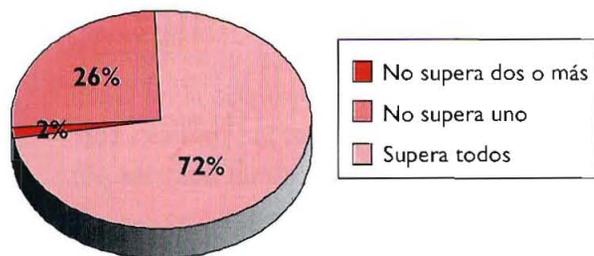


Superación de los niveles académicos correspondientes a su edad

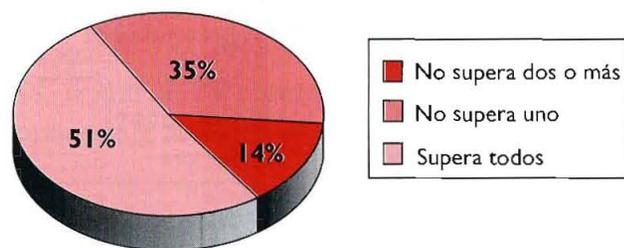
Este indicador es el de mayor peso ponderal dentro de la Variable 4. Como podemos observar en el gráfico adjunto, solamente el 72% ha superado todos los niveles, el 26% no ha superado uno y el 2% no ha superado dos o más. Respecto a los niveles considerados normativos para el resto de la población, la situación del alumnado gitano se va aproximando pero aún mantiene cierta distancia.

Comparando los resultados obtenidos con los datos del estudio de 1994, se observa que un 20% más del alumnado gitano ha superado todos los niveles académicos correspondientes a su edad, disminuyendo a su vez el porcentaje de los que no superan un curso o más de uno.

INDICADOR 4.3: Superación de los niveles académicos correspondientes a su edad (Est. 2001)



INDICADOR 4.3: Superación de los niveles académicos correspondientes a su edad (Est. 1994)



Los resultados obtenidos en los aspectos relacionados con el rendimiento escolar indican que si bien el nivel escolar de los alumnos gitanos se adecua progresivamente respecto a la edad de los mismos, existe un porcentaje de alumnos (28%) que han repetido al menos una vez, lo que unido a que sólo aproximadamente la mitad de los alumnos y alumnas gitanos aprueban las áreas curriculares indica que existe aún un preocupante nivel de fracaso escolar en el alumnado gitano.

b) Hábitos de trabajo

Realiza las tareas escolares en casa

Este indicador se evalúa por medio de la observación realizada en el aula por el profesor tutor a lo largo de diez sesiones, en las que registra si el alumno lleva a cabo las tareas que le pide desarrollar en casa.

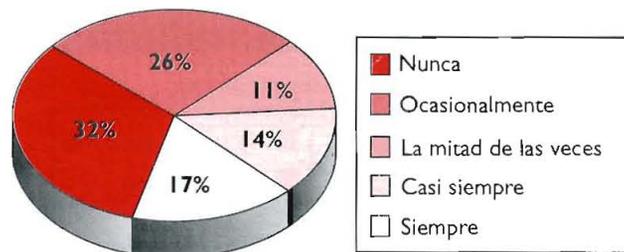
Como resultado de esta observación se detecta que el 30% del alumnado realiza dichas tareas siempre o casi siempre, el 14% más de la mitad de ellas (6 ó 7 actividades sobre 10) y el 56% sólo ocasionalmente (de 1 a 5 actividades) o nunca. Considerando los valores normativos, puede concluirse que sólo un tercio del alumnado gitano ha adquirido estos hábitos.

Comparando con los resultados obtenidos en el estudio de 1994, se detecta un pequeño aumento en el hábito de realización de las tareas escolares del alumnado gitano fuera del contexto de clase, ya que un 7% más de alumnos realizan dichas tareas siempre que son pedidas en la semana y un 3% más de alumnos las realiza la mitad de las veces. Sin embargo, llama la atención que paralelamente a estos progresos ha aumentado en un 15% el número de alumnos que nunca realiza dichas actividades en casa. Respecto a las diferencias en este indicador en función del sexo de los alumnos se observa, según el gráfico siguiente, que casi un 10% más de niñas que de niños realizan las tareas en casa.

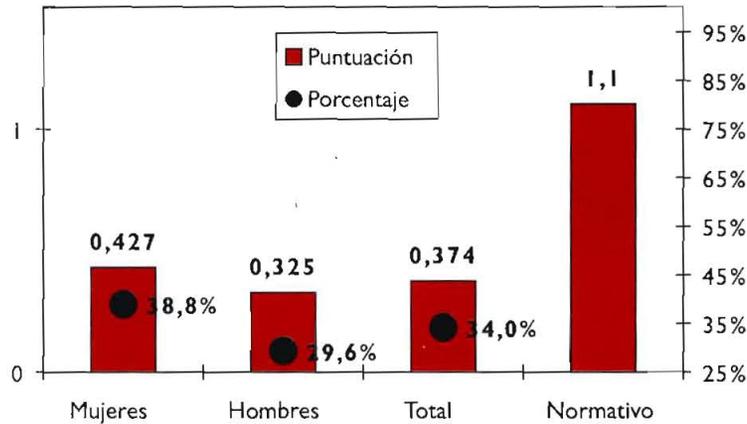
INDICADOR 4.4: Realiza las tareas escolares en casa (Est. 2001)



INDICADOR 4.4: Realiza las tareas escolares en casa (Est. 1994)



INDICADOR 4.4: Realiza las tareas escolares en casa



Acaba las tareas en el aula

A partir de la observación realizada por el profesorado en el aula, se ha podido evaluar, a lo largo de diez sesiones, el número de veces que el alumno acaba las tareas que se le piden.

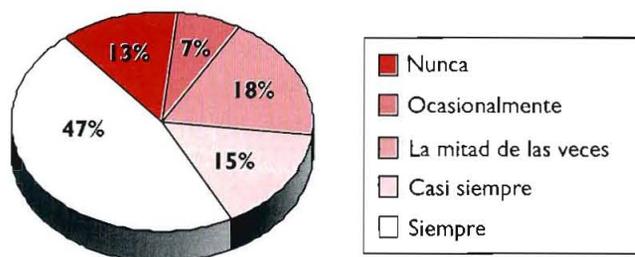
Como podemos observar en el gráfico que aparece a continuación, el 62% de los niños y niñas de etnia gitana acaban siempre o casi siempre las tareas de clase, el 18% termina más de la mitad de las actividades, el 7% las acaba de manera ocasional y el 13% no termina ninguna actividad de las propuestas por el profesor en clase.

Comparando estos resultados con los valores normativos, puede concluirse que casi dos tercios del alumnado gitano se encuentra en una situación normalizada, aunque hay un porcentaje alto que demuestra no haber adquirido los hábitos aquí evaluados. La falta de realización de las tareas en el aula puede ser debida a una discrepancia entre la motivación y los intereses del alumnado y los objetivos curriculares que el profesorado se plantea para dichos alumnos, o bien a que estos objetivos, recogidos a través de las actividades no están adaptados a los niveles de partida de los alumnos.

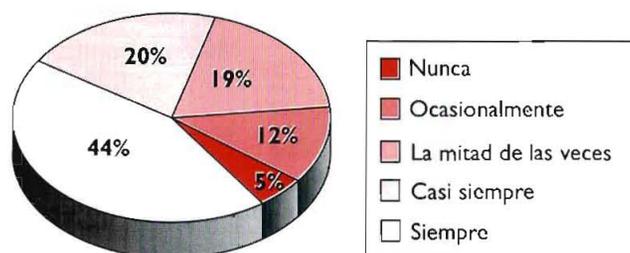
Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa un pequeño retroceso en la adquisición de hábitos de trabajo en clase, ya que un 2% menos de alumnos y alumnas gitanos realizan las tareas que el profesorado les encomienda, y aumenta el número de alumnos que no las termina nunca o casi nunca.

Respecto a las diferencias en función del sexo de los alumnos gitanos, se observa que el porcentaje de niñas gitanas que realizan las tareas en clase es mayor que el de niños.

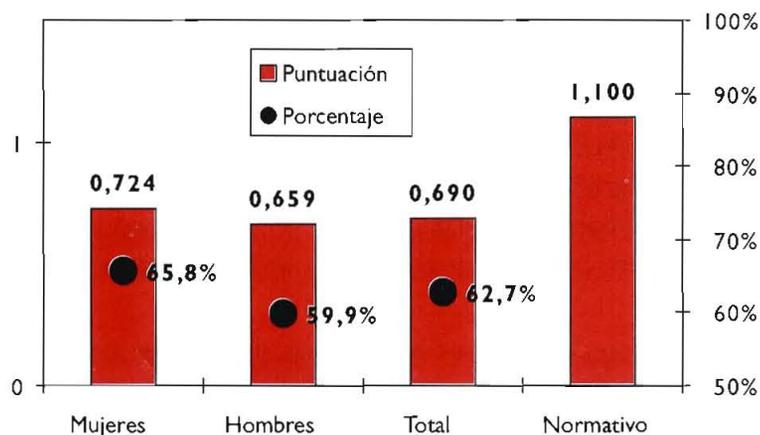
INDICADOR 4.5: Acaba las tareas en el aula
(Est. 2001)



INDICADOR 4.5: Acaba las tareas en el aula
(Est. 1994)



INDICADOR 4.5
Acaba las tareas en el aula



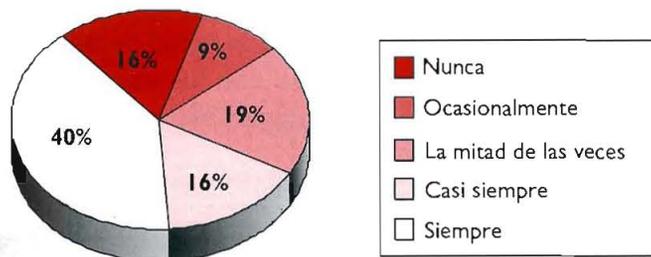
Se centra en la tarea que el profesorado le manda

Al igual que los anteriores, este indicador se evalúa a través de la observación realizada por el profesorado a lo largo de 10 sesiones, en las que se registra si el alumno presta atención a las tareas propuestas.

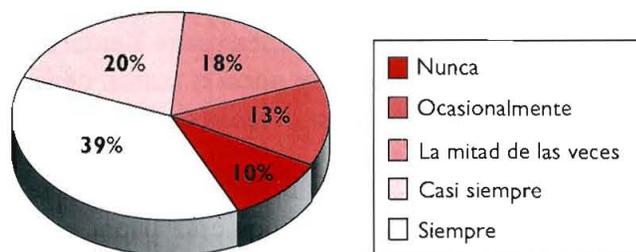
Como se puede observar en el gráfico, el 56% de los alumnos y alumnas se centran en la tarea siempre o casi siempre, otro 19% se centra la mitad de las veces, y el 25% restante lo hace muy poco (ocasionalmente o nunca). Se puede concluir con estos datos y tomando como referencia los valores nor-

9

INDICADOR 4.6: Se centra en la tarea que el profesor le manda (Est. 2001)



INDICADOR 4.6: Se centra en la tarea que el profesor le manda (Est. 1994)

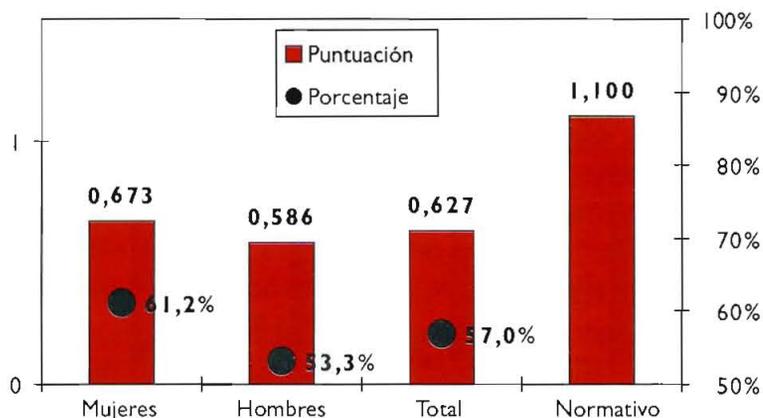


mativos, que más de la mitad del alumnado gitano se centra en las tareas escolares cuando éstas son realizadas en el aula, habiendo un grupo significativo de alumnos con carencias en este sentido.

Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se puede observar que ha habido una ligera disminución en el porcentaje de alumnos gitanos que mantienen una concentración adecuada durante el desarrollo de las tareas en clase.

Los datos así mismo demuestran que existen diferencias bastante significativas en función de que las tareas sean realizadas por niños o niñas, ya que parece que las niñas gitanas se concentran más que sus compañeros en las tareas que el profesor encomienda en clase, superando incluso la media de la muestra evaluada.

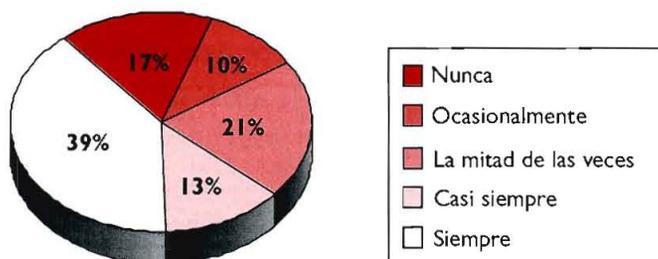
INDICADOR 4.6: Se centra en la tarea que el profesor le manda



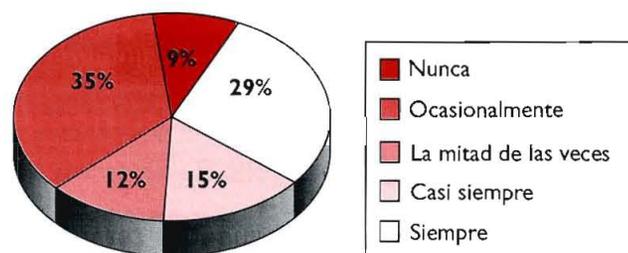
Está atento a las explicaciones del profesorado

A partir de la observación realizada por el profesorado en el aula, se ha podido evaluar también a lo largo de diez sesiones el número de veces que el alumno está atento a las explicaciones del profesor. El 52% del alumnado está prácticamente siempre o casi siempre atento, el 21% atiende la mitad de las veces y el 27% restante muy poco o nunca, de lo que se concluye que, comparando con los valores considerados normativos, la mitad del alumnado gitano atiende a sus profesores cuando éstos explican en clase.

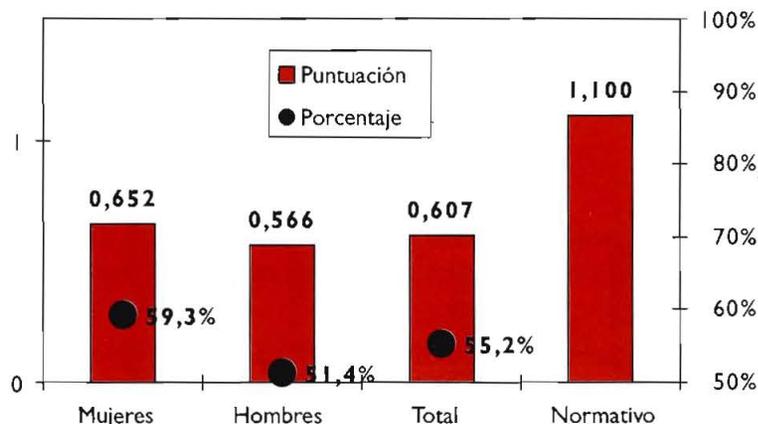
INDICADOR 4.7: Está atento a las explicaciones del profesor (Est. 2001)



INDICADOR 4.7: Está atento a las explicaciones del profesor (Est. 1994)



INDICADOR 4.7: Está atento a las explicaciones del profesor



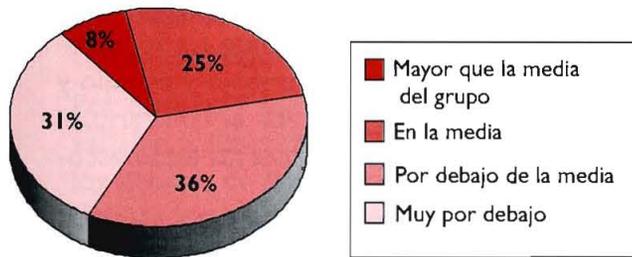
9

Comparando con los resultados del anterior estudio de 1994, ha habido un significativo incremento en el nivel de atención del alumnado gitano a sus profesores. Al mismo tiempo, y tal como puede observarse en el gráfico que aparece a continuación, existen diferencias significativas en función del sexo en este indicador, ya que las niñas gitanas sobrepasan en número a los niños en nivel de atención al profesor en el desarrollo de las clases.

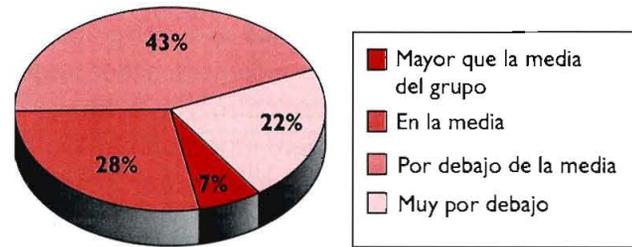
Ubicación del alumno en clase en cuanto a rendimiento

Este indicador, evaluado a través de la información proporcionada por el profesorado, permite concluir que el 33% del alumnado gitano tiene un rendimiento académico similar o superior al de la media de su grupo de compañeros, el 36% manifiesta un rendimiento algo inferior y el 31% muy por debajo de dicha media. Comparando los resultados con los valores normativos, se observa que sólo la mitad del alumnado gitano está en una situación similar a los valores considerados óptimos.

INDICADOR 4.8: Ubicación del alumno en cuanto a rendimiento (Estudio 2001)



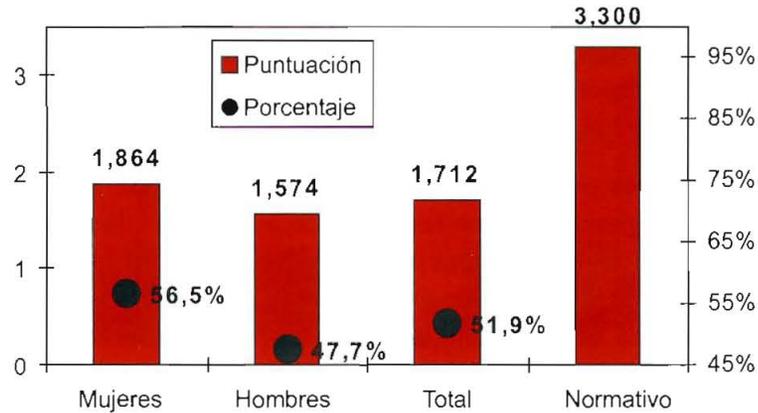
INDICADOR 4.8: Ubicación del alumno en cuanto a rendimiento (Estudio 1994)



Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, parece que el alumnado gitano ha disminuido su rendimiento con respecto a su grupo clase, ya que el porcentaje de alumnos que se encuentran en los niveles de rendimiento medio o superior permanece prácticamente igual, al mismo tiempo que aumenta el número de niños gitanos cuyo rendimiento se considera por debajo de la media de sus compañeros. Sin embargo, es significativo que haya disminuido también el porcentaje de alumnos gitanos cuyo rendimiento se considera muy por debajo de la media de su grupo clase.

Como puede observarse en el gráfico adjunto, existen diferencias significativas entre niñas y niños gitanos en cuanto a rendimiento comparado con la media de su grupo-clase; así, las niñas gitanas tienen un rendimiento más similar a sus compañeros que los niños gitanos.

INDICADOR 4.8: Ubicación del alumno en cuanto a rendimiento



Resultados sobre las relaciones existentes entre los indicadores y otras variables

Los resultados obtenidos a partir de las correlaciones reflejan que permanecer escolarizado en el curso que corresponde por edad está relacionado con aprobar las asignaturas del último curso, superar todos los niveles correspondientes, haber adquirido los principales hábitos de trabajo y estudio y tener un rendimiento académico mayor o similar a la media de su grupo. Y que, por el contrario, el desfase escolar se va incrementando con el paso del tiempo en aquellos alumnos que no están escolarizados en el curso correspondiente por edad.

Se pone de manifiesto que aprobar las áreas instrumentales (lengua y matemáticas) se relaciona con aprobar todas las demás áreas, haber superado todos los niveles correspondientes por edad, tener un rendimiento escolar mayor o similar a la media del grupo, realizar las tareas en casa y en clase, centrarse en las actividades de clase y estar atento a las explicaciones del profesor. Aprobar otras asignaturas se relaciona con los mismos aspectos y además las que se suelen aprobar cuando no se supera ninguna instrumental son Educación Física y Educación Plástica.

Los alumnos que aprueban todas las asignaturas en el último curso suelen ser los que han superado todos los cursos que les corresponden por edad, tienen un rendimiento similar o por encima de la media y han adquirido los principales hábitos de trabajo y estudio. Además, las asignaturas que más relación tienen con este indicador son las instrumentales (lengua y matemáticas) y las relacionadas con el conocimiento del medio físico y social (ciencias sociales y experiencias).

Se pone también de manifiesto que los hábitos de trabajo evaluados (realizar las tareas en casa y en clase, atención en las actividades y a las explicaciones) se relacionan entre sí. Así mismo dichos hábitos

9

están relacionados con tener un rendimiento similar o superior a la media del grupo; resultado que confirma la importancia de los hábitos de trabajo para el logro de un rendimiento académico adecuado.

En cuanto a la interacción entre esta variable y los aspectos relacionados con el acceso a la escuela, se observa según los resultados obtenidos y tal como se ha comentado anteriormente, que el hecho de que las familias sea la que tome la iniciativa en la escolarización de sus niños, incluso antes de la Educación Primaria (asistiendo a educación infantil o preescolar), influye positivamente en aprobar las asignaturas, hacer las tareas que se encomiendan para casa o en el aula, no repetir curso y tener un rendimiento similar o mayor que la media del grupo.

Por otro lado, ya hemos comentado anteriormente la gran importancia que parecen tener la asistencia y continuidad a las clases y la adquisición de otros hábitos previos al aprendizaje escolar para una adecuada adaptación académica del alumno (ver resultados de variable 2), en todos los aspectos evaluados: aprobar las asignaturas y tener niveles adecuados de rendimiento respecto a su grupo-clase y haber adquirido los principales hábitos de trabajo y estudio correspondientes a su edad.

Respecto a las relaciones encontradas entre la variable que aquí se presenta y la variable 3 (*Interacción social en el aula*), los datos muestran una estrecha correspondencia entre tener unos niveles adecuados de rendimiento, haber adquirido los principales hábitos de aprendizaje, y ser aceptado por sus compañeros de clase tanto para trabajar como para jugar, relacionándose adecuadamente con ellos y con el profesor.

Por otro lado, todos los indicadores de esta variable tienen una cierta correspondencia con los de la variable 5 (*Relación de la familia con la escuela*), poniendo así de manifiesto que los logros escolares y los hábitos de trabajo se relacionan con la interacción que la familia establece con la escuela (informan de los motivos de las faltas, acuden cuando se les llama o solicitan entrevista con los profesores) y mantienen una actitud positiva hacia la escolarización de sus hijos (desean una buena formación académica para ellos, les refuerzan en los aprendizajes y expresan una valoración positiva ante la educación formal). Y al contrario, cuando existen grandes desfases académicos o no se superan las asignaturas los progenitores acuden menos a las reuniones y a las citaciones de los profesores, refuerzan también en menor medida los aprendizajes y tienen bajas expectativas acerca de la formación y una valoración negativa de la escuela.

Por último, se han encontrado ciertas relaciones entre diversos indicadores de esta variable y algunos de la variable 6 (*Sobre el derecho a la diferencia*), en el sentido de que cuando el alumnado gitano aprueba las asignaturas (sobre todo las instrumentales, ciencias sociales o experiencias), tiene un rendimiento en la media de su grupo, supera todos los niveles académicos o ha adquirido adecuados niveles de hábitos de trabajo, suele ser en centros cuyo profesorado tiene ciertas iniciativas sobre Educación Intercultural: se documentan en libros o artículos sobre cultura gitana, tienen contacto frecuente con gitanos, a veces realizan sesiones especiales de forma individual aunque no se tenga un pro-

yecto conjunto y no haya consenso con el resto del profesorado, o hay preocupación por el tema pero sin llegar a concretarlo. Al mismo tiempo, se han encontrado relaciones entre suspender todas las asignaturas o repetir curso y el desconocimiento por parte del profesorado de la cultura gitana. Por otro lado, los alumnos gitanos que poseen hábitos de trabajo y estudio suelen tener más manifestaciones explícitas de su cultura y sus costumbres en el aula; y al contrario, los que están muy por debajo de la media de clase en rendimiento hablan menos de sus costumbres, explícitamente, en clase.

Diferencias entre niños y niñas

Como se ha podido observar en los apartados anteriores, existen importantes diferencias en función del sexo en esta variable, que caben ser interpretadas en la siguiente dirección:

- Las niñas obtienen mejores rendimientos académicos que los niños en las diversas áreas curriculares y aprueban todas las asignaturas en mayor medida que los chicos.
- Las niñas muestran en mayor grado que los niños hábitos de trabajo que inciden en el rendimiento escolar: realizan las tareas escolares en casa, se centran en las actividades en el aula y las acaban y están atentas a las explicaciones del profesor.
- Así mismo y como consecuencia de los resultados anteriores, las niñas obtienen un rendimiento igual o superior a la media del grupo en mayor medida que los niños.

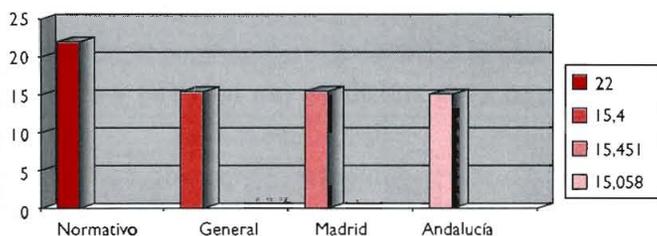
Estos datos confirman los resultados encontrados en las variables de estudio comentadas con anterioridad, sobre todo la variable de adquisición de hábitos, rutinas y normas escolares, en la que se encontraban también significativas diferencias entre niños y niñas. La mayor adquisición de estos hábitos en las niñas, debido a su mejor cumplimiento del denominado curriculum oculto, influye positivamente en un mayor rendimiento y en un mayor desarrollo de los hábitos de trabajo escolar que los niños.

RESULTADOS PARA MADRID Y ANDALUCÍA

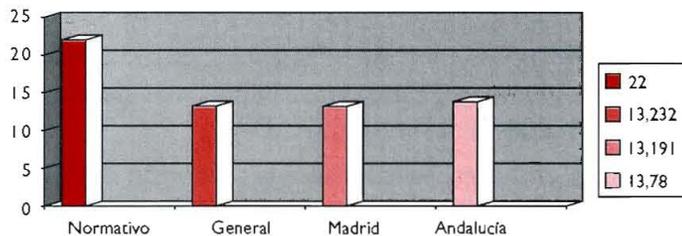
Esta variable, tal y como puede verse en los gráficos que aparecen a continuación, obtiene una puntuación general para toda la muestra de 15,400, siendo 22 el valor considerado óptimo para un nivel adecuado de normalización educativa. Los resultados obtenidos para las dos Comunidades Autónomas estudiadas de manera desagregada son muy similares entre sí y respecto a la puntuación general, aunque Madrid destaca ligeramente de Andalucía.

Resulta notable el avance experimentado por la Comunidad Autónoma de Madrid que, comparando el presente estudio con el realizado en el año 1994, ha mejorado los niveles de logro curricular de su alumnado gitano en más de dos puntos. La Comunidad Autónoma de Andalucía también experimenta un avance significativo en dichos niveles de logro curricular. Sin embargo, y tal como se aprecia en los

VARIABLE 4: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 2001)



VARIABLE 4: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 1994)



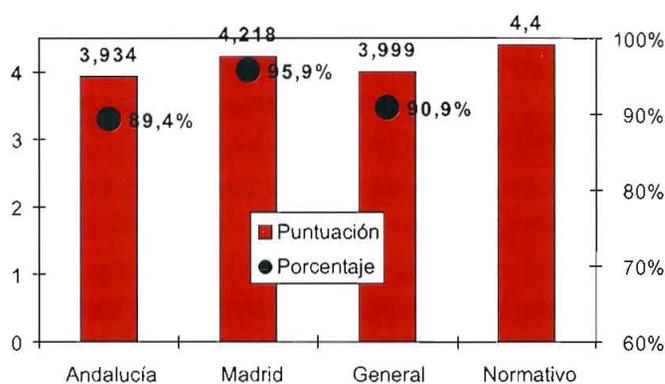
valores generales, toda la muestra se encuentra aún muy alejada de los valores considerados normativos para el resto de la población, lo que indica que sigue siendo preciso un seguimiento del aprendizaje y la consecución de los objetivos curriculares del alumnado gitano en todo el Estado.

Las diferencias entre las dos Comunidades Autónomas estudiadas, recogidas en los gráficos que aparecen seguidamente, se centran especialmente en:

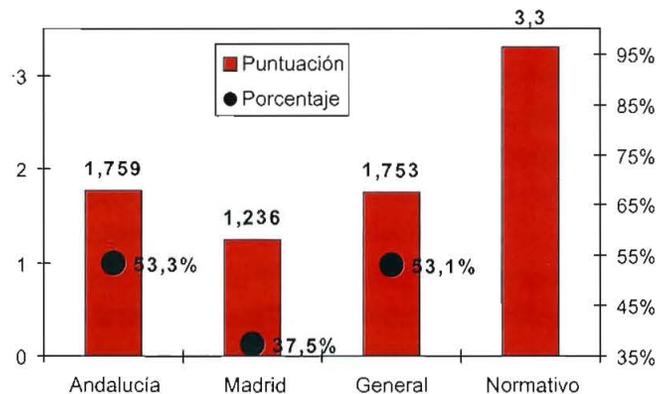
- Existe una mayor adecuación del nivel en que están escolarizados los niños respecto a su edad en la Comunidad de Madrid que en la de Andalucía, aunque ambas cuentan con valores muy próximos a los normativos.
- Aproximadamente la mitad de los niños andaluces aprueban las diversas áreas curriculares, frente a poco más de un tercio de niños madrileños, que se encuentran bastante por debajo de los niveles normativos.
- Sin embargo, en la Comunidad de Madrid los alumnos gitanos superan en mayor grado que los andaluces los niveles académicos, por encima incluso de la media de la muestra estudiada en más de un 6%. Ambas comunidades se encuentran muy próximas a los valores normativos; este resultado contradictorio con el del punto anterior, podría explicarse por permitir repetir curso sólo una vez en Educación Primaria, por lo que los niños gitanos, aún presentando grandes desfases curriculares, promocionan de nivel y de curso.
- En cuanto a la realización de tareas escolares en casa, los niños gitanos madrileños superan a los andaluces en un 5%, aunque ambas comunidades se encuentran muy alejadas de los valores normativos.
- Sin embargo, tanto para la realización de las tareas escolares en el aula como para mantenerse concentrados en ellas, el alumnado gitano de ambas comunidades se encuentra más próximo a lo considerado óptimo para la población general, y los alumnos madrileños también

- superan a los andaluces aproximadamente en un 14%, e incluso superan a la media del grupo en un 10%.
- El nivel de atención al profesor cuando éste explica en clase es otro de los aspectos en que los alumnos gitanos madrileños, más de dos tercios, superan a los andaluces (en un 18%) y a la media general (en un 13%).
- Sin embargo, en cuanto a la ubicación del alumno respecto a su rendimiento comparado con el de sus compañeros de clase, la mitad de los niños gitanos andaluces se encuentran en niveles similares a la media de rendimiento del resto de su clase, superando a los madrileños en un 10%.

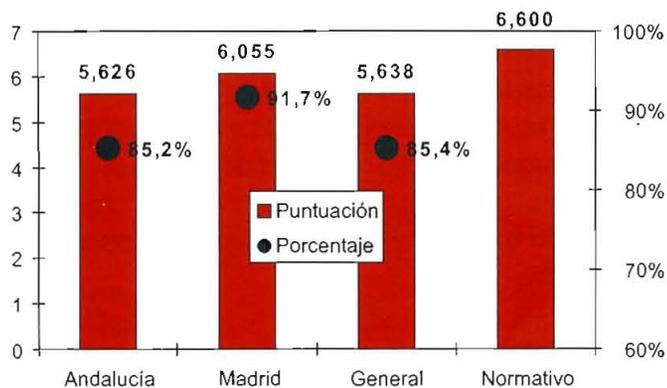
INDICADOR 4.1: Adecuación del nivel escolar del alumno a su edad



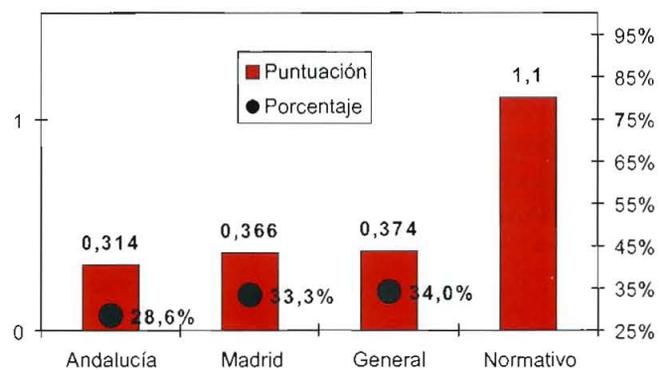
INDICADOR 4.2: Áreas aprobadas en el curso



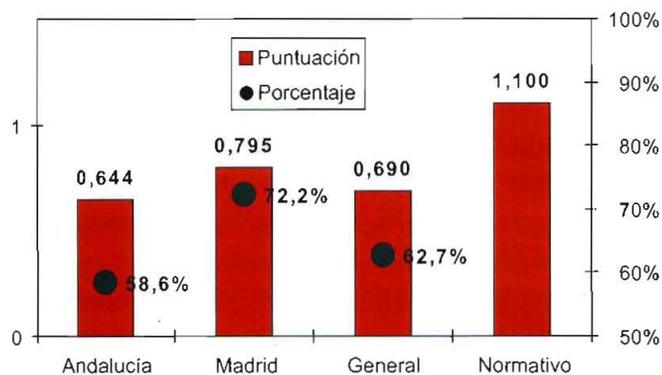
INDICADOR 4.3: Superación de los niveles académicos correspondientes a su edad



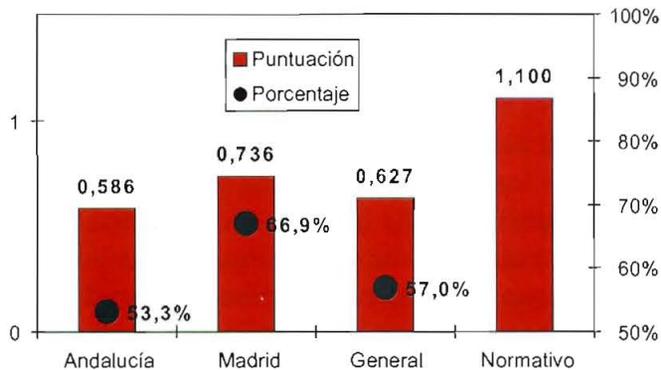
INDICADOR 4.4: Realiza las tareas escolares en casa (sobre 10 sesiones observadas)



INDICADOR 4.5: Acaba las tareas en el aula (sobre 10 sesiones observadas)

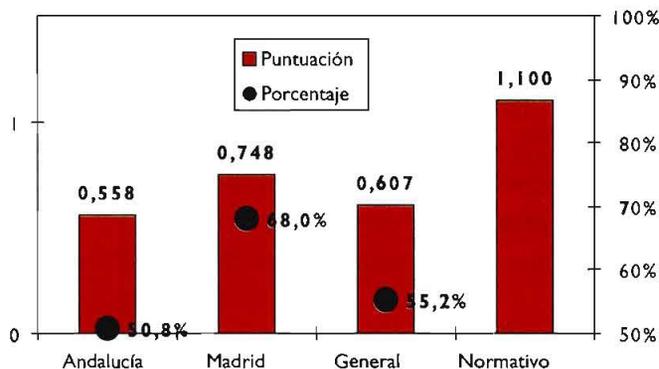


INDICADOR 4.6: Se centra en la tarea que el profesor le manda

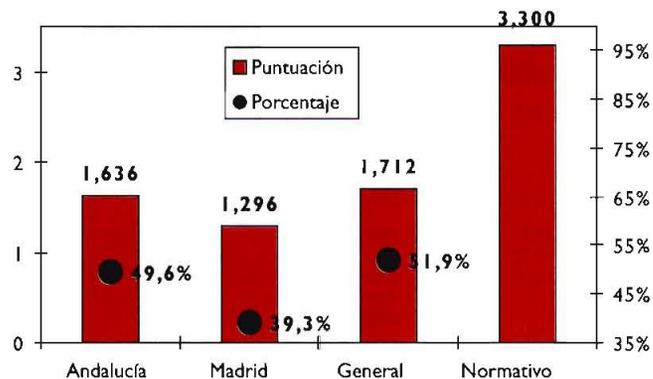


9

INDICADOR 4.7: Está atento a las explicaciones del profesor



INDICADOR 4.8: Ubicación del alumno en cuanto a rendimiento



CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES

Como ya hemos comentado anteriormente, existe una estrecha relación entre la adaptación académica del alumno y otras variables que influyen en su proceso de normalización educativa, tales como la asistencia y continuidad a las clases y la adquisición de otros hábitos previos al aprendizaje escolar, una adecuada interacción con el profesor y los compañeros y una relación positiva de la familia con la escuela.

El rendimiento escolar

Los resultados ponen de manifiesto que más de dos tercios del alumnado gitano está escolarizado en el curso que le corresponde por edad y ha superado todos los cursos y casi la mitad de ellos aprueba todas las asignaturas.

Es claro el avance logrado respecto a la evaluación anterior, aunque los niveles de normalización académica de los alumnos y alumnas gitanos no son aún óptimos. Por un lado, un grupo significativo de alumnos gitanos (27%) lleva un año de retraso no habiendo superado, por tanto, un nivel educativo, aunque superan algunas asignaturas, instrumentales u otras áreas (42%); y por otro, existe un pequeño grupo que presenta más dificultades: lleva dos o más años de retraso (4%) y no supera ninguna área (14%). El hecho de que haya disminuido el número de alumnos gitanos que llevan dos o más años de retraso no corresponde con los datos obtenidos sobre superación de áreas, lo que puede explicarse en función de la normativa en materia de educación que no permite repetir más de un curso académico a lo largo de la etapa primaria.

Las asignaturas con más índices de aprobados entre el alumnado gitano son Educación Física, Educación Plástica y Música (alrededor del 80%), seguidas de Ciencias Sociales y Experiencias (alrededor del 63%), y por último las instrumentales, Lengua y Matemáticas (el 50%).

Por otro lado, el 33% de los alumnos tienen un rendimiento similar o superior a la media de su grupo de clase, el 36% por debajo y el 31% muy inferior a la media.

A la luz de estos datos cabe preguntarse por qué la mayoría de los alumnos gitanos (aproximadamente un 67%) está por debajo de la media de la clase en cuanto a rendimiento, muchos de ellos están cursando niveles inferiores a los que les corresponde por edad y cuáles son las causas. Los resultados encontrados en este sentido reflejan que una temprana escolarización y estar escolarizado en el nivel que corresponde por edad son factores necesarios, pero no resultan suficientes para superar los niveles académicos, aprobar todas las asignaturas realizadas en el último curso y tener un rendimiento similar o superior a la media del grupo.

Los hábitos de trabajo académico

Con respecto a los hábitos adquiridos para el trabajo escolar, los resultados ponen de manifiesto que los alumnos realizan mejor las tareas escolares en el aula (el 62% acaba todas o casi todas las tareas y el 20% no termina ninguna o lo hace de manera ocasional) que en casa (el 30% realiza todas o casi todas las tareas de casa y el 56% sólo ocasionalmente o nunca); resultados que pueden estar condicionados, por una parte, por las características de la vivienda, el número de personas que componen la familia, la importancia que para ésta puedan tener las tareas escolares, etc.; y por otra, por la exigencia del profesor.

Por otro lado, sólo un poco más de la mitad de los escolares gitanos se centran en las tareas que les piden sus profesores, habiendo mejorado de forma significativa los niveles de atención que les prestan en sus explicaciones.

Los resultados obtenidos reflejan que los hábitos de trabajo evaluados (realizar las tareas en casa y en clase, atención en las actividades y explicaciones) se relacionan todos entre sí. Así mismo dicho hábitos correlacionan con la adquisición de un rendimiento similar o superior a la media del grupo y con aprobar las asignaturas; resultado que refleja la importancia de los hábitos de trabajo para el logro de un rendimiento académico adecuado.

Estos datos comparados con los recogidos en el estudio anterior, demuestran que el alumnado gitano ha progresado muy poco en los aspectos evaluados y, por lo tanto, no ha adquirido aún de forma óptima los principales hábitos de trabajo y estudio, lo que puede ser debido a una discrepancia entre la motivación y los intereses del alumnado y los objetivos que el profesorado se plantea para dichos alumnos, o bien que estos objetivos recogidos a través de las actividades no están adaptados a sus niveles de partida, adquiriendo, para los alumnos, un escaso significado que hace que no sean comprendidos ni valorados.

Así mismo, la escasa realización de las actividades y el bajo logro escolar pueden estar mediatizados por la llamada motivación eficacia, o motivación por el logro, que los niños tengan en las materias escolares; ya que, tal como queda demostrado en diversas investigaciones, los alumnos que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica o cultural con difícil acceso a los recursos disponibles para el resto de la sociedad, tienen dificultades para orientar la conducta hacia objetivos, perseverar en las dificultades y valorarse a sí mismos en el aprendizaje¹. La importancia de estos aspectos radica en que representan el principal antecedente de la futura capacidad de adaptación al sistema social²

Diferencias entre niños y niñas gitanos

Existen importantes diferencias, en función del sexo, en esta variable, que ponen de manifiesto que las niñas obtienen mejores rendimientos escolares que los chicos y han adquirido en mayor medida que éstos los principales hábitos de trabajo. Resultados que, como hemos señalado anteriormente, apoyan los encontrados en la mayoría de las investigaciones realizadas con población mayoritaria, debido a que las niñas parecen adecuarse mejor que los niños al "rol de alumno ideal".

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, a pesar de lo comentado en el párrafo anterior, la escuela, a partir del denominado currículum oculto (el lenguaje, las ilustraciones de los libros de texto, el tiempo que se les dedica a unos y otras, el tipo de actividades que se les refuerzan, etc.) sigue transmitiendo, junto con el resto de los agentes sociales, un tipo de educación que subraya las diferencias entre papeles definidos por la sociedad para uno y otro género, y que puede ser discriminatoria hacia las niñas al no garantizarles el principio de igualdad de oportunidades. Estos aspectos están siendo motivo de reflexión por los profesionales de la educación; reflexión que ha ejercido cambios tanto en el currículum oficial como en los libros de texto³.

Sin embargo, aunque la creencia general es que la educación actual del hombre y la mujer es igualitaria, diferentes investigaciones ponen de manifiesto que las mujeres acceden muy poco a los estudios de tipo técnico considerados como más prestigiosos y remunerados. Por otro lado, en el mercado de trabajo se valoran distintamente los niveles educativos según sea hombre o mujer.

Este tipo de educación parece producir inseguridad en las mujeres y mayor capacidad de protagonismo y sentimiento de éxito en los varones. Como señala Subirats: *La discriminación sexista no afecta a la capacidad de éxito escolar sino a la construcción de la personalidad y de seguridad en sí mismas de las niñas, mientras que los niños estarán destinados al protagonismo de la vida social.*

¹ Cichetti et al. (1987); Harter (1978); Díaz-Aguado, Martínez, Martínez y Andrés (2000).

² Zigler y Seitz (1982).

³ Abascal, Andrés y Baraja (1998).

Orientaciones:

Aceptar la diversidad de niveles, de capacidades, de intereses y de culturas, entre otras, en el contexto escolar supone aceptar que el currículum académico y escolar debe ser primeramente flexible y adaptable para garantizar la igualdad de oportunidades en todo el alumnado. No es adecuado en estos contextos de diversidad, que siempre ha existido, normalizar los procesos a costa de individualizar los problemas⁴, ya que la imposición de unos mismos objetivos de aprendizaje, unos mismos procesos y una misma evaluación con similares criterios es injusta, porque no tiene en cuenta la diferencia de partida y además obliga, en este caso al alumnado gitano, a optar entre su cultura y la cultura escolar, con todo lo que ello implica de riesgo para la normalización educativa y para su propio desarrollo personal. Si se pretende contextualizar y adaptar la actuación educativa con respecto a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas, es preciso que las programaciones de aula estén diseñadas y desarrolladas de tal manera que permitan responder a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de un grupo concreto.

Los principios fundamentales de la atención a la diversidad, en contextos educativos interétnicos, deben estar recogidos en el Proyecto Educativo. Dicha atención exige realizar adaptaciones curriculares en los distintos niveles de concreción (Proyecto Curricular de Centro y de Etapa, Programaciones de ciclo y de aula); adaptaciones que pueden implicar: organización de grupos flexibles de trabajo, incremento de recursos materiales o personales, y cambios en elementos organizativos, metodológicos, relacionales, de actividades, contenidos u objetivos⁵. Conviene señalar que dichas adaptaciones deben favorecer un desarrollo óptimo en todos los alumnos (no sólo en alumnos pertenecientes a minorías étnicas sino también en el resto).

Orientar debidamente dichas adaptaciones curriculares necesarias en la superación de todo fracaso escolar es un importante objetivo a conseguir. La colaboración de todos los implicados en el proceso de promover el óptimo desarrollo de cada alumno (profesor tutor, profesor de apoyo, orientador psicopedagógico, Equipo Multiprofesional, mediador social...) es imprescindible en este sentido. Se ha comprobado que el trabajo conjunto de profesor tutor y profesor de apoyo o de compensatoria dentro de clase es una estrategia muy adecuada para favorecer el desarrollo de la tolerancia y conseguir mejores resultados en rendimiento académico y relaciones sociales en alumnos en situación de desventaja sociocultural o perteneciente a minorías étnicas⁶, ya que el sistema habitual de llevar a los alumnos en desventaja a aulas específicamente destinadas a clases de educación compensatoria favo-

⁴ Fernández-Enguita (1999).

⁵ Muzás, Blanchard y Sandín (2000).

⁶ Díaz-Aguado y Baraja (1992).

rece el etiquetado de dichos alumnos por sus compañeros y por los mismos profesores, de manera que éstos se ven llevados a la convicción de que sólo pueden progresar con un tratamiento especial, corriendo el riesgo de reducir la atención dedicada a ellos y el esfuerzo personal para su aprendizaje⁷. Al mismo tiempo, los propios alumnos en desventaja corren el riesgo de interiorizar estas valoraciones, disminuyendo sus expectativas sobre el aprendizaje escolar y su sentido de competencia personal.

Pero también dichas adaptaciones no están exentas de dificultades para el equipo docente, ya que la identificación de los contenidos curriculares concretos, de los niveles de exigencia, de los objetivos y de la evaluación implica mayores niveles de esfuerzo en el caso de alumnado en desventaja sociocultural por sus necesidades únicas, personales y contextual e históricamente cambiantes⁸.

Uno de los procesos más importantes en la atención educativa del alumnado en situación de desventaja es el diagnóstico o la evaluación inicial de sus necesidades en el terreno escolar, incluyendo también su entorno social y familiar. Una evaluación correcta y a tiempo es imprescindible para adoptar las medidas pedagógicas oportunas, adaptar el currículum y emplear los recursos necesarios que permitan a este alumnado desarrollar todas sus capacidades como un derecho propio. En este sentido podría resultar útil crear un sistema de información formal, escrito y estable que incluya historial académico, el registro de las acciones educativas realizadas con el alumno y los resultados obtenidos a través de un seguimiento próximo y preciso. En todo este proceso es importante la comunicación fluida entre el profesorado que atiende al alumno, la familia y otros profesionales que participen en la intervención educativa, como los equipos psicopedagógicos⁹.

Con el fin de contextualizar y adaptar el currículum a las características de los alumnos, es necesario diseñar situaciones y materiales curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo¹⁰:

- 1) El aprendizaje se favorece cuando el alumno se enfrenta a tareas y contenidos moderadamente discrepantes con los que conoce, cuando puede relacionar dichos contenidos con esquemas previamente adquiridos. Como se recoge en el Diseño Curricular Base, sólo: *“si el nuevo material se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, puede llegar a asimilarse e integrarse en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esa estructura previa a la vez que duradero y sólido”*¹¹.
- 2) El principio anteriormente expuesto puede explicar la facilidad con la que suele aprender en la escuela un niño de clase media y del grupo cultural mayoritario (por encontrar en ella contenidos

⁷ Fernández-Enguita (1999).

⁸ Ararteko (2001).

⁹ Muzás, Blanchard y Sandín (2000); Ararteko (2001).

¹⁰ Díaz-Aguado, 1992.

¹¹ D.C.B. Educación Primaria, p. 33.

y actividades moderadamente discrepantes con los que conoce y, por tanto, fácilmente asimilables); y, por otra parte, las dificultades de aprendizaje del niño en desventaja sociocultural y/o perteneciente a grupos culturalmente minoritarios (al encontrar en la escuela un ambiente excesivamente discrepante con su vida extraescolar).

- 3) Para disminuir la discrepancia y favorecer el aprendizaje de los alumnos en desventaja sociocultural suele ser conveniente adoptar como punto de partida experiencias altamente significativas en las que se representen situaciones de la vida cotidiana de los alumnos o a través de la manipulación directa con los objetos. Este tipo de experiencias facilitan considerablemente la implicación de los alumnos en desventaja y suelen ser utilizadas con frecuencia por los profesores que trabajan con ellos. Un error, que a veces, se comete es limitar el aprendizaje al nivel manipulativo sin continuarlo con el proceso de reflexión y formalización abstracta en el que se debe incluir. Esta limitación priva a dichos alumnos en desventaja de la oportunidad de adquirir los instrumentos intelectuales más complejos que resultan necesarios para adaptarse adecuadamente a nuestra sociedad y sobre cuya transmisión giran importantes objetivos de la educación escolar (que difícilmente pueden adquirir fuera de ella).
- 4) Para estimular un adecuado desarrollo de la motivación de eficacia y la autorrealización en las actividades escolares, es necesario proporcionar a los alumnos experiencias de naturaleza académica que les permitan obtener éxito y reconocimiento social como fruto a sus esfuerzos por aprender. Un tipo de actividades que les permitan aprender toda la secuencia que se produce al enfrentarse a una tarea (proponerse un objetivo, elaborar un plan, ejecutar una secuencia de actividades que suponen un esfuerzo y evaluación con reconocimiento), y que les posibiliten paralelamente percibir que tienen control sobre lo que hacen y que son competentes en la tarea, adquiriendo la seguridad necesaria para aumentar la confianza en su propia capacidad y su autoestima¹².
- 5) El modelo de curriculum abierto y la flexibilización educativa, propuestos por la Reforma Educativa, abren mejores posibilidades de disminución de la discrepancia entre la vida familiar y escolar al enfatizar la necesidad de adaptar el curriculum a las necesidades específicas de los alumnos y al incluir como una de las principales funciones del profesor la selección de los contenidos y actividades curriculares que faciliten dicha adaptación. Por otra parte, la perspectiva propuesta como modelo de estructuración curricular a través de la contextualización representa un adecuado medio para la disminución de la discrepancia: *“eligiendo situaciones o contenidos de aprendizaje contextualizados en la experiencia del niño, con el doble propósito de que pueda establecer múltiples relaciones significativas entre lo que sabe y los nuevos aprendizajes, y de que esté fuertemente motivado por ellos”*¹³.

¹² Díaz-Aguado y Baraja (1992).

¹³ D.C.B. Educación Primaria, p. 87.

¹⁴ Díaz-Aguado y Baraja (1992); Díaz-Aguado y Andrés (1999).

La metodología didáctica que el profesorado utiliza para desarrollar las clases puede contribuir a conseguir niveles más altos de logro escolar no sólo en los niños en situación de desventaja académica y/o sociocultural, sino en todo el alumnado.

En este sentido, la flexibilidad y la diversificación de los métodos de enseñanza contribuye primeramente a favorecer la motivación general del alumnado, al evitar la monotonía de un método único de enseñanza-aprendizaje. También se ha comprobado en diversos estudios dentro y fuera de este país¹⁴, que métodos que se apoyan en el trabajo en grupo, como el aprendizaje cooperativo, son una excelente oportunidad para los alumnos en desventaja de encontrar las actividades más motivadoras y significativas, aprender a través de la cooperación y disponer de una ayuda cercana en las tareas escolares a través de sus propios compañeros de clase, que además se encuentran en su zona de desarrollo próximo y por lo tanto pueden hacer los contenidos fácilmente comprensibles. Éstos, a su vez, comprueban su propia eficacia al explicar los contenidos a otros compañeros, organizan cognitivamente mucho mejor lo aprendido, lo asimilan más y desarrollan la empatía y la tolerancia a través de la colaboración. Unos y otros aprenden a esforzarse en las tareas académicas cooperando con compañeros que son al mismo tiempo iguales y diferentes.

Además este tipo de metodologías tiene otro valor añadido para el tema que aquí nos ocupa: el cambio en la percepción de los alumnos del papel del profesor, ya que con la aplicación del aprendizaje cooperativo el control de las actividades escolares no se centra en el profesor sino que pasa a ser compartido por toda la clase, favoreciendo el desarrollo de la responsabilidad personal en el alumnado y la transformación del profesor en alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y de valores. Este modelo de profesor proactivo le permite manifestar una mayor sensibilidad empática con las necesidades de cada niño y cada niña y estar más abierto psicológicamente a entenderles, lo que ayudará a que los alumnos, sobre todo los que se encuentran en situación de desventaja, desarrollen la confianza básica en sí mismos y en los demás¹⁵.

Por otra parte, frente al modelo tradicional de educación, que suele estar presente en la escuela mixta, se plantea un modelo basado en la coeducación, como proceso intencionado de intervención que potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos géneros diferentes.

Concluyendo esta serie de recomendaciones, es preciso apuntar la necesidad de priorizar políticas de atención a la diversidad con el alumnado en desventaja sociocultural, y más concretamente con alumnado gitano, debido a la demostrada mayor incidencia de resultados insatisfactorios. Las medidas de compensación educativa dirigidas a alumnos que presentan un desfase significativo (existencia de dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que están escolarizados) tienen a un 36% de alumnado gitano entre sus destinatarios, según datos del Ministerio de

¹⁵ Díaz-Aguado y Andrés (1999).



Educación¹⁶. Sin embargo, a la vista de los resultados, parece que dichas medidas aunque necesarias, no son suficientes y además no cubren al elevado porcentaje de alumnos y alumnas gitanas que no poseen tanto desfase curricular. Compensar las diferencias de partida y las dificultades de aprendizaje y de motivación debe formar parte, tanto de los objetivos de estas medidas extraordinarias, como del trabajo diario de aula.

¹⁶ CIDE (1999).

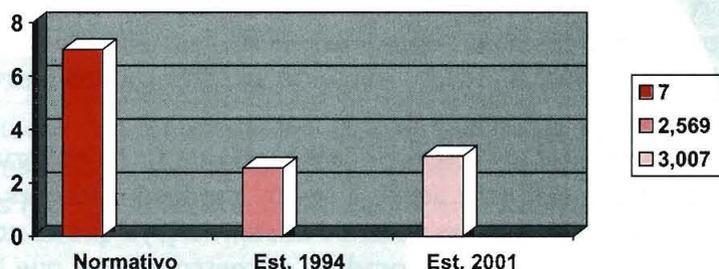
VARIABLE 5: RELACIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA

Esta variable pretende evaluar las actitudes y comportamientos que la familia tiene hacia la escuela con respecto a la incorporación escolar de sus hijos e hijas.

Los aspectos fundamentales son el cumplimiento de obligaciones familiares respecto a la escuela (informar de las faltas de asistencia o acudir a las citas cuando el profesorado lo demande), así como los refuerzos que la familia proporciona al niño y sus expectativas hacia el aprendizaje formal.

Como se observa en el gráfico, la media obtenida por esta Variable es de 3.007, puntuación que se aleja bastante de su valor óptimo (7).

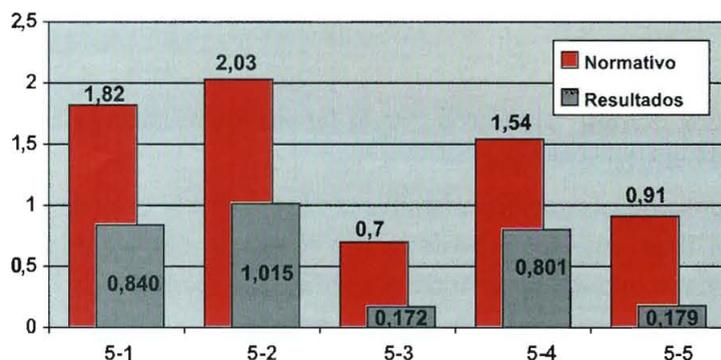
VARIABLE 5: RELACIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA



Comparando estos resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa que ha habido un pequeño cambio en el tipo y cantidad de relaciones que las familias gitanas establecen con la escuela; aunque como puede observarse en el gráfico siguiente donde se muestra la situación de los distintos indicadores, existe aún mucha distancia entre los resultados en cada uno de los aspectos evaluados y los valores considerados normativos para el conjunto de la población.

VARIABLE 5: RELACIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA

Puntuación obtenida por la variable y cada indicador



Indicadores:

- 5-1: La familia informa de los motivos de la falta de asistencia.
- 5-2: La familia acude a la cita que los profesores solicitan.
- 5-3: La familia solicita entrevista con los profesores.
- 5-4: La familia considera importante la escuela.
- 5-5: La familia se implica en los órganos de participación del centro.

INDICADORES: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La información necesaria para la evaluación de esta variable ha sido facilitada por el profesor tutor o la dirección de los centros y registrada por el evaluador en el caso de los indicadores 5.1., 5.2., 5.3. y 5.5. La información para el indicador 5.4. se ha obtenido a través de una entrevista con el alumno o alumna.

El indicador más importante de esta variable y, por tanto, al que se ha otorgado mayor peso ponderal, es el 5.2. (“algún miembro de la familia acude a la cita que los profesores solicitan”), seguido del 5.1. (“la familia informa de los motivos de las faltas de asistencia”), ya que se consideran como obligaciones mínimas de comunicación con el profesorado o el centro escolar que los progenitores deben cumplir cuando escolarizan a sus hijos.

A continuación se presenta el análisis de cada uno de los indicadores agrupados en tres bloques: a) obligaciones de la familia con respecto a las escuelas; b) refuerzos y expectativas de la familia hacia el aprendizaje formal; y c) participación activa de la familia en la escuela.

a) Obligaciones de la familia con respecto a la escuela

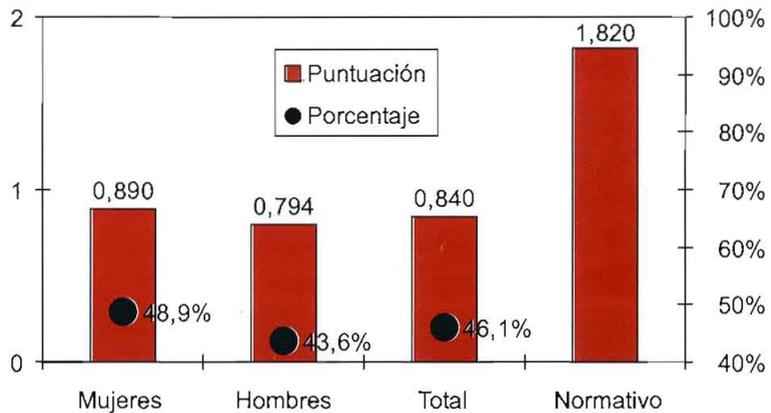
La familia informa de los motivos de la falta de asistencia

La información de este indicador se puntúa en una escala que comprende desde 1 (nunca se justifican las faltas de asistencia) a 7 (siempre se justifican); puntuación que es realizada por el evaluador externo a partir de los datos proporcionados por el profesor tutor o la dirección del centro.

Como podemos observar en el gráfico que aparece a continuación, la justificación de las faltas de asistencia es realizada tan sólo por casi un tercio de las familias, mientras que un 23% las justifica a veces

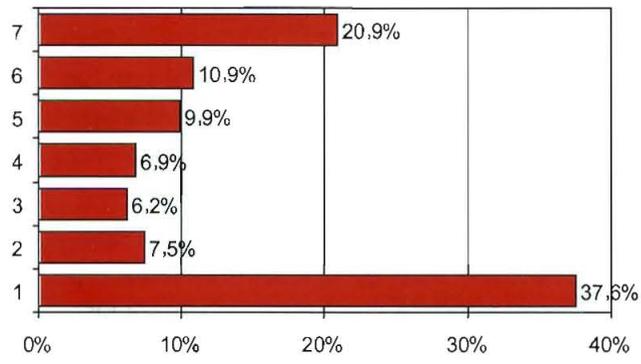
y un 45% no las justifica nunca o casi nunca. Con respecto a los valores considerados normativos, el porcentaje de alumnado gitano que se aproxima a dichos valores no llega al 50%.

INDICADOR 5.1: La familia informa de los motivos de la falta de asistencia

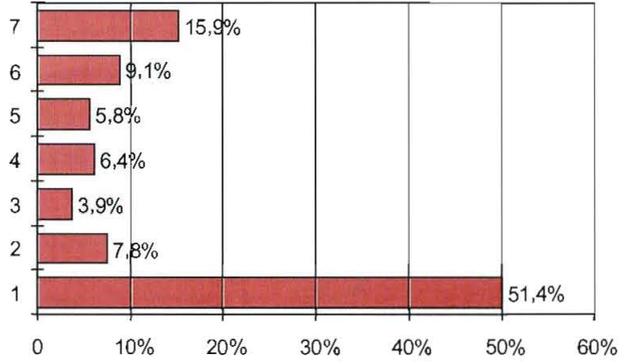


Comparando los resultados con los obtenidos en el anterior estudio de 1994, se observa un significativo avance en el cumplimiento por parte de las familias gitanas de la obligación de justificar las faltas de asistencia de sus hijos, ya que casi un 7% más lo hace de manera regular y un 7% más lo hace ocasionalmente.

INDICADOR 5.1: La familia informa de los motivos de la falta de asistencia (Est. 2001)



INDICADOR 5.1: La familia informa de los motivos de la falta de asistencia (Est. 1994)



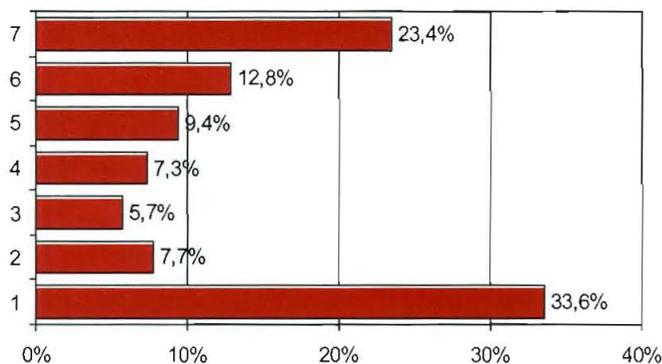
Existen ciertas diferencias en función del sexo del alumno sobre el que haya que justificar su falta de asistencia, ya que cuando se trata de una niña las familias tienden a dar explicaciones en mayor grado que cuando es un niño.

La familia acude a la cita solicitada por el profesorado

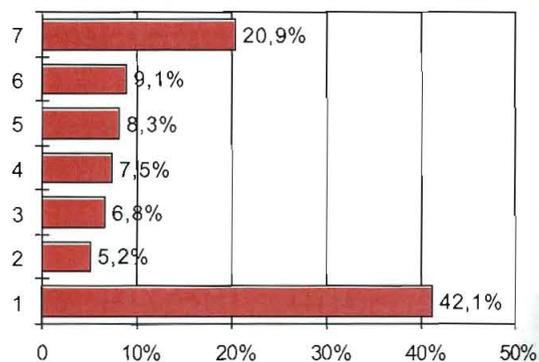
Al igual que el anterior, la información de este indicador se puntúa en una escala que va desde 1 (nunca acude a las citas) a 7 (siempre acude); dicha puntuación es recogida por el evaluador externo a partir de los datos proporcionados por el profesor tutor o la dirección del centro.

Como podemos apreciar en el gráfico, un 36% de las familias acude siempre o casi siempre a la cita cuando los profesores la solicitan, un 22% a veces, y un 41%, nunca o casi nunca. Según los datos globales para este indicador, sólo la mitad del alumnado gitano alcanza los valores normativos, no habiendo apenas diferencias entre niños y niñas.

INDICADOR 5.2: La familia acude a la cita que los profesores solicitan (Est. 2001)



INDICADOR 5.2: La familia acude a la cita que los profesores solicitan (Est. 1994)



En este indicador se aprecia un avance significativo comparando sus resultados en este estudio con los obtenidos en el de 1994, ya que las familias que acuden a las citas que los profesores convocan aumentan en un 6%, disminuyendo en el mismo grado el número de familias que no lo hace nunca o casi nunca.

Los resultados aquí expuestos junto a los anteriores sugieren que poco más de la mitad de las familias gitanas mantienen alguna relación con la escuela; mientras que el resto de familias mantiene una relación muy escasa o nula no habiendo asumido las obligaciones mínimas de comunicación con el profesorado que les exige la escolarización de sus hijos.

b) Refuerzos y expectativas de la familia hacia el aprendizaje formal

La familia considera importante la escuela

Este indicador se evalúa a partir de una entrevista semiestructurada individual al alumno o alumna realizada por el evaluador externo. Las preguntas formuladas, con las que se intenta conocer las expectativas que la familia y el propio alumno, como prolongación de ella, tienen con respecto a la escolarización, son las siguientes:

- 1) ¿Hasta cuándo quieren tus padres que estés en la escuela?
- 2) ¿Cuando apruebas, qué hacen tus padres?
- 3) ¿Qué dicen tu padres de la escuela? ¿Para qué crees tú que tienes que asistir a ella?

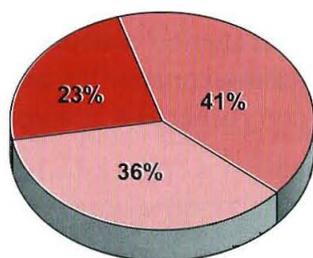
Ante la pregunta *¿Hasta cuándo quieren tus padres que estés en la escuela?*, que pretende evaluar las expectativas que los padres del alumno entrevistado tienen hacia la escuela (expectativas que no siempre coinciden con la realidad), las respuestas reflejan que un 23% de alumnado considera que permanecerá escolarizado hasta que aprenda a leer y escribir, un 41% hasta terminar la Educación Obligatoria y un 36% más tiempo (irá al instituto o estudiará una carrera universitaria).

La pregunta *¿Cuándo apruebas, qué hacen tus padres?*, pretende explorar los refuerzos de los padres hacia la tarea escolar, y las respuestas dadas denotan que un 61% de las familias refuerza la actitud o el trabajo del niño o niña (con alabanzas, premios o reconocimiento social) y que un 39% no les refuerza.

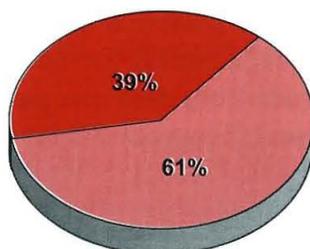
Respecto a las preguntas que pretenden evaluar los objetivos que tienen los niños con respecto a la actividad escolar (*¿Qué dicen tus padres de la escuela?* y *¿Para qué crees tú que tienes que asistir a ella?*), las respuestas de los niños se han agrupado en dos tipos, en función de las razones que los niños dan para asistir a la escuela: por un lado se han recogido un 36% de valoraciones pasivas de la escuela (a veces asisten por obligación suya o por imposición de los padres) y el resto, un 64%, han sido valoraciones que entrañan una inquietud por aprender (sirve para estudiar, trabajar...).

Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa un notable y significativo avance en las dos primeras cuestiones evaluadas, ya que un 15% más de familias gitanas desean que sus hijos realicen estudios superiores a los obligatorios y un 14% más de familias refuerzan activamente a sus hijos en el aprendizaje. Sin embargo, han disminuido en un 10% los alumnos que manifiestan una inquietud por aprender aumentando en la misma medida aquellos que valoran de manera pasiva la asistencia a la escuela.

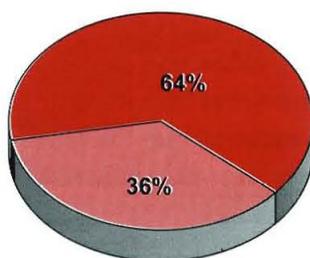
Globalmente, no existen apenas diferencias en función del sexo del alumnado entrevistado en este indicador, ya que tanto los padres de las alumnas gitanas como de los alumnos gitanos otorgan similar grado de importancia a la educación formal. Sin embargo, analizando los resultados según la pregunta formulada, las familias de las alumnas (33.8%) refuerzan más que las de los alumnos (30.3%) sus logros

INDICADOR 5.4: La familia considera importante la escuela (Est. 2001)


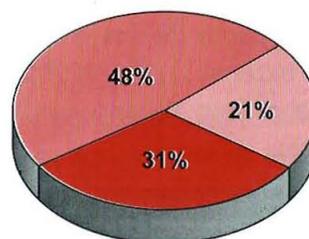
- Hasta aprender a leer y a escribir
- Hasta terminar Educación Obligatoria
- Más tiempo



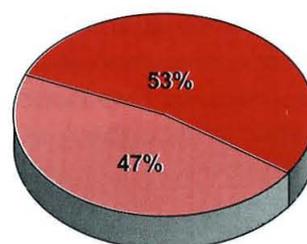
- No refuerzan al alumno
- Refuerzan al alumno



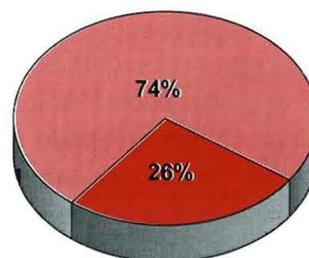
- Valoración pasiva
- Que sirve para estudiar, trabajar, ...

INDICADOR 5.4: La familia considera importante la escuela (Est. 1994)


- Hasta aprender a leer y a escribir
- Hasta 8° de EGB
- Más tiempo



- No refuerzan al alumno
- Refuerzan al alumno

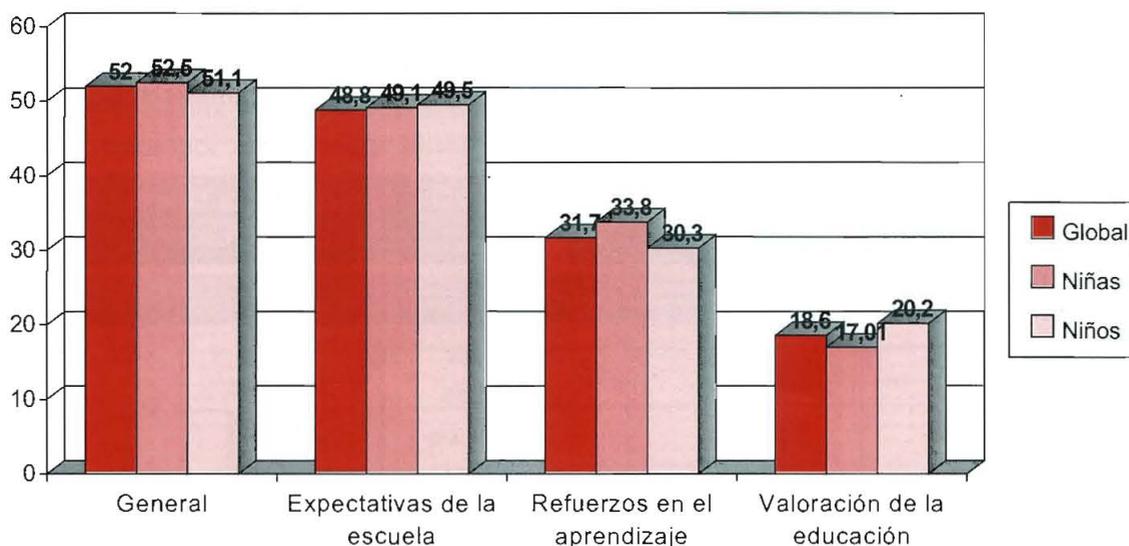


- Valoración pasiva
- Que sirve para estudiar, trabajar, ...

en el aprendizaje y, a la inversa, las familias de los niños (20.2%) valoran de manera más activa la escuela que las de las niñas (17.01%).

Estos resultados sugieren que la mayoría de las familias gitanas tienen expectativas positivas acerca de la escolarización de sus hijos e hijas; reforzando las actividades escolares en que participan, manifestando su deseo de que permanezcan en el sistema educativo hasta finalizar la educación obligatoria y valorando así mismo de forma positiva a la escuela. Incluso una parte de estas familias desea que sus hijos sigan estudiando al finalizar la etapa de escolarización obligatoria; estos resultados indican que existe una clara correspondencia entre las actitudes que los padres demuestran explícitamente a sus hijos y sus valoraciones y expectativas hacia la educación formal. En este sentido conviene tener en

INDICADOR 5.4: La familia considera importante la escuela. Resultados para niños y niñas por cada aspecto evaluado



cuenta que, en el caso de algunas familias, las expectativas hacia sus hijos son mayores que el esfuerzo realizado por relacionarse activamente con dicho sistema.

Sin embargo hay un importante número de familias (en torno al 35%) que tienen una visión utilitaria de la escuela en función de las necesidades que los padres tienen actualmente, y que sin duda están influyendo de modo negativo en el proceso educativo de sus hijos.

c) Participación activa de la familia en la escuela

Los dos indicadores siguientes no se centran tanto en evaluar normalización educativa (pues plantean aspectos que son todavía objetivos a conseguir también por las familias del grupo mayoritario) sino que evalúan el grado en que las familias colaboran de un modo activo en el sistema educativo anticipándose a las demandas del profesor e implicándose en los órganos de participación del centro.

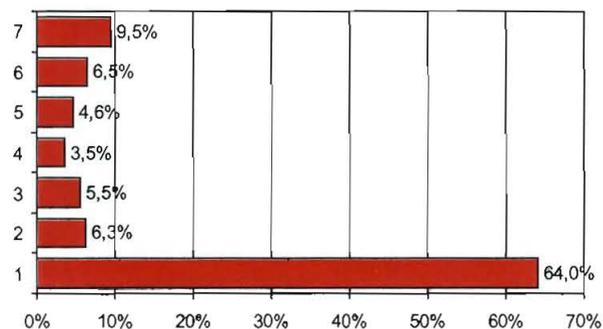
La familia solicita entrevista con los profesores

Como los anteriores, la información de este indicador se puntúa de 1 a 7. La puntuación mínima (1) significa que la familia no ha solicitado nunca una entrevista con el profesorado, y la máxima (7) que lo hace habitualmente.

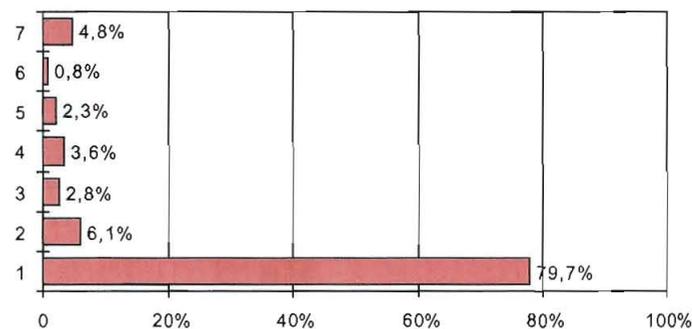
Como podemos observar en el gráfico, la mayoría de las familias (el 70,3%) nunca o casi nunca han solicitado una entrevista con el profesorado, el 13,6% lo ha hecho a veces, y un 16% solicita entrevistas de forma habitual. Estos datos indican que sólo un 25% de las familias alcanza los niveles considerados óptimos en el conjunto de la población.

Comparando con los resultados obtenidos en el anterior estudio de 1994, se observa un significativo incremento en las iniciativas de las familias gitanas por establecer contacto y comunicación con el profesorado sobre el proceso educativo de sus hijos, ya que un 15% más de familias solicita entrevistas

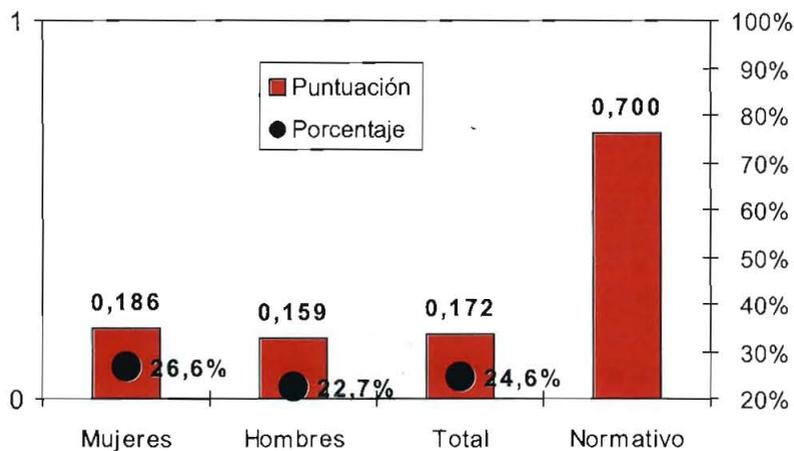
INDICADOR 5.3: La familia solicita entrevista con los profesores (Est. 2001)



INDICADOR 5.3: La familia solicita entrevista con los profesores (Est. 1994)



**INDICADOR 5.3:
La familia solicita entrevista con los profesores**

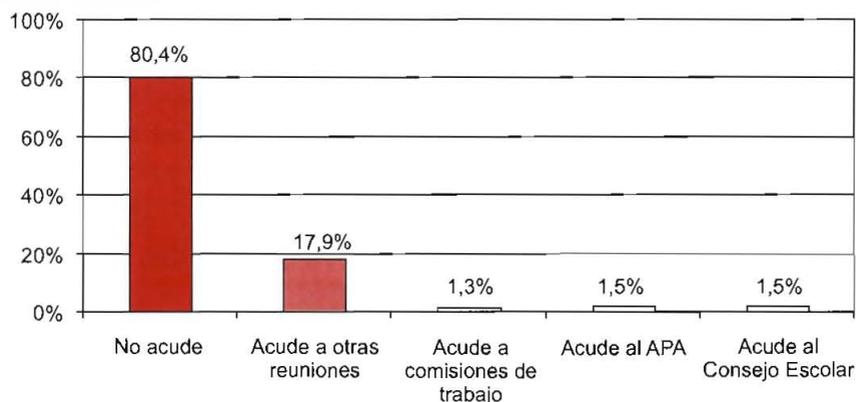


ocasionalmente o de forma habitual, y disminuye en el mismo grado el número de las que no lo hace nunca o casi nunca. Así mismo, tal y como puede observarse en el gráfico siguiente, existen ciertas diferencias en función del sexo de los alumnos, ya que en el caso de las niñas sus familias suelen solicitar en mayor grado entrevistas o citas con el profesorado que en el caso de los niños.

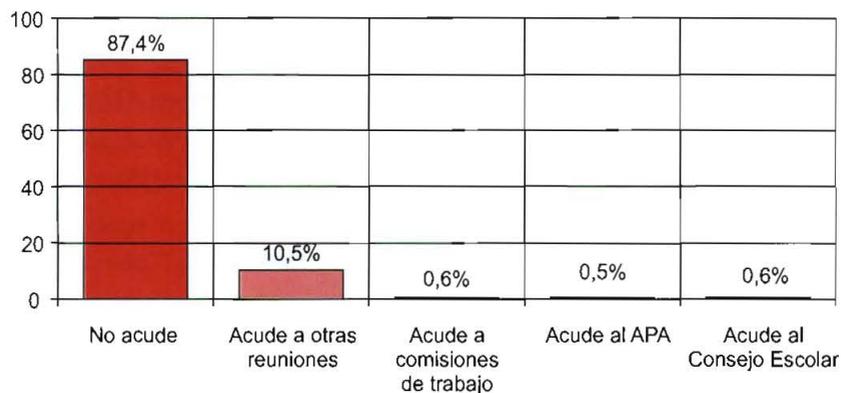
La familia se implica en los órganos de participación del centro

Este indicador se evalúa en función de la información proporcionada por los tutores o la dirección del centro y registrada por el evaluador externo. Las respuestas dadas no se han considerado excluyentes, ya que las familias pueden participar en la escuela de diversas formas simultáneamente.

INDICADOR 5.5: La familia se implica en los órganos de participación del Centro (Est. 2001)

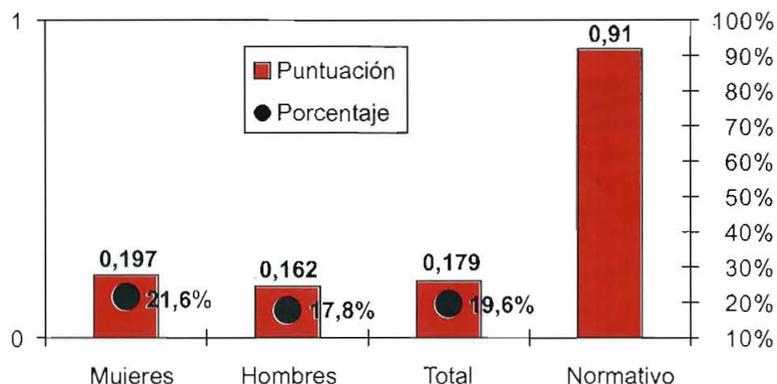


INDICADOR 5.5: La familia se implica en los órganos de participación del Centro (Est. 1994)



Como podemos observar en el gráfico, el 4,3% de las familias participa o bien en el Consejo Escolar, o en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A.) o en Comisiones de trabajo; el 18% acude a otras reuniones (clase, nivel...) y el 80% no acude a reuniones ni participa nunca. Estos datos indican que sólo un 20% de las familias alcanza los niveles considerados óptimos en el resto de la población.

INDICADOR 5.5: La familia se implica en los órganos de participación del Centro



Comparando con los resultados obtenidos en el estudio de 1994, se observa que ha habido un significativo incremento en la participación de las familias gitanas en la dinámica escolar de sus hijos, ya que un 2,6% más de familias participa de forma activa en los órganos destinados para ello (Consejo Escolar, AMPA, Comisiones de trabajo) y un 7,4% más acude a otras reuniones de interés.

Analizando los resultados en función del sexo de los alumnos, se observa una cierta diferencia en la implicación de las familias gitanas en los órganos de participación del Centro, ya que cuando se trata de niñas las familias participan casi un 4% más que cuando son niños.

Todos estos resultados indican que existe ya un pequeño grupo de familias gitanas que se implica de modo muy activo en la dinámica escolar al solicitar información sobre el proceso educativo seguido por sus hijos e hijas (casi el 30%) y que participa en las reuniones destinadas a favorecer dicho proceso (el 22%).

Resultados sobre las relaciones existentes entre los indicadores y otras variables

Las estrechas relaciones existentes entre los indicadores de la variable 5 ponen de manifiesto que cuando la familia se relaciona positivamente con la escuela lo hace de una forma global: informando de

los motivos de las faltas de asistencia, acudiendo a las citaciones del profesorado e incluso a veces solicitándolas ella. Además, aunque la participación en el centro es muy pequeña, existe correspondencia entre aquellas familias que mantienen una actitud positiva hacia la escuela, la participación activa en reuniones, comisiones, etc. y la comunicación fluida con el profesorado; aunque, en este sentido, no parece que tener expectativas y valoraciones altas acerca de la educación sea suficiente para que aumente la implicación de los padres en los órganos de participación.

Así mismo, las expectativas que las familias tienen sobre la educación de sus hijos e hijas se relaciona de manera estrecha con la valoración que hacen de la escuela y con la aprobación y el refuerzo que les proporcionan en las actividades escolares. Por otro lado, tener unas expectativas positivas influye más que la idea que los padres tengan acerca de la educación en mantener una comunicación fluida con el profesorado.

Las correlaciones existentes entre la variable 5 y los indicadores de las otras variables reflejan la gran importancia de la familia en todo el proceso de normalización educativa. Como ya hemos señalado, una actitud positiva de la familia hacia la escuela se relaciona con los siguientes aspectos:

- 1) Tomar la iniciativa en la escolarización de sus hijos e hijas, escolarizándolos en Educación Infantil con la edad adecuada (iniciativa que a su vez influye en la asistencia continuada y la adquisición de otros hábitos y normas escolares y en las posibilidades de éxito escolar).
- 2) La adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares, tales como asistencia y continuidad a las clases, puntualidad, orden e higiene personal. El alumnado que muestra un alto logro en la adquisición de ellos podría decirse que pertenece a una familia que informa de los motivos de las faltas de asistencia, acude cuando le llama el profesorado, desea una buena formación académica para sus hijos e hijas, los refuerza positivamente cuando obtienen un logro escolar y hace una valoración positiva de la escuela.
- 3) Un rendimiento escolar normalizado. Las estrechas correlaciones existentes entre los indicadores de la variable 4 y la variable 5 ponen de manifiesto que cuando los logros escolares y los hábitos de trabajo son adecuados, la familia suele manifestar también una actitud positiva hacia la escuela (informan de los motivos de las faltas, acuden cuando se les llama) y hacen una valoración positiva de ella (desean una escolarización larga y refuerzan a sus hijos por la realización de tareas escolares).
- 4) La integración social de los hijos con los compañeros y con el profesor. Se observa también una relación estrecha entre la variable 5 y la variable 3, ya que los alumnos gitanos que tienen mayor grado de integración social pertenecen a familias que mantienen actitudes y expectativas positivas hacia la educación y una comunicación fluida con el centro escolar, al mismo tiempo que participan de forma activa sobre todo en reuniones diversas o comisiones de trabajo.

- 5) El derecho a la diferencia y el trabajo intercultural en el aula o en el centro. Existen ciertas relaciones entre las actitudes que se observan en los padres gitanos hacia la educación de sus hijos y hacia la escuela y las iniciativas que el profesor tutor o el centro escolar tengan sobre la incorporación de elementos históricos o culturales en el aula o en el centro, sobre todo en los aspectos vinculados a la comunicación con el profesorado y a la participación en la vida escolar. Además, la manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte de los alumnos gitanos se relaciona también con una comunicación fluida entre sus padres y el profesorado.

Diferencias entre niños y niñas

A continuación se exponen los resultados obtenidos sobre las diferencias existentes en los indicadores de esta variable en función del sexo de los alumnos.

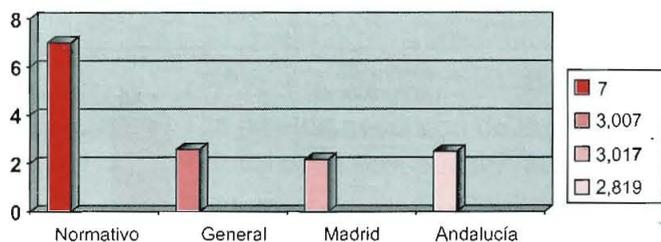
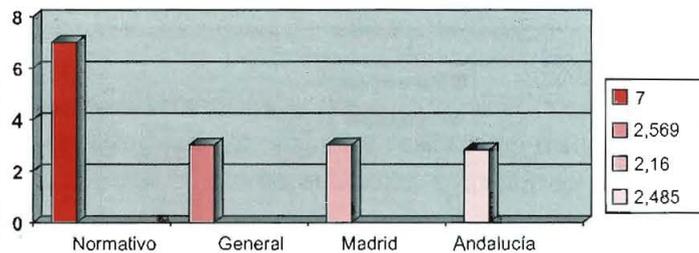
Las diferencias encontradas se centran en aspectos relacionados con la información de los motivos de falta de asistencia, la solicitud de entrevistas con el profesorado para comentar aspectos relacionados con el proceso educativo, el refuerzo de los logros en el aprendizaje o la implicación en los órganos de participación del centro; y en todos ellos las familias de las alumnas gitanas obtienen mayores niveles que las de los niños. No obstante, en los aspectos relacionados con la valoración de la educación formal, las familias de los niños gitanos tienen una consideración más activa de la escuela, en el sentido de que encuentran en ella un valor más funcional que las de las niñas.

Estos resultados reflejan que las familias de las niñas se relacionan de manera más óptima con la escuela, lo que se explica teniendo en cuenta una vez más que las niñas se adecuan mejor al papel de "buen alumno" que los niños (en interacción social, hábitos de trabajo y rendimiento académico...), y probablemente sea menos conflictivo e incluso llegue a ser gratificante para las familias tener una comunicación y una relación más estrecha con la escuela y el profesorado en el caso de las niñas que en el de los niños.

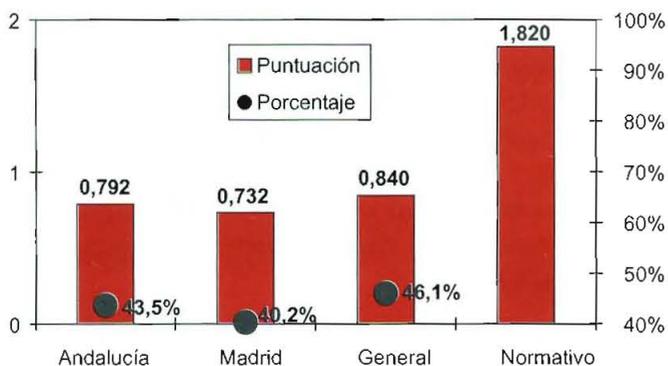
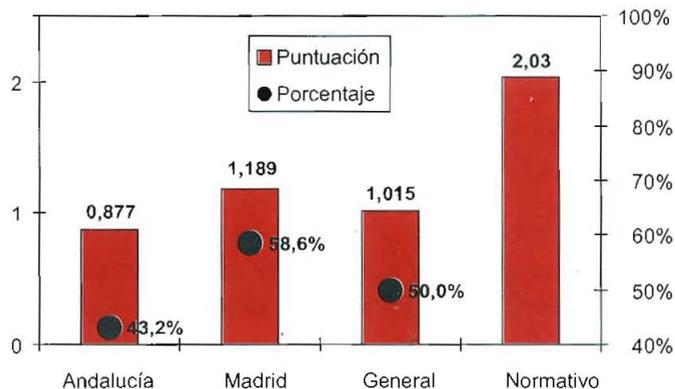
RESULTADOS PARA MADRID Y ANDALUCÍA

En este apartado se analizan los datos desagregados para ambas Comunidades Autónomas comparando los resultados obtenidos en este estudio y en el de 1994. Tal y como puede observarse en los gráficos que aparecen a continuación, Madrid destaca ligeramente de Andalucía en el tipo y la cantidad de relaciones que las familias gitanas establecen con la escuela, habiendo experimentado un avance más significativo (de casi un punto) según los datos de la anterior investigación.

Los resultados en función de los indicadores reflejan que, si bien las familias andaluzas informan más (un 3%) de los motivos de la falta de asistencia de sus hijos a la escuela, consideran más importante la educación formal (2%), con unas expectativas más altas y con más refuerzos por los logros en el apren-

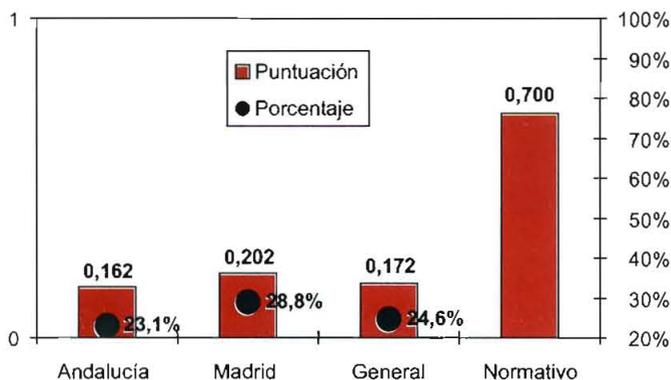
VARIABLE 5: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 2001)

VARIABLE 5: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 1994)


dizaje, y tienen mayor implicación (7%) en los órganos de participación de los centros educativos que las madrileñas, éstas acuden más (15%) a las citaciones que realizan los profesores, valoran de manera más activa la función de la educación formal y solicitan en mayor grado (5%) entrevistas con ellos.

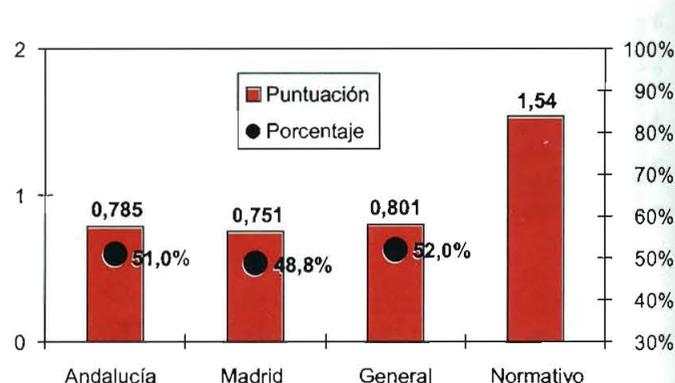
INDICADOR 5.1: La familia informa de los motivos de la falta de asistencia

INDICADOR 5.2: La familia acude a la cita que los profesores solicitan


9

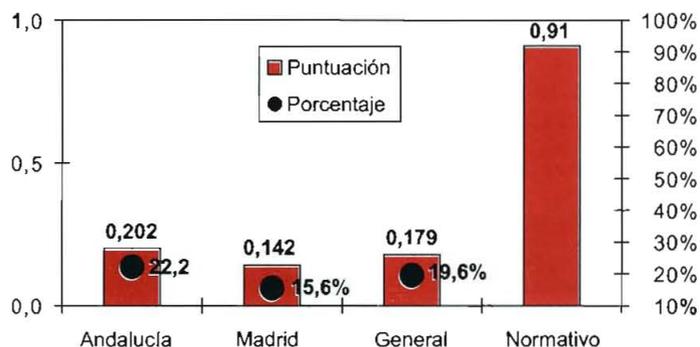
INDICADOR 5.3: La familia solicita entrevista con los profesores



INDICADOR 5.4: La familia considera importante la escuela



INDICADOR 5.5: La familia se implica en los órganos de participación del Centro



CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES

Tanto el concepto de formación como los intereses y expectativas que tienen los padres de este alumnado con respecto al aprendizaje escolar, únicamente pueden entenderse si comprendemos el proceso de evolución que ha seguido la población gitana en cuanto a la educación.

La marginación social y cultural del pueblo gitano ha supuesto también una marginación en lo educativo, permaneciendo ajeno a los sistemas y estructuras educativas que sucesivamente han ido teniendo.

do vigencia en nuestro país, y recibiendo únicamente una educación informal con un valor pedagógico dudoso. No obstante, han existido otras causas que impidieron a éstos recibir una educación formal adecuada¹:

1. Su modo de vida itinerante, nómada, que impedía las posibilidades de escolarización de los niños, a la vez que reforzaba el prejuicio discriminatorio.
2. La falta de necesidad de los gitanos de una educación formal para realizar los trabajos tradicionales de este pueblo (esquiladores, caldereros, herreros, afiladores o tratantes).
3. El hecho de que la escuela, además de transmitir unos conocimientos científicos, neutrales y objetivos, importantes para el desarrollo intelectual y personal, transmite también los valores propios de la sociedad mayoritaria, distintos y en buena parte opuestos a los del pueblo gitano. De ahí que éste, ante el peligro de aculturación que puedan sufrir sus niños, no favorezcan suficientemente la educación formal.

A la luz de los resultados encontrados en este estudio, parece destacar la excesiva distancia existente entre la media obtenida en esta variable y el valor óptimo deseado. Sin embargo, también conviene tener en cuenta que dicho valor probablemente dista mucho de ser conseguido por la población del grupo mayoritario. Razón por la que el peso ponderal que se ha asignado a esta variable es muy pequeño y la importancia que se le ha otorgado en el proceso de normalización educativa de los alumnos gitanos es muy escasa con respecto al resto de las variables.

Las estrechas relaciones existentes entre todos los indicadores de la variable 5 ponen de manifiesto que cuando la familia se relaciona positivamente con la escuela lo hace de una forma global: informando de los motivos de las faltas de asistencia, acudiendo a las entrevistas que pide el profesorado e incluso solicitándolas ella, implicándose en las acciones de participación como reuniones o comisiones de trabajo y teniendo expectativas y valoraciones positivas de la escuela.

Las correlaciones existentes entre la variable 5 y los indicadores de las otras variables reflejan la gran importancia de la familia en todo el proceso de normalización (acceso a la escuela, adquisición de hábitos, integración social y rendimiento escolar).

Por otra parte, los resultados encontrados reflejan que un poco más de la mitad de las familias gitanas mantienen una relación habitual o frecuente con el sistema educativo y parecen haber asumido en cierto grado las obligaciones que les exige la escolarización de sus hijos.

En este sentido, las familias de las niñas responden mejor que las de los niños a dichas obligaciones. Teniendo en cuenta que las chicas se adecuan mejor al papel de "buen alumno" que los chicos (en interacción social, hábitos de trabajo y rendimiento académico...), es más probable que para las fami-

¹ Grupo PASS (1986).

lias sea menos conflictivo e incluso llegue a ser gratificante acudir a las reuniones y comunicarse con el profesorado en el caso de aquéllas que en el de éstos.

Así mismo, la mayoría de las familias gitanas tienen expectativas positivas acerca de la escolarización de sus hijos e hijas, manifestando su deseo de que permanezcan en el sistema escolar hasta finalizar la educación obligatoria o por más tiempo, reforzando sus logros en el aprendizaje y valorando de forma positiva a la escuela. Sin duda, en este cambio de posicionamiento ha influido la propia evolución de la comunidad gitana, que en dos décadas ha cambiado mayoritariamente de oficios y tipo de hábitat, y ha accedido a los recursos y prestaciones sociales disponibles para el resto de la sociedad. Las nuevas necesidades provocadas por una mayor interacción social con otros grupos, sobre todo el mayoritario, influyen indudablemente en que la familia otorgue mayor importancia al hecho educativo, que cada vez es más necesario para desenvolverse socialmente. En este sentido conviene tener en cuenta que, en el caso de algunas familias, las expectativas hacia el futuro de sus hijos son mayores que el esfuerzo realizado por relacionarse activamente con el sistema escolar; relación que les implica aún muchas dificultades por la indefensión que a veces provoca la desventaja sociocultural, y por la escasa o nula formación académica de los propios padres que sienten la institución escolar lejana e incomprensible².

No obstante, existe en la actualidad un grupo todavía no muy numeroso de familias gitanas que se implican de modo muy activo en la dinámica escolar al solicitar información sobre el proceso educativo seguido por sus hijos e hijas y participar en las reuniones destinadas a favorecer dicho proceso.

Los esfuerzos realizados en los últimos años han dado como resultado una evolución que se observa en el aumento de las expectativas de un importante grupo de familias gitanas hacia la educación formal; ya que están convencidas de que de sus hijos tienen que ir a la escuela, no sólo hasta que adquieran las técnicas instrumentales básicas, sino incluso hasta niveles superiores, gracias en gran parte a la sensibilización que están experimentando sobre las necesidades actuales de formación para un desarrollo profesional acorde al tipo de sociedad en que vivimos y que consideran además importantes para defenderse socialmente.

Orientaciones:

Como se ha visto, los aspectos relacionados con la familia están incidiendo de un modo crucial en la adaptación del alumno a la escuela y en todas sus actividades escolares, así como en su rendimiento escolar. En este sentido, los padres pueden ayudar al progreso de sus hijos y contribuir a garantizar la eficacia de la escuela. Cuando colaboran, éstos parecen conseguir mejores logros educativos.

Siendo de gran importancia la colaboración de los padres en la escuela como elemento de integración y de obtención de mejor rendimiento del alumnado, debe favorecerse dicha colaboración todo lo posi-

² Díaz-Aguado y Baraja (1992); Díaz-Aguado, Martínez, Martínez y Andrés (2000).

ble arbitrando los medios oportunos para ello, ya que la atención y el interés de los padres por el trabajo de los niños y por la labor que realiza la escuela es uno de los factores más importantes que pueden contribuir al progreso del alumno.

Esta necesaria interrelación familia-escuela puede favorecerse desde dos direcciones complementarias:

1. a través de la apertura de los centros escolares, facilitando la cooperación con la comunidad educativa de los agentes externos que desarrollan un trabajo directo con las minorías culturales;
2. y a través de la visibilización de las minorías en el contexto escolar, con una escuela más sensible e intercultural, donde estos grupos se encuentren más representados y donde se facilite su participación activa tanto en los procesos educativos como en la propia convivencia en el centro.

Considerar la situación familiar y sociocultural del alumno, ayudará al profesor a comprender mejor su historia y características personales y sociales así como a entender mejor sus dificultades en el ámbito familiar que revierten sin duda en el ámbito escolar; tal como demuestran las investigaciones que se han desarrollado desde los años 60 sobre las relaciones entre clase social y rendimiento académico, de las que se puede concluir que a través de las diferencias familiares existentes se transmiten pautas de comportamiento, expectativas, motivaciones y valores que tienden a mantener, a transmitir de generación en generación, las actuales diferencias sociales³. De dichas diferencias familiares se deriva la adquisición de dos aspectos básicos que se encuentran estrechamente relacionados y que tienen una influencia directa en el desarrollo escolar: la seguridad o inseguridad general respecto a la propia competencia para actuar sobre el ambiente (en este caso el escolar) y la percepción de que se pertenece a un grupo que carece o posee las características que la sociedad valora⁴.

La escuela y los procesos educativos pueden ser agentes compensadores de los efectos de las diferencias familiares antes expuestos, siempre que el centro educativo esté abierto a conocer las características sociofamiliares del alumnado y a mantener una colaboración con los padres que facilite la disminución de la discrepancia que suele existir entre el contexto escolar y el contexto familiar de los alumnos en desventaja sociocultural.

A pesar de lo anteriormente expuesto, la práctica cotidiana demuestra que la escuela, generalmente, sólo toma contacto con las familias cuando hay problemas, lo que motiva que los padres se acerquen a ella en situación de indefensión, con temor y sentimiento de culpa. Además, en el caso de las familias en situación de desventaja sociocultural, la escuela en general parece no considerar la posibilidad de trabajar con la familia, no hay adecuación en el lenguaje ni en los mecanismos de comunicación que

³ Kohn (1969); Díaz-Aguado y Baraja (1992).

⁴ Seligman (1981); Kagan (1977).

se emplean al dirigirse a ella y tiende a derivar su atención a los Servicios Sociales; al mismo tiempo, la comunicación entre familia y profesorado se hace difícil y éste se siente frustrado porque los padres no reconocen su labor⁵.

Por otro lado, cuando el profesor no entiende las dificultades de sus alumnos en el ámbito familiar puede culpar con demasiada rapidez a los padres del fracaso escolar de sus hijos. El establecer una relación de colaboración y comunicación fluida entre los padres y la escuela y superar una relación de acusaciones mutuas, ayudará a resolver los problemas educativos de los alumnos.

Las diferencias culturales, socioeconómicas y educativas entre la familia y la escuela pueden llevar a situaciones de choque entre ambos contextos; choque que, en muchos casos, es debido a diferencias en puntos de vista y de utilización del lenguaje así como a las negativas o nulas experiencias escolares de los propios padres. A veces, incluso, se produce cuando los padres culpan al profesor por el bajo rendimiento de sus alumnos y éste culpa a los padres por las diferencias culturales, económicas y/o raciales que considera causas de los problemas escolares.

La escuela puede establecer puentes de colaboración con la familia con el fin de favorecer el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas y ayudarlos en su futura integración a la sociedad. Es importante en este sentido estimular las demandas de información de los padres al sistema educativo y mantenerles informados al mismo tiempo sobre el proceso educativo de sus hijos desde el principio, motivando el acogimiento inicial y su participación en la toma de decisiones de los aspectos más relevantes para dicho proceso; de esa manera, los padres comprenderán mejor la educación formal de sus hijos y se sentirán parte de ella, aumentando su responsabilidad, lo que favorecerá que puedan enseñarles mejor a comprender los objetivos educativos y el curriculum oculto, y a adaptarse a ellos sin sacrificar su propio desarrollo.

Informes abiertos que proporcionen noticias positivas, gratificantes, reforzar las conductas de acercamiento, crear la figura de padre/madre coordinador/a de aula con la función de elemento sensor de cómo está funcionando la clase, recoger encuestas periódicas de satisfacción de familias en las que quede reflejado el tratamiento a la diversidad, promover la accesibilidad de las familias a la inspección no necesariamente ante conflictos graves, dar a conocer la legislación, los recursos y los cauces de acceso a ellos para que las familias puedan demandarlos de manera efectiva, etc. pueden ser estrategias adecuadas⁶.

Otra de las iniciativas que pueden mejorar las relaciones entre familia y escuela es la mejora de la normativa y su desarrollo en relación con la participación de las familias en los centros y su coordinación con el profesorado, regulando por ejemplo la utilización de horarios de reunión más acordes con las necesidades de éstas, en cuanto a conciliar sus responsabilidades familiares/educativas y laborales.

⁵ Ararteko (2001).

⁶ Ararteko (2001).

Preguntar a la comunidad gitana, a través de los padres y madres gitanos, qué espera de la escuela, o negociar fórmulas que puedan satisfacer las pretensiones mínimas tanto de la minoría étnica como de la sociedad global, pueden ser acciones que favorezcan una mayor comprensión y acercamiento de ambas⁷.

En la tarea de mejorar las expectativas de la familia hacia la escuela y su implicación en ella, además de la propia escuela, deberán implicarse todos aquellos agentes que desde distintos campos intervienen con la comunidad gitana (servicios sociales, asociaciones, etc...). Esta tarea será mucho más eficaz en la medida en que se realice en coordinación con los centros educativos y en la medida en que participen activamente miembros de la propia comunidad gitana, que sirvan de puente entre las distintas partes (como los nuevos "servicios de proximidad"). Existe en la actualidad un alto consenso en reconocer que lo fundamental para lograr esta coordinación es la actitud del equipo docente, no la titularidad del centro en sí⁸.

La relación entre asociaciones y sistema educativo ha variado en los últimos años, en la medida en que se han asumido por ambas partes nuevos papeles en la atención al alumnado perteneciente a minorías étnicas o en situación de desventaja sociocultural. La participación actual de algunas asociaciones y familias en los centros y en el sistema en general parece cada vez mayor, aunque la implicación de éstas últimas está resultando un proceso lento.

Desde los distintos programas educativos que se dirigen actualmente a la comunidad gitana (educación sanitaria, educación de adultos, educación familiar, apoyo y seguimiento escolar, etc...) se debería introducir siempre como uno de sus componentes formativos la sensibilización de las familias hacia la importancia de la escolarización de sus hijos, así como la transmisión de pautas educativas que estén en sintonía con la que el alumno adquiere en la escuela.

El concepto de educación como formación para la vida no se cierra en el centro escolar como único espacio de desarrollo; es imprescindible que continúe con una acción más abierta a la zona donde vive el alumnado, partiendo de la/las cultura/s y los recursos del ambiente, de manera que se desarrollen las capacidades que le posibiliten integrarse en una sociedad en constante progreso, estimulando y valorando experiencias y proyectos que potencien su desarrollo integral, la maduración y la funcionalidad de los aprendizajes. Esta apertura de los centros educativos, y por consiguiente de sus equipos de profesionales, a las actividades de la comunidad o del barrio permitirá un mayor grado de participación del alumnado y sus familias, insertando la actividad educativa en el contexto sociocultural en el que se desenvuelven⁹. Los agentes socioeducativos, las asociaciones, que se ubican en estos contextos pueden ser también aquí un referente efectivo para los centros educativos en el logro de estos objetivos.

⁷ Fernández-Enguita (1999).

⁸ Ararteko (2001).

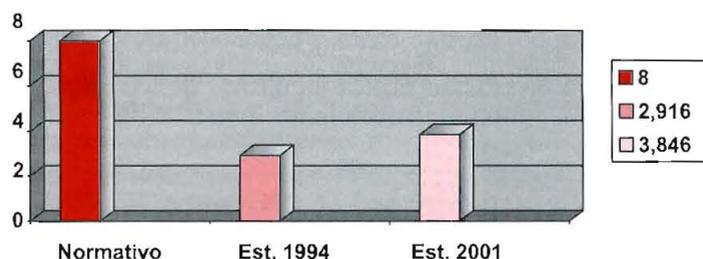
⁹ Muzás, Blanchard y Sandín (2000)

VARIABLE 6: DERECHO A LA DIFERENCIA

Se entiende por derecho a la diferencia las manifestaciones de respeto y consideración de las peculiaridades culturales de la minoría étnica gitana en el contexto de la escuela. Con esta variable se trata de evaluar el grado en que el profesorado conoce la cultura gitana e introduce en el curriculum elementos de dicha cultura.

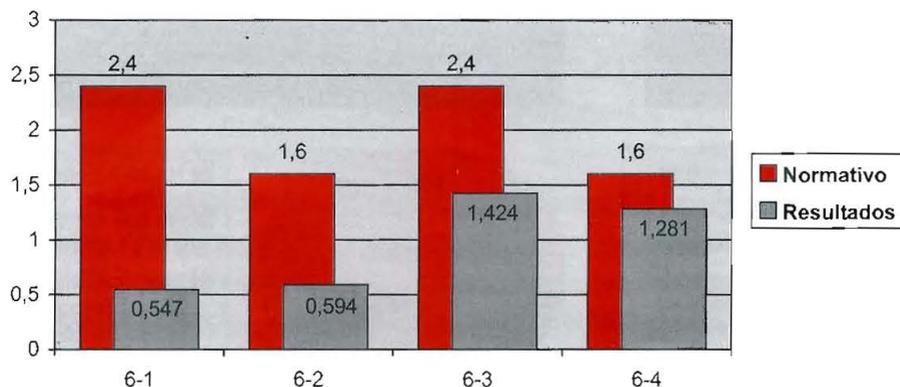
Como puede observarse en el gráfico, esta variable obtiene una puntuación media de 3.85; resultados que distan en gran medida de su puntuación óptima (8).

VARIABLE 6: DERECHO A LA DIFERENCIA



VARIABLE 6: DERECHO A LA DIFERENCIA

Puntuación obtenida por la variable y cada indicador



Indicadores:

- 6-1: Introducción de elementos culturales en el Proyecto del Centro.
- 6-2: Introducción de elementos culturales en el aula.
- 6-3: Conocimiento que el profesorado tiene sobre la cultura gitana.
- 6-4: Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del niño.

Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994 y tal como puede observarse en el gráfico anterior, se ha producido un significativo aunque pequeño avance en la introducción de elementos de la cultura gitana en el aula y en el centro a nivel general, aunque los datos respecto a los valores considerados óptimos indican que sólo un 48% de la muestra se aproxima a dichos valores. La distribución de los resultados por indicador se concreta en el gráfico.

INDICADORES: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

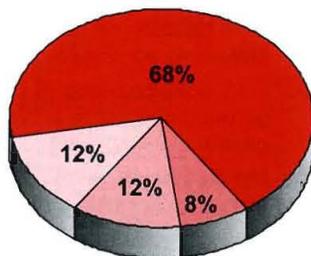
La información relativa a todos los indicadores de la variable se ha obtenido a través de entrevistas realizadas por el evaluador externo a la dirección del centro o a los profesores tutores y de apoyo.

Los indicadores de mayor importancia en esta variable y, por tanto, con mayor peso ponderal son el 6.1 (“Introducción de elementos curriculares en el Proyecto de Centro”) y el 6.3 (“Conocimientos del profesorado sobre la cultura gitana”). En principio, se entiende que la introducción de la cultura gitana en el curriculum del aula y la manifestación de los alumnos gitanos de sus rasgos culturales peculiares pueden suponer algunos pasos previos, más nucleares, como son el diseño de un proyecto de centro que incluya la atención a la diversidad étnica y cultural de los alumnos y la formación del profesorado en este sentido.

Introducción de elementos culturales en el Proyecto de Centro

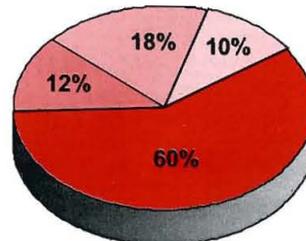
La información de este indicador se obtiene a través de la siguiente pregunta de la entrevista: *¿Existe consenso entre el profesorado sobre la necesidad de introducir en el curriculum escolar elementos históricos y culturales de la comunidad gitana?*

INDICADOR 6.1: Introducción de elementos culturales en el Proyecto de Centro (Est. 2001)



- No se ha planteado
- No hay consenso entre los profesores
- Hay consenso entre los profesores, pero no se ha hecho
- Existe como Proyecto de Centro

INDICADOR 6.1: Introducción de elementos culturales en el Proyecto de Centro (Est. 1994)



- No se ha planteado
- No hay consenso entre los profesores
- Hay consenso entre los profesores, pero no se ha hecho
- Existe como Proyecto de Centro

Las respuestas dadas por el profesorado se agrupan en cuatro alternativas, según lo cual se deduce que en el 12% de los centros existe un proyecto de centro que incluya la atención a la cultura gitana, en el 12% existe consenso entre el profesorado pero no se ha puesto en práctica, no hay consenso en el 8% y no se ha planteado en el 68% de los centros escolares. Estos resultados ponen de manifiesto que la mayoría de los colegios no se ha planteado la necesidad de atender la diversidad étnica de sus alumnos desde el proyecto educativo y que el derecho a la diferencia es todavía, por tanto, un objetivo que está lejos de conseguirse.

Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa que ha habido un aumento de un 2% en el número de colegios que incorporan elementos de la historia y cultura gitanas en su Proyecto de Centro, aunque ha disminuido en mayor grado (6%) el número de aquellos que cuentan con un consenso entre el profesorado pero no lo han llegado a plasmar; por otro lado, ha aumentado en un 8% el número de centros que ni siquiera se lo plantean.

Estos resultados reflejan que existen dos tipos de centros en función de sus actitudes hacia el tratamiento de la diversidad: aquellos en los que la cultura gitana y el derecho a la diferencia se está incorporando como un elemento referencial de su identidad de centro, y lo reflejan en su proyecto Educativo; y aquellos en los que algunos o ninguno de los profesores lo consideran identificativo, a pesar de escolarizar un número significativo de alumnado gitano.

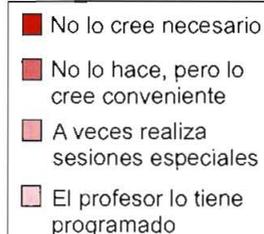
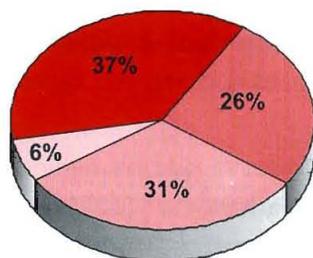
Introducción de elementos culturales en el aula

A partir de la información proporcionada por este indicador se pretende conocer qué tratamiento se hace de la diversidad en el aula, al margen de la decisión del colegio de introducir o no los elementos históricos y culturales en el Proyecto de Centro. Para recoger dicha información la pregunta realizada en la entrevista se formuló de la siguiente forma: *“Aunque en el centro no existe un proyecto conjunto de introducción de elementos históricos y culturales de la comunidad gitana”*:

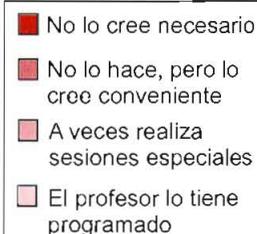
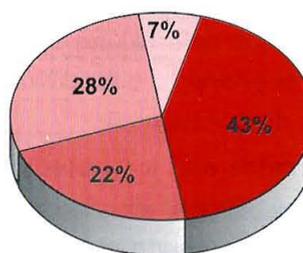
- a) *Yo personalmente lo tengo*
- b) *Aunque no lo tengo a veces realizo una sesión especial*
- c) *No lo tengo pero creo que sería conveniente*
- d) *No lo creo necesario*

Como podemos observar en el gráfico siguiente, los resultados reflejan que únicamente el 6% del profesorado considera dentro de su programación elementos históricos y culturales de la comunidad gitana, el 31% a veces realiza alguna sesión especial, el 26% cree conveniente incluirlo en la programación, pero no lo ha hecho y el 37% afirma no haberlo incluido ni considerarlo necesario. Estos datos indican que existen tres grupos de profesores en función del tratamiento que hacen de la diversidad cultural en el aula:

INDICADOR 6.2: Introducción de elementos culturales en el aula (Est. 2001)



INDICADOR 6.2: Introducción de elementos culturales en el aula (Est. 1994)



- Un primer grupo (poco más de un tercio de los profesores) que tiene actitudes positivas hacia la educación intercultural y además incorporan explícitamente este tipo de elementos en el trabajo de aula
- Otro grupo de profesores que tiene actitudes positivas hacia el trabajo intercultural en el aula y cree conveniente incluirlo, pero no lo han llegado a plasmar en la práctica debido probablemente a la falta de formación para desarrollarlo o, en ocasiones, a sentimientos de inseguridad por temor a que surjan situaciones o conflictos que no sepan manejar.
- Un tercer grupo (en alto porcentaje) que no cree necesario introducir la atención a la diversidad cultural y los elementos de historia y cultura gitanas en el trabajo de aula, a pesar de contar entre su alumnado con niños y niñas gitanos. Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa un cambio importante en la incorporación en el trabajo de aula de los elementos históricos o culturales de la cultura gitana, que se concreta en un aumento de 3% en el número de profesores que realizan sesiones especiales aunque no lo tienen incorporado en las programaciones de manera continuada, y de un 4% en los que aunque no lo han trabajado explícitamente lo creen conveniente y necesario. Al mismo tiempo, han disminuido (en un 6%) los profesores que opinan que no es necesaria la introducción de elementos culturales en el aula y de aquellos que lo tenían incorporado ya en las programaciones de aula (en un 1%).

Conocimiento que el profesorado tiene sobre la cultura gitana

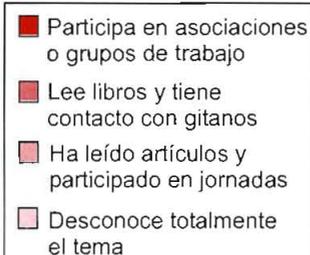
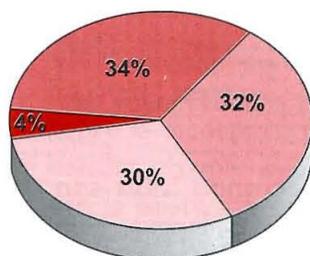
Con este indicador se trata de detectar el grado de conocimiento que el profesorado tiene sobre la cultura gitana como paso previo a su incorporación en el curriculum del aula.

Según los datos obtenidos en este estudio, el conocimiento que los profesores tienen sobre la cultura gitana es muy diverso: el 4% participa en asociaciones o grupos de trabajo sobre cultura gitana o

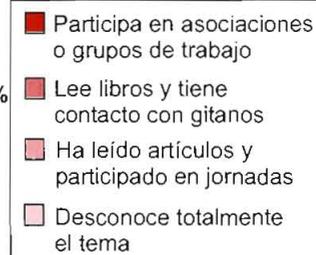
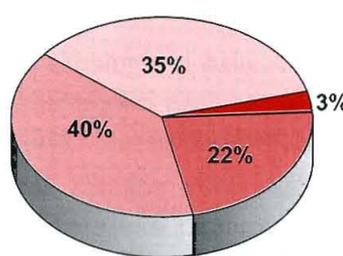
problemática de esta comunidad; el 34% lee libros y tiene contacto frecuente con gitanos; el 32% ha leído artículos o participado en jornadas sobre el tema; y el 30% afirma desconocer totalmente el tema. En estos resultados no influye la diferencia en función del sexo del alumnado gitano que haya en el aula.

Estos resultados, junto con los recogidos en los dos indicadores anteriores, reflejan que aunque la mayoría de los profesores (casi el 70%) tiene cierto conocimiento acerca de la cultura gitana, desconocen sin embargo la aplicación que dicha información puede tener dentro del aula desde un punto de vista educativo, probablemente porque carecen de recursos docentes para ello.

INDICADOR 6.3: Conocimientos que el profesor tiene sobre Cultura Gitana (Est. 2001)



INDICADOR 6.3: Conocimientos que el profesor tiene sobre Cultura Gitana (Est. 1994)

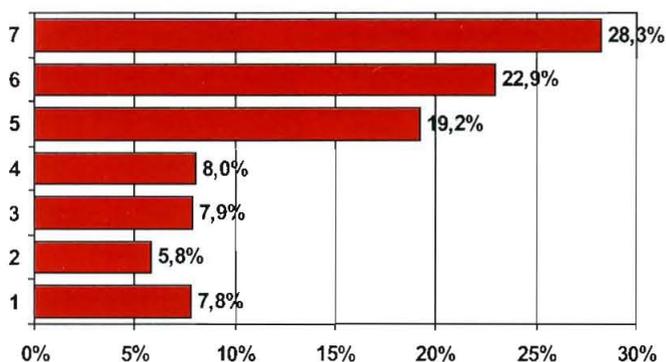


Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se puede observar que ha aumentado en un 13% el número de profesores que tiene un grado de conocimiento alto o medio alto sobre cultura y comunidad gitana y una actitud positiva de búsqueda, participación y formación sobre estos aspectos. Al mismo tiempo, han disminuido en un 8% los profesores que sólo leen artículos o participan en algunas jornadas y en un 5% los que desconocen totalmente el tema.

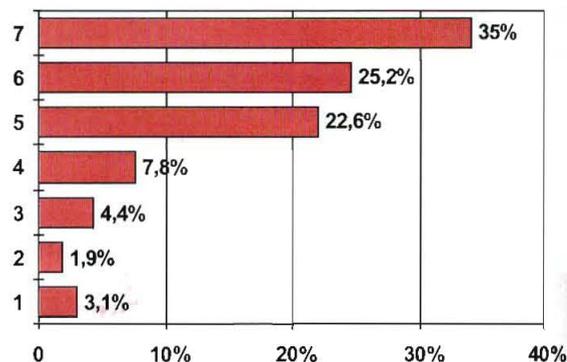
Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del niño o la niña

La evaluación de este indicador se recoge a través de la valoración realizada por el profesor (tutor o de apoyo) sobre el grado en que el alumno manifiesta de modo explícito sus costumbres y los rasgos propios de su cultura. Se puntúan las respuestas, de modo inverso al resto de indicadores, en una escala con valores desde 1, cuando el niño o niña los expresa habitualmente y de modo natural; hasta 7, cuando nunca los manifiesta.

INDICADOR 6.4: Manifestación explícita de los rasgos culturales por el niño (Est. 2001)



INDICADOR 6.4: Manifestación explícita de los rasgos culturales por el niño (Est. 1994)



Para recoger la información se realizó la siguiente pregunta: *En las situaciones en las que observas a los niños y niñas... ¿detectas que habla con otros compañeros no gitanos sobre las costumbres gitanas (bodas, fiestas, lengua...) o tiene alguna manifestación peculiar propia de su cultura?*

Como podemos observar en el gráfico adjunto, casi el 22% del alumnado gitano, cuando habla con otros alumnos/as del grupo mayoritario, expresa su cultura y costumbres (bodas, fiestas, lengua...) de forma habitual, el 27% lo hace a veces y el 51% nunca o casi nunca. Estos resultados indican que casi un 50% del alumnado gitano alcanza los valores considerados óptimos, no habiendo diferencias significativas en función de que sean niños o niñas.

Sin embargo, sólo una minoría de alumnos y alumnas gitanos expresan de modo habitual rasgos propios de sus costumbres y cultura; seguramente debido a la falta de motivación y estímulo para ello desde el contexto escolar y a la percepción de que la escuela y la sociedad en general sólo valoran y transmiten los valores y cultura del grupo mayoritario.

Comparando los resultados con los obtenidos en el estudio de 1994, se observa que ha aumentado en un 12,5% el porcentaje de alumnado gitano que explicita de manera habitual los rasgos y las costumbres propias de su cultura, al mismo tiempo que ha disminuido en un 3,8% el número de alumnos que lo hace a veces y en un 8,8% los que no lo hacen nunca o casi nunca.

Resultados sobre las relaciones existentes entre los indicadores y otras variables

Las relaciones entre los indicadores de esta variable subrayan la estrecha reciprocidad existente entre la introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el Proyecto de Centro y los proyectos personales de los tutores de los alumnos gitanos, así como la participación del profe-

sorado en entidades que tratan aspectos educativos de la comunidad gitana y su interés por el conocimiento de dichos elementos. Por otro lado, estos aspectos favorecen también, en gran medida, las manifestaciones explícitas de los rasgos culturales por parte del alumnado gitano.

En cuanto a las relaciones con el resto de variables, se puede observar a nivel general que no son muy significativas, aunque existe cierta definición de las tendencias que condicionan el tratamiento del derecho a la diferencia cultural en los centros.

Respecto a la incorporación de elementos culturales sobre la minoría gitana en el Proyecto de Centro existen, según los resultados encontrados sobre las relaciones entre las variables, dos tipos de condiciones que facilitan dicha incorporación; condiciones que seguramente dependerán de la actitud general del equipo docente hacia la diversidad cultural. Por un lado, parece ser un aliciente para una introducción explícita de los elementos culturales de la minoría gitana en los Proyectos de Centro la existencia de un gran número de alumnado gitano escolarizado en el colegio; así como que dicha escolarización se haya producido con alguna dificultad, como la falta de documentación necesaria para tramitar la matrícula, o a través de la intervención de los servicios de apoyo externo, o que el alumnado gitano no realice las tareas escolares encomendadas para casa.

En otros centros, sin embargo, las variables que parece que facilitan el planteamiento y la discusión sobre la incorporación de los elementos culturales en el Proyecto de Centro, aunque a veces no se consiga plasmar explícitamente en dicho proyecto ni tampoco el consenso con el resto de docentes, son la asistencia continuada a clase durante el curso y la puntualidad también continuada, así como tener cierto éxito curricular aprobando las asignaturas, establecer interacciones positivas con sus compañeros no gitanos y la participación de los padres en órganos como las comisiones de trabajo o la asistencia a las reuniones que convocan los profesores. En estos casos, es posible que los aspectos de normalización de estos alumnos sean fruto del tratamiento positivo de la diversidad que se hace a nivel de centro.

En cuanto a la introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula, también se observan dos tendencias en las razones que parece que refuerzan las iniciativas del profesorado en este sentido. Por un lado, es frecuente observar que un grupo de profesores tiene proyectos personales o cree que sería conveniente tenerlos en los casos en que se encuentran sensibilizados por contar en clase con un alto número de niños gitanos, que poseen algún tipo de dificultad debido a problemas en la escolarización, a la falta de experiencias educativas tempranas en Educación Infantil o en guarderías, a problemas de relación con sus iguales no gitanos o por no aportar el material necesario para la actividad escolar y no hacer las tareas encomendadas para casa.

Por otro lado, es también frecuente observar un segundo grupo de profesores que tiene dichas iniciativas cuando cuentan con más alumnos payos que gitanos en el aula, y cuando dichos alumnos han sido escolarizados por la familia, que además acude a las citaciones y reuniones, tienen una asistencia y puntualidad continuadas, poseen altos índices de preferencia social por parte de sus compañeros no

gitanos y establecen adecuadas relaciones con ellos. Estos profesores a veces realizan sesiones especiales en el aula sobre cultura gitana y tienen proyectos personales o creen que sería conveniente tenerlos, de lo que se deduce que posiblemente la situación más normalizada de este alumnado se deba en parte a la labor de los tutores que repercute de forma directa en el clima social y en la motivación por el aprendizaje.

Se observa finalmente un tercer grupo de profesores que, sin embargo, no creen necesario ningún planteamiento especial a nivel de aula ni manifiestan interés por conocer la cultura gitana, coincidiendo con la falta de asistencia o de puntualidad continuadas de su alumnado gitano o el estatus social negativo del mismo.

El nivel de conocimientos que tiene el profesorado sobre la cultura gitana, adquirido a través de la lectura de libros y artículos especializados o la participación en jornadas sobre el tema, parece corresponderse con situaciones óptimas de normalización educativa del alumnado gitano, como lo demuestran las relaciones existentes entre tener buena competencia social en sus interacciones con los iguales, llevarse bien con el profesor, aprobar las asignaturas, incluidas las instrumentales, tener hábitos de trabajo y mantener adecuadas relaciones entre la familia y la escuela. En el mismo sentido, se observa cierta relación entre la asistencia poco continuada de los niños, la no comparecencia de las familias a las reuniones y citas convocadas por los centros escolares y el desconocimiento del profesorado de la cultura gitana. Estos resultados parecen indicar que el acercamiento del profesorado a las culturas de las minorías posibilita un adecuado desarrollo educativo de los niños de dichas minorías en el contexto escolar.

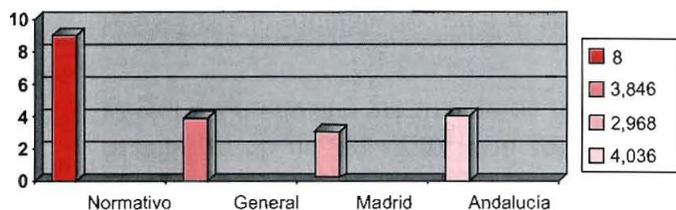
Respecto a las manifestaciones explícitas de los rasgos culturales y las costumbres propias por parte de los niños gitanos, éstas son mayores cuando también lo son los hábitos de trabajo de los alumnos, la asistencia y puntualidad continuadas a lo largo del curso, la preferencia social de los compañeros no gitanos y el acercamiento y la participación de las familias gitanas en el contexto escolar. Sin embargo, tener un rendimiento muy por debajo de la media del grupo y mantener buenas relaciones sociales interétnicas está relacionado de forma negativa con dicha manifestación.

RESULTADOS PARA MADRID Y ANDALUCÍA

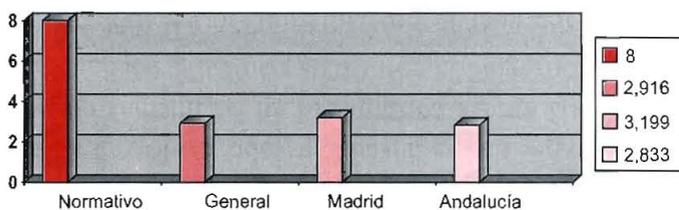
Existen diferencias entre las dos Comunidades Autónomas comparadas en poco más de un punto, siendo la media de Andalucía (4.036) superior a la de Madrid (2.968), y superior incluso a la media de la muestra general (3.846), aunque todas se alejan aún bastante de los valores considerados óptimos para el resto de la población.

Analizando los resultados por indicadores, parece que los profesores y centros educativos de Andalucía introducen en mayor medida elementos culturales de la comunidad gitana en el Proyecto de Centro, el profesorado posee más información sobre la cultura y la comunidad gitanas y los alum-

VARIABLE 6: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 2001)



VARIABLE 6: Resultados comparativos Madrid y Andalucía (Estudio 1994)

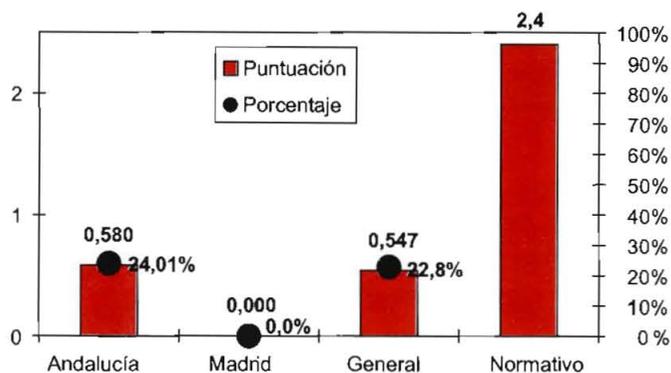


nos gitanos tienen una mayor manifestación de sus rasgos culturales peculiares que los profesores y alumnos madrileños. Sin embargo, el profesorado de Madrid parece incorporar más la cultura gitana en el trabajo de aula y en las programaciones de las áreas curriculares que el de Andalucía.

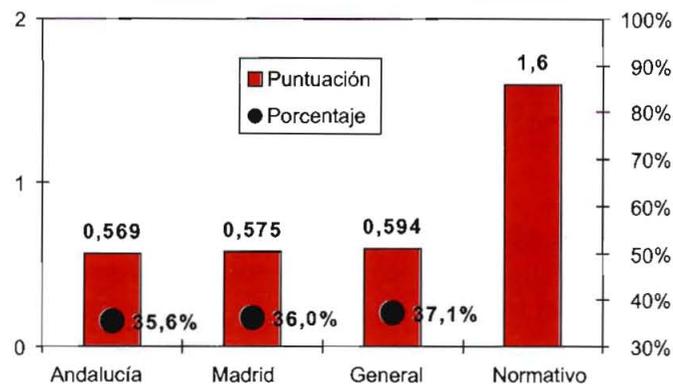
Los datos desde el estudio de 1994 denotan un avance positivo en algo más de un punto en la Comunidad Autónoma de Andalucía y un pequeño retroceso en la de Madrid, lo que indica que el profesorado de los centros andaluces ha ido incorporando de manera paulatina el necesario tratamiento de la diversidad cultural en general y de la cultura gitana en particular, con diversos cauces pedagógicos (en el Proyecto de Centro con un enfoque más globalizado, a nivel de aula, en la formación de los propios profesores y en las oportunidades de expresión del alumnado).

Sin embargo, los centros escolares madrileños han experimentado una congelación en el tratamiento educativo de la diversidad cultural y la cultura gitana, siendo muy significativo que el profesorado no se haya planteado su referencia en los Proyectos Educativos en ningún caso. Sin embargo, un tercio de los profesores introduce los elementos culturales de esta minoría étnica a nivel de aula, en sus programaciones o realizando sesiones especiales, y algo más de la mitad se forma en estos temas. Parece que el tratamiento a nivel de centro no es condición previa del tratamiento a nivel de aula; más bien al contrario, el profesorado en general necesita experimentar las innovaciones antes de plantearlas al resto de claustro para incorporarlas como estrategia general de la práctica docente.

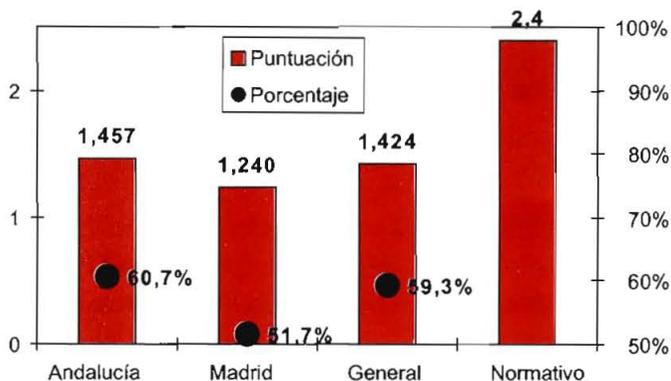
INDICADOR 6.1: Introducción de elementos culturales en el Proyecto de Centro



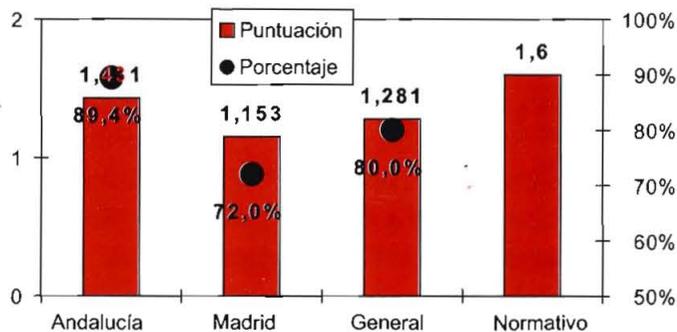
INDICADOR 6.2: Introducción de elementos culturales en el aula



INDICADOR 6.3: Conocimientos que el profesor tiene sobre Cultura Gitana



INDICADOR 6.4: Manifestación explícita de los rasgos culturales por el niño



CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES

Los resultados descritos sobre esta variable ponen de manifiesto que la mayoría de los centros y de los profesores no atienden la diversidad étnica de sus alumnos desde el proyecto educativo ni desde programaciones del aula; y que el derecho a la diferencia es todavía, por tanto, un objetivo lejos de conseguir.

Así mismo los resultados parecen reflejar que, aunque la mayoría de los profesores tienen cierto conocimiento acerca de la cultura gitana, sin embargo no introducen dicha información en el contexto escolar, probablemente porque carecen de recursos docentes para transformarla en unidades didácticas curriculares. En este sentido, la competencia en habilidades sociales por parte del profesorado para promover el aprendizaje de personas en situación de desventaja sociocultural, se convierte en imprescindible para el éxito y se considera un importante margen para la mejora¹.

Sólo una minoría de alumnos y alumnas gitanos expresan de modo habitual rasgos propios de sus costumbres y cultura; seguramente debido a la falta de consideración de los mismos en el contexto escolar y al percibir que la escuela y la sociedad, en general sólo valora y transmite los valores y cultura del grupo mayoritario.

A las dificultades que conlleva la desventaja sociocultural (situación en la que se encuentran gran parte de los gitanos de nuestro país), hay que añadir otro tipo de dificultades que se derivan de la marginación que la escuela suele hacer de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar o bien a la infravaloración de su propio grupo cultural o bien al rechazo de la escuela. Este problema se agudiza en la adolescencia, etapa evolutiva dedicada especialmente a la construcción de la propia identidad.

A pesar de que se observa un creciente número de profesores que progresivamente son más sensibles y atentos a las peculiaridades y diferencias de los niños que tienen en sus aulas, es preocupante el hecho de que un alto porcentaje, en torno a un 40%, no están sensibilizados para la atención a la diversidad cultural; atención en la que la actual normativa en materia de educación pone un énfasis especial. Nos encontramos por tanto tres tipos de realidades: aquellos más sensibilizados que a título individual introducen alguna innovación para atender las diferencias de sus alumnos; quienes desearían hacer algo pero no cuentan con los medios, apoyos y tiempo necesarios; y quienes consideran que no es necesario hacer nada en especial.

Existe un elevado consenso en los estudios publicados en resaltar como principales obstáculos que dificultan llevar a la práctica la educación intercultural:

¹ Ararteko (2001).

- 1) la inadecuada conceptualización que de ella tienen la mayoría de los profesores como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a las ciencias sociales o puede incorporarse como una lección más al margen del resto del currículum;
- 2) y la falta de recursos y preparación para llevarla a cabo².

En este sentido existe el riesgo de lo que se ha denominado a veces como folclorismo o *pedagogía del couscous*, ampliamente criticado por contribuir a los estereotipos y a la marginalización, al concentrarse sólo en las diferencias y al ocupar un lugar secundario en el currículum escolar.

Los estudios realizados en distintos países sobre la diversidad cultural en los centros escolares, encuentran que la mayoría de los profesores consideran la cultura y la lengua de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas como un obstáculo para su integración escolar, y perciben a dichos alumnos como más o menos adaptados en función de que se ajusten más o menos al currículum oculto y al modelo de alumno que de él se deriva. Así, por ejemplo, los alumnos procedentes de culturas asiáticas o de Europa del Este suelen ser preferidos por los profesores respecto a los alumnos gitanos o procedentes de países islámicos³.

La respuesta más elemental y espontánea del profesorado al encontrarse con alumnos “distintos” y con el objetivo de controlar la incertidumbre y la inquietud que les supone ante la falta de recursos y estrategias, es utilizar un tratamiento formalmente igualitario en el que se anulan las diferencias y se trata a todos los alumnos por igual, evitando así el riesgo de caer en un comportamiento etnocéntrico o discriminatorio⁴. De esta manera, no sólo se dificulta la necesaria adaptación del currículum a las peculiaridades del alumnado de minorías étnicas privándoles con ello del derecho a la diferencia, sino que se pierde la oportunidad de favorecer el conocimiento intercultural y el desarrollo de valores en todo el alumnado.

Orientaciones:

La crítica más frecuentemente formulada a los programas llevados a cabo en nuestro país para favorecer la normalización educativa del alumnado gitano, señala que dichos programas tratan simplemente de adaptar al niño al sistema escolar sin modificar en modo alguno dicho sistema. Es decir, sin incorporar en la actividad o en los contenidos escolares valores y elementos de la cultura gitana que reducirían considerablemente la enorme discrepancia a la que estos niños se ven sometidos cuando llegan al colegio. Por otra parte, resulta una gran contradicción pretender educar en la tolerancia a la diver-

² Banks (1997); Dasen (1995).

³ Cummins (1988); Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996).

⁴ Fernández Enguita (1999).

alidad sin considerar, y por tanto sin respetar, los valores de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos de un centro.

En función de los resultados expuestos, se propone transformar la actividad escolar a partir del diseño de situaciones y materiales curriculares que favorezcan la aproximación a la(s) cultura(s) minoritaria(s) y la Educación Intercultural⁵:

- 1) Las consecuencias de la elevada discrepancia que existe entre los contenidos escolares y la vida familiar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja no son sólo de tipo cognitivo. Cuando estos dos mundos resultan abiertamente incompatibles (como sucede a veces para algunas minorías étnicas o culturales) *puede llegar a identificarse el éxito en la escuela con el desprecio por la herencia y los propios padres, y puede llegar a identificarse el fracaso escolar con la resistencia a la injusticia*⁶.

En estas ocasiones, puede obligarse al niño (o parecer que se obliga) a una dura elección entre: la adaptación escolar (con el valor de promoción social que representa) y la identificación con el propio grupo cultural.

- 2) La incompatibilidad descrita en el párrafo anterior es uno de los principales obstáculos que existen para hacer realidad a través de la educación el principio de la igualdad de oportunidades. Y para superarla es necesario diseñar contenidos y actividades curriculares que se aproximen a los contenidos y actividades que los alumnos realizan fuera de la escuela, disminuyendo así la excesiva discrepancia existente entre la actividad familiar y la escolar. El estudio de la(s) cultura(s) minoritaria(s) tiene, en este sentido, una especial significación, proporcionando a todos los alumnos una excelente oportunidad de educación multicultural.
- 3) El estudio de otras culturas, y de forma especialmente significativa, el estudio de la cultura minoritaria, representa una excelente oportunidad de educación intercultural, que favorece el desarrollo de la tolerancia al estimular la comprensión de las diferencias étnicas como formas de adaptación a contextos socio-históricos también diferentes. Comprensión que representa una buena herramienta intelectual contra el racismo al permitir explicar determinados problemas que suelen activarlo como consecuencia de las situaciones de marginación en las que a menudo se encuentran sus protagonistas; puesto que, desde el punto de vista cognitivo, el racismo se caracteriza por la ausencia de dichas explicaciones.

Al mismo tiempo, los estudios realizados sobre los antecedentes del racismo⁷ sugieren que el origen de los problemas de identificación con el propio grupo étnico, parecen situarse en

⁵ Díaz-Aguado (1992); Díaz-Aguado y Baraja (1993).

⁶ Cole y Scribner (1973).

⁷ Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés (2000).

una especial sensibilidad de los niños de grupos étnicos minoritarios a la información sobre las diferencias étnicas cuando perciben actitudes de rechazo o un inferior estatus social. Problemas que pueden también prevenirse con una adecuada intervención educativa, en la línea que se expone en este informe.

- 4) Los objetivos de la educación intercultural exigen cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de construir y de transmitir el conocimiento, puesto que para lograr dichos objetivos es necesario enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los problemas del denominado curriculum oculto y estimulando la participación de los alumnos en su construcción⁸.
- 5) La introducción en los contenidos y actividades de aula de los elementos propios de las culturas minoritarias puede ser un paso previo para la necesaria *democratización* del curriculum y de la escuela en general⁹: un curriculum diseñado admitiendo y reflejando la diversidad cultural de manera que permita al alumno encontrar conexiones con su propio capital cultural; un curriculum multicultural que sea consustancial con los valores de una sociedad democrática, que respete el pluralismo y que contribuya al logro de una perspectiva universalista en toda la comunidad educativa, donde se conozcan las diferencias entre los seres humanos pero se subrayen las semejanzas y los objetivos compartidos.
- 6) La atención a la diversidad debe integrarse como un proceso educativo más en el Proyecto Educativo y en el resto de planes y documentos de organización de los centros, asumiendo su contenido por parte de todo el equipo de profesionales, ofreciendo un marco coherente para su desarrollo y facilitando los mecanismos posteriores de evaluación en un proceso general de mejora continua de la calidad de la educación. La existencia del Proyecto de Centro, como ideario que ayuda a la comunidad educativa a definir su misión y el conjunto de los valores que la sustentan, resulta clave especialmente en los centros "críticos", en los que se concentra un mayor número de alumnado en situación de desventaja sociocultural¹⁰. Estos proyectos se desarrollan en mayor medida en virtud de la existencia en el centro de un liderazgo efectivo, como personas que lideran, desarrollan y facilitan la consecución de la misión de la escuela, desde su implicación personal y mediante acciones y comportamientos adecuados a los valores que recoge la normativa y el ideario de centro, movilizand

⁸ Banks (1995); Díaz-Aguado (1999).

⁹ Gimeno Sacristán (1994).

¹⁰ Ararteko (2001).

nes del equipo directivo y del conjunto de profesionales, cohesionando el grupo y orientando la consecución de los objetivos.

Para llevar a cabo esta transformación curricular, pueden ser de gran utilidad los materiales diseñados y publicados por distintas entidades (Administraciones Educativas, asociaciones gitanas y otras entidades sin ánimo de lucro, ...) que incluyen los principales aspectos para el conocimiento de un grupo cultural; que por ejemplo, en el caso gitano, pueden ser: orígenes, su situación en España (histórica y actual), organización familiar, costumbres, formas de vida, manifestaciones artísticas, creencias, lengua... Para el diseño de dichos materiales debe fomentarse la participación de los representantes de los distintos grupos culturales, y en este caso de la comunidad gitana¹¹.

Uno de los principales recursos con que cuenta el profesorado son los libros de texto; materiales que, si bien han avanzado significativamente respecto a décadas anteriores en aspectos relacionados con la educación en valores (cuidado del medio ambiente, educación vial, igualdad de géneros...) todavía no contienen un planteamiento específico y transversal de la educación intercultural, no introducen elementos representativos de las culturas minoritarias presentes en nuestro entorno, como la cultura gitana, e incluso en ocasiones sus contenidos son contradictorios con los objetivos del interculturalismo¹². Por todo ello, es imprescindible que el profesorado de los centros educativos realice un análisis de los textos escolares que se van a utilizar en cada etapa y área teniendo en cuenta fundamentalmente criterios de interculturalidad, sobre todo cuando en dichos centros se escolarice alumnado perteneciente a minorías étnicas.

En relación con las funciones de los profesionales de la educación, si bien la normativa recoge estas funciones, no siempre se desarrollan en la realidad. Se tiende a asumir en muchos casos que sólo es necesaria formación específica para quienes atienden directamente al alumnado en situación de desventaja educativa, ya que el resto no se siente suficientemente implicado como para participar o solicitar acciones formativas. El proceso de construcción de una escuela integradora se realizará en la medida en que todos y todas las profesionales asuman la diversidad, o incluso en ellos mismos sea evidente dicha diversidad, por ejemplo con profesionales de culturas minoritarias¹³.

No obstante, en cuanto a la organización y participación de los profesionales, se observa que aún no se ha generalizado una coordinación que propicie enseñanzas transversales y que permita integrar acciones a nivel de centro cuando uno o varios alumnos pertenecen a minorías étnicas o están en situación de desventaja sociocultural y, en este sentido, es importante sensibilizar al profesorado res-

¹¹ Consejo de Europa (2000); Asociación Secretariado General Gitano (2000).

¹² Abascal, Andrés y Baraja (1998).

¹³ Fernández Enguita (1999).

pecto a su función como educadores en valores tanto en espacios lectivos como no lectivos (comedor, recreos...)

Por todo ello, y dada la creciente diversidad de grupos étnicos que han llegado a las escuelas de nuestro país en los últimos años, es necesario seguir poniendo en marcha planes de formación para atender dicha diversidad. Para llevar a cabo este objetivo, es imprescindible que dicha formación se lleve a cabo a diferentes niveles:

- En los planes formativos de los centros de formación inicial de profesorado, contexto a partir del cual se debe preparar a los futuros educadores para atender la heterogeneidad cultural, comprender mejor a los alumnos de minorías étnicas y prevenir así futuros problemas escolares¹⁴.
- En los centros de formación continua y apoyo al profesorado, potenciando la participación de los equipos directivos para que éstos a su vez puedan ser mediadores y transmisores de dicha formación y que de este modo pueda ser asumida en el proyecto de centro. Y preferentemente a través del desarrollo de proyectos de formación en centros, en los que se implique la mayoría o la totalidad del equipo docente, ya que se ha constatado que es fundamental que esta formación se realice sobre la base de proyectos concretos y con equipos estables, en el marco de los PEC y con el apoyo de la Administración, en especial la Inspección¹⁵.
- En los equipos docentes de los centros a los que asisten alumnos gitanos y/o de otras minorías étnicas, enfatizando la importancia de colaboración entre todos los profesores. Algunas experiencias llevadas a cabo de forma aislada por algunos profesores ponen de manifiesto una escasa continuidad en las mismas cuando no pueden compartir las dificultades y logros conseguidos con otros compañeros.
- Favorecer la experimentación y la innovación educativa, ya que es conveniente que la formación iniciada en los niveles anteriormente expuestos se derive de programas experimentales, con el fin de poder realizar un seguimiento de las repercusiones que cada uno de ellos tienen en la acción educativa. En este sentido, los métodos de investigación-acción, donde el profesorado participante se convierte en investigador de su propia práctica, se han convertido en una herramienta muy útil para avanzar en la innovación educativa y para que ésta sea incorporada de forma más natural y adaptada a la práctica diaria de los centros¹⁶.

¹⁴ Consejo de Europa (2000).

¹⁵ Ararteko (2001).

¹⁶ Díaz-Aguado y Andrés (1999).

- Uno de los recursos menos explotados del actual sistema es la valoración, el intercambio y la difusión de las buenas prácticas educativas desarrolladas por los profesionales de la educación en el conjunto de los centros educativos¹⁷. La divulgación de buenos ejemplos de organizaciones y actuaciones profesionales sobre metodologías de atención a la diversidad, de adaptación de contenidos, de educación intercultural..., tiene un doble efecto: ayuda a la motivación y el refuerzo de los profesionales más eficientes y facilita que otros puedan aprender de ellos, aprendizaje que resulta más eficaz al haber sido desarrollados por otros docentes y percibirse así su aplicabilidad en contextos naturales.

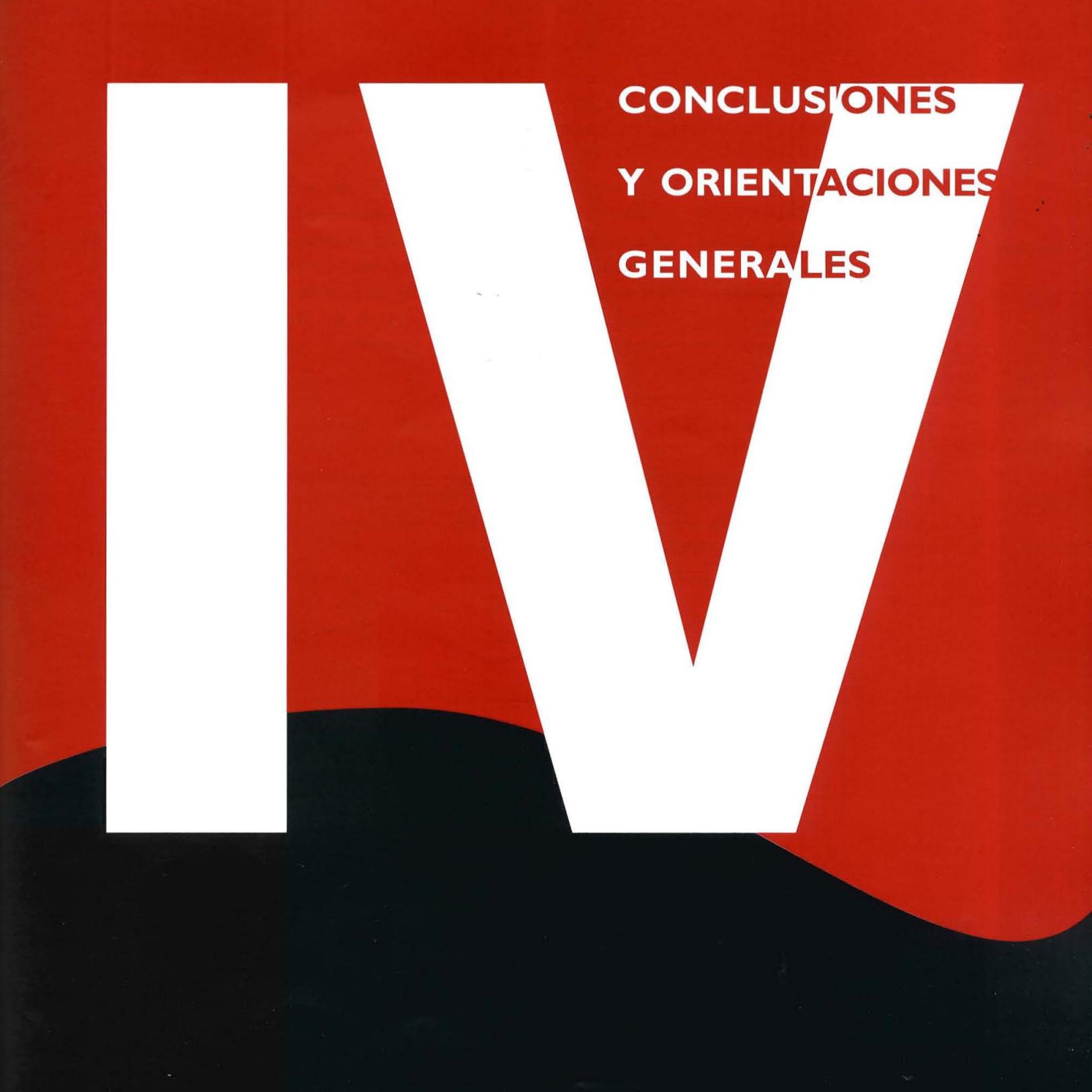
En relación con estos procesos de formación y de desarrollo de proyectos, es fundamental la coherencia y coordinación entre responsables políticos y profesionales técnicos en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos. Así mismo, son claves también los procesos de reconocimiento profesional en el sentido de incorporar diferentes criterios de reconocimiento de su labor, actualmente centrados en años de docencia, lo que aumentaría su implicación actual, ya que parece existir un sentimiento de pérdida de prestigio en el conjunto del profesorado¹⁸.

Por otro lado, la situación de los equipos directivos de los centros escolares debe ser objeto de atención permanente, ya que su capacidad de liderazgo repercute decisivamente en la calidad de la educación y en la calidad de la respuesta que la comunidad educativa pueda ofrecer al alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales¹⁹. Estos equipos deben jugar un papel fundamental a la hora de impulsar la coherencia entre las normas y los proyectos y su aplicación en la práctica cotidiana, liderar proyectos integradores, facilitar los cambios de actitudes y de procesos, fomentar valores y promover la implicación de toda la comunidad educativa, siendo importante en este sentido la creación de canales de información dinámicos en los centros a través de documentos y reuniones que posibiliten la participación de todos y todas.

¹⁷ Ararteko (2001).

¹⁸ Ararteko (2001).

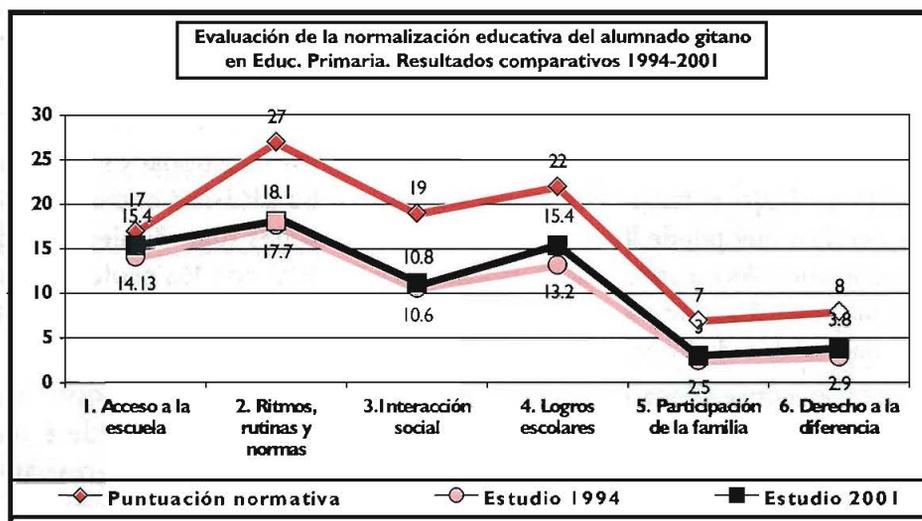
¹⁹ Ararteko (2001).



**CONCLUSIONES
Y ORIENTACIONES
GENERALES**

A lo largo del informe se han ido describiendo detalladamente los resultados obtenidos a partir de la evaluación, tanto conjuntamente en cada una de las variables, como indicador por indicador. Al mismo tiempo, se han analizado las diferencias existentes entre los alumnos de Andalucía y Madrid, entre niños y niñas, entre los resultados de 1994 y los del 2001, así como las relaciones entre las diferentes variables e indicadores. Este análisis nos ha permitido extraer conclusiones y orientaciones de modo detallado para cada una de las variables e indicadores, por lo que en este apartado nos centraremos en aquellas que son de carácter general y que consideramos más relevantes.

I. Mayor grado de normalización en los aspectos básicos del proceso educativo y menor en los complejos



Como se puede apreciar en el cuadro adjunto, el grado de normalización educativa de la población infantil gitana en el año 2001 se sitúa en el 66,66%, mientras que en 1994 era el 61,11%. Este dato de carácter genérico, comparado con la literatura al respecto de hace un par de décadas, nos lleva a afirmar que los progresos **han sido importantes**, pero al mismo tiempo nos permite constatar que **aún es largo el camino** para conseguir los resultados deseados, ya que todavía queda una tercera parte del recorrido para llegar a lo que hemos considerado en la evaluación una *situación normalizada*.



Si profundizamos en cada una de las variables, podemos constatar que el trecho a recorrer no es el mismo: los progresos no se han dado en igual medida en todas las variables que inciden en el proceso de escolarización, sino que se percibe un gran avance en aquellos logros educativos considerados como más simples o elementales y, por el contrario, la diferencia es mayor en aquellos otros más complejos.

Así, por ejemplo, **el acceso a la escuela es un logro ya conseguido para la mayoría de niños y niñas gitanos (90,76%)**: el 94% de los mismos va a la escuela a los seis años o antes y, de ellos, el 74% ha asistido previamente a educación infantil o guardería; en la mayoría de los casos (85%) son los padres quienes escolarizan a los niños de motu propio, sin necesidad de apoyos externos. Todos estos datos contribuyen a romper uno de los estereotipos más consolidados en la sociedad española sobre la población gitana. Sin embargo, existe un dato preocupante en este sentido, y es que **todavía un 31% de alumnos gitanos se ausenta de la escuela durante períodos prolongados de tiempo (tres o más meses)**.

En contraste con los datos optimistas de escolarización, nos encontramos con que en la **adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares** la puntuación obtenida (67,1%) **dista de la que sería deseable**. Aunque el 63% de alumnos asiste de forma regular a clase, el grupo restante falta en mayor o menor medida. Dada la importancia que esta variable tiene en el proceso de normalización educativa, especialmente para lograr objetivos educativos más complejos, parece que habría que dedicar una atención prioritaria a la consecución de estos objetivos en los próximos años.

De los datos obtenidos en la observación en los recreos y de los cuestionarios sociométricos puede deducirse que existe un **bajo estatus social de los alumnos gitanos** entre sus compañeros del grupo mayoritario; estatus que puede llevarles a mantener relaciones superficiales y no de amistad con sus compañeros no gitanos. Asimismo, aunque la interacción social con los profesores suele ser positiva, parece existir un pequeño porcentaje de alumnos con respecto a los cuales los profesores tienen bajas expectativas (la variable de interacción social puntúa en conjunto un 57,1%).

A pesar de los logros ya conseguidos respecto a **rendimiento escolar (70%)**, **quedan aún importantes pasos por dar**. Así, aunque el desfase edad-curso no es muy alto, tiende a crecer a medida que pasan los años, de tal forma que los niños y niñas gitanos encuentran progresivamente más dificultades para superar los niveles académicos y, especialmente, las áreas instrumentales. Esto indica que a medida que avanza el proceso educativo, el rendimiento depende cada vez más de los hábitos de trabajo y de la adquisición de ritmos y normas escolares.

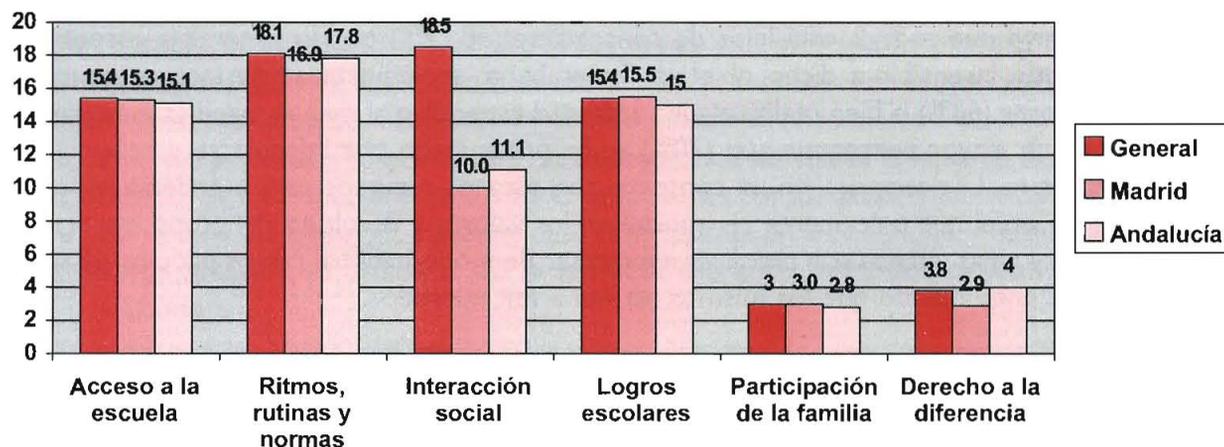
Los resultados obtenidos en la variable **relación de la familia con la escuela están lejos de alcanzar los niveles óptimos (43%)**. Sin embargo, a pesar de que las familias gitanas no participan activamente en la escuela (buena parte de las no gitanas tampoco lo hacen), la mayoría de ellas (77%) está convencida de que sus hijos deben asistir a la escuela hasta terminar la educación obligatoria y de éstas el 36% quiere que continúen más tiempo. Aunque estos resultados pueden parecer bajos, deben ser

valorados positivamente, si se tienen en cuenta el escaso interés y la desconfianza que tradicionalmente los gitanos han manifestado hacia la escuela.

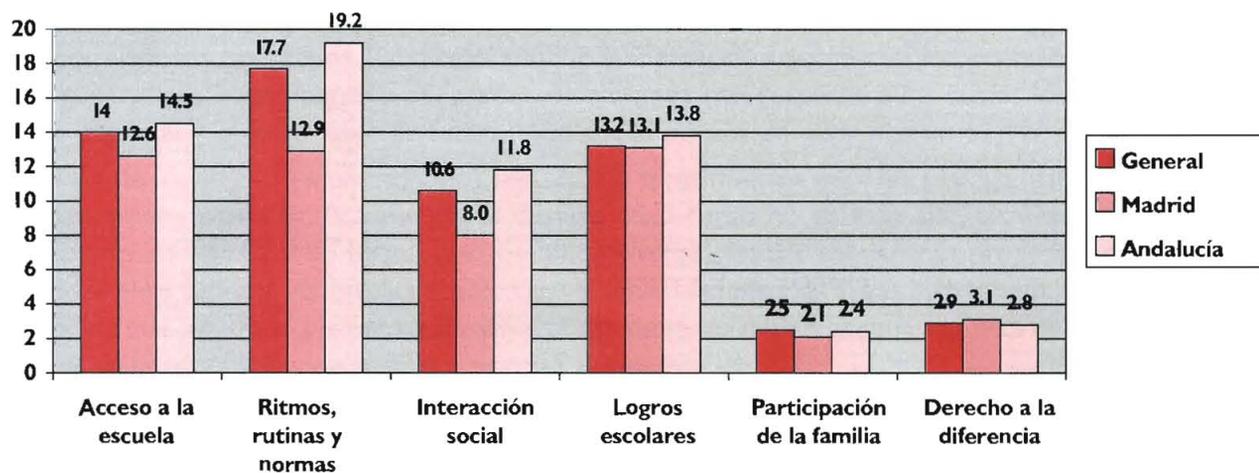
Por otra parte, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la **mayoría de los centros y de los profesores no atienden a la diversidad étnica de sus alumnos** desde el proyecto educativo o desde las programaciones del aula y, por lo tanto, se constata que el derecho a la diferencia es un objetivo educativo que todavía está lejos de conseguirse (48,12%); por lo general, la escuela permanece aún bastante insensible a dicho objetivo. Sin embargo es importante destacar que un gran número de profesores (63%) o bien realiza alguna actividad especial, o al menos manifiesta disposición a hacerlo; incluso un mayor porcentaje aún (70%) se ha preocupado por informarse y conocer algo sobre la cultura gitana. Lógicamente, en un contexto con escasos recursos para atender a la heterogeneidad cultural y en el que únicamente se transmiten los valores y la cultura del grupo mayoritario, tampoco los niños y niñas gitanos son proclives a expresar de modo habitual rasgos propios de su cultura y costumbres, entendiendo que los mismos no van a ser valorados.

2. Diferencias importantes en cuanto a territorios y sexo

Resultados globales en 2001



Resultados globales en 1994



Los resultados globales que hemos comentado difieren sensiblemente cuando comparamos los datos desagregados para las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía. Los niños y niñas de la Comunidad andaluza han puntuado mejor que la media nacional en dos de las seis variables evaluadas: *interacción social en el aula* y *derecho a la diferencia*. Asimismo, los niños y niñas de la Comunidad madrileña han puntuado por encima de la media nacional en otras dos: *logros escolares* y *participación de la familia*, aunque la ventaja en ambas es muy escasa. A pesar de todo, **estas diferencias entre los distintos territorios son de escasa gradación**, puesto que incluso para la variable en la que existe una disparidad más acusada la diferencia sólo alcanza el 13%; distinto es el caso de los indicadores, donde los resultados se mueven en horquillas mucho más amplias.

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación reflejan importantes diferencias entre los niños y niñas gitanos en el proceso de normalización educativa, no sólo cuantitativas, sino también cualitativas. Por lo general, **las niñas obtienen mejores puntuaciones no sólo en el conjunto de cada variable sino también en cada uno de los indicadores**. Estas diferencias son especialmente significativas en las variables 2, 3, y 4. Las conclusiones que de ello podemos extraer se resumen en que las niñas gitanas son menos disruptivas (respetan más los turnos de palabra), son más obedientes, más cuidadosas y más ordenadas que los niños.

Estos resultados, además, son consecuentes con los que muestran otras investigaciones similares realizadas en la población mayoritaria. A esto se añaden los resultados de la investigación que demuestran que las niñas y preadolescentes son más aceptadas entre sus compañeros del grupo mayoritario (según los resultados sociométricos) y se relacionan de forma más positiva con los profesores que los varones, de modo que a menudo los educadores tienen expectativas más altas hacia ellas, probablemente porque se adecuan mejor al rol de buen alumno o de alumno ideal (suelen ser más sumisas y trabajadoras que los niños). Estas circunstancias parecen incidir en que el rendimiento de las niñas sea también mejor que el de los niños y en que adquieran en mayor medida hábitos de trabajo.

3. Lentos avances desde 1994 hasta 2001

Entre 1994 y 2001 se ha producido un avance lento y progresivo con respecto a la normalización educativa del alumnado gitano: una diferencia de 5,5 puntos en 7 años: 61,11 en 1994 y 66,66 en el 2001. Este avance a nivel general se constata en cada una de las variables, pero podemos observar que no ha sido proporcional. Por ejemplo, **en lo referente al acceso a la escuela**, que fue la variable en la que mejores resultados se obtuvieron en el año 1994, **se han dado progresos muy importantes**: sobre un total de 17 puntos, en 1994 se habían conseguido 14,13 y en el 2001, 15,43; se está cerca, por tanto, de conseguir satisfactoriamente este objetivo, aunque las condiciones en las que aún viven algunas familias gitanas (movilidad, aislamiento de los núcleos de población, etc.) harán que tarde aún en ser una realidad. Aunque se sigue avanzando en todos y cada uno de los indicadores —especialmente

en la *asistencia a educación infantil o a guarderías*— hay otros, como es el de la *asistencia continuada*, en los que el progreso es más lento de lo deseable.

No sucede lo mismo en las variables dos y tres —***adquisición de rutinas, ritmos y normas escolares e interacción social***— donde los progresos han sido prácticamente irrelevantes (1,5%). Hemos de admitir que especialmente el absentismo se reduce en escasa medida, al igual que tampoco progresa satisfactoriamente la relación entre niños gitanos y no gitanos y de aquéllos con los profesores. Como se ha demostrado en los análisis de correlaciones, estos aspectos son determinantes para otros logros, por lo que resultan a todas luces una prioridad.

En los últimos siete años **se ha producido un avance significativo en cuanto a los logros escolares** (10%), y se constata que los alumnos superan en mayor medida que anteriormente los niveles académicos y áreas. Sin embargo, hay que ser cautelosos a la hora de hacer una interpretación sobre estos datos, dado que no necesariamente este progreso en los niveles educativos significa mayor rendimiento, sino que también puede indicar que ahora se avanza en los niveles con mayor facilidad, ya que la tendencia en los últimos años ha sido a equiparar edad y nivel educativo.

En lo que concierne a la relación de la familia con la escuela también se han producido avances significativos (7,3%). Se ha incrementado el número de ocasiones en que los padres informan sobre las ausencias de sus hijos o se implican en las actividades de los centros, por ejemplo y en definitiva, valoran más la escuela, lo cual es de nuevo una prueba evidente de los cambios que se están produciendo en la mentalidad de los gitanos al respecto.

La atención a la diferencia también ha avanzado de modo notable (11,5%), lo que demuestra la creciente preocupación de los profesores por conocer la cultura gitana y por introducir los estos elementos culturales en el proyecto del centro o currículum de las distintas áreas.

Al igual que la situación ha mejorado en el conjunto del Estado en estos siete años, también lo ha hecho en Andalucía y en Madrid, aunque en distinta medida. El progreso para Madrid ha sido de 8,5 puntos, cifra superior a la de la media de la muestra nacional, mientras que el progreso de Andalucía ha sido únicamente de 1,30 puntos y, por lo tanto, muy inferior a Madrid y a la media nacional. La consecuencia de todo ello es que en el 2001 la situación de Andalucía está equiparada a la media nacional (0,5 puntos por debajo) y que aunque Madrid ha reducido la desventaja sigue estando seis puntos por debajo. Esta desventaja de Madrid se concentra fundamentalmente en los indicadores uno (*acceso a la escuela*), dos (*adquisición de ritmos rutinas y normas escolares*) y seis (*derecho a la diferencia*).

4. Estrecha relación entre todas las variables

El análisis de correlaciones ha permitido demostrar la estrecha relación entre todas las variables evaluadas. Así, por ejemplo, los niños y niñas que acceden a los seis años a la escuela, o previamente han estado en educación infantil o guardería, suelen ser también los que asisten con mayor regularidad, alcanzan mejores puntuaciones en la adquisición de hábitos ritmos y normas escolares, interactúan de



forma más adecuada con sus compañeros, tienen unas relaciones con los profesores más positivas, su rendimiento académico es más alto, etc.

Por el contrario, los niños y niñas que no acceden a la edad correspondiente a la escuela suelen tener mayores probabilidades de presentar problemas de absentismo, de ser menos aceptados por sus compañeros y de tener un rendimiento académico menos satisfactorio. Esto demuestra la importancia de que la escolarización sea hecha a edad temprana.

Especial mención merece la importancia que tiene la familia en cinco de las seis variables analizadas. Como se ha podido apreciar en el análisis de resultados, la relación de la familia con la escuela correlaciona (positiva o negativamente) con el resto de variables, excepto con la del derecho a la diferencia. Teniendo en cuenta estos resultados, conviene destacar la importancia de que la escuela, en colaboración con otras entidades de su entorno, ponga en marcha iniciativas encaminadas a conseguir un mayor acercamiento a la familia y a aumentar su interés hacia la educación formal de sus hijos. Asimismo, la sensibilización de las familias gitanas respecto a la importancia de la educación que proporciona la escuela debe de ser un objetivo prioritario de todo programa de educación familiar.

5. Gran heterogeneidad entre los propios alumnos gitanos

De acuerdo a la evaluación realizada, **la situación educativa de los niños gitanos es muy diversa**. Esta heterogeneidad tiene su explicación lógica si nos atenemos a la situación sociológica de la comunidad gitana, en la que se pone de manifiesto la existencia de grupos en muy diversos niveles socioeconómicos, en distintas condiciones de hábitat y de integración social y con múltiples representaciones y concepciones de la vida gitana a partir de bases comúnmente compartidas. Por otra parte, es previsible que dicha diversidad aumente en los próximos años, lo que requerirá un esfuerzo especial de la escuela para atender a la misma.

Se puede afirmar que un segmento importante de la población infantil gitana evaluada, aproximadamente el 50%, ha adquirido un alto índice de normalización. Se trata del grupo que por lo general accede a la escuela antes de la edad obligatoria, e incluso previamente, que sin ningún tipo de problemas y sin necesidad de apoyos específicos asiste de modo continuado, se relaciona positivamente con los compañeros y con los profesores, tiene un rendimiento satisfactorio y sus familias suelen estar altamente sensibilizadas respecto a la importancia de la educación.

Nos encontramos con otro segmento que, si bien tiene resueltas las primeras fases del proceso normalizador (su acceso a la escuela no ha presentado ninguna dificultad), **aún tiene grandes dificultades para la adquisición de rutinas, ritmos y normas escolares y más aún para los procesos de interacción social.** Las dificultades de estos niños suelen venir de la falta de elementos referenciales positivos, de las insuficientes expectativas familiares, así como del escaso esfuerzo de adaptación que la escuela hace para adecuarse a sus necesidades. Sin embargo, sus resultados académicos suelen ser aceptables.

Hay otro grupo de alumnos que reiteradamente puntúa bajo en todas las variables: parte de ellos, aunque no todos, se ha incorporado con dificultades a la escuela, y no sólo su asistencia al aula no es regular, sino que falta a la misma durante períodos prolongados de tiempo. Como consecuencia, su interacción social no es adecuada y sus logros académicos son muy escasos, por lo que van quedando progresivamente desfasados y el resultado es que abandonan prematuramente la escuela. Por lo general las relaciones de sus familias con los centros son muy puntuales, en el caso de que las haya; además el colegio no suele prestar suficientes apoyos y refuerzos, ni cuenta con alternativas para dar una respuesta adecuada a estos niños.

Aunque parece existir cierta relación entre el estatus socioeconómico de las familias y el grado de adaptación académica y social de sus hijos, confluyen sin embargo otros factores (grado de motivación del alumno, nivel de adecuación de la escuela, recursos de apoyo, etc.) que influyen asimismo en esta adaptación, reduciendo el peso de dicho estatus.

6. Aspectos que llaman especialmente la atención

Cada uno de los datos aportados por los indicadores utilizados en la presente investigación contribuye a un mayor conocimiento de la realidad y proporciona pistas para una intervención más afinada y adecuada a la situación real de los niños y niñas gitanos. Sin embargo, parece importante destacar ahora algunos resultados que son especialmente llamativos, tanto por sus aspectos positivos como negativos. Ambos nos dan una visión de lo compleja y heterogénea que es la realidad de la población infantil gitana:

- Los resultados positivos nos informan de la evolución producida en el proceso de escolarización de la población infantil gitana y son por ello motivo de felicitación para las instituciones, así como para todas aquellas personas y agentes sociales que han trabajado en este sentido (deberían ser tenidos en cuenta para seguir actuando en la misma línea).
- Por el contrario, aquellos datos más negativos deberán ser analizados en profundidad, de modo que se emprendan medidas urgentes para solventarlos.

Matriculación: Llama poderosamente la atención y es un hecho enormemente positivo el que el 94% de los niños gitanos esté matriculado en la escuela a la edad obligatoria y más aún, que el 74% de ellos haya ido a educación infantil o a guardería. Sin embargo es preocupante que el 9% de los niños haya encontrado dificultades de acceso a los centros educativos (bien sea por problemas de ubicación en determinados centros, carencia de documentación requerida, etc.); será necesario seguir prestando atención a estas cuestiones en el futuro, para que ningún niño encuentre un problema añadido por este motivo. La educación infantil es fundamental para prevenir futuros problemas de inadaptación social y compensar las carencias que tiene su origen en el medio sociocultural y familiar en el que se desenvuelven algunos niños.



Asistencia: Aunque un porcentaje de niños gitanos que se acerca casi al 50% asiste de modo regular a clase, es preocupante que aún el 54% asistan de modo irregular y sobre todo que un 31% de ellos falte durante grandes períodos de tiempo, es decir, tres o más meses durante el curso. Es evidente que aquí hay responsabilidades compartidas de la familia, de los servicios sociales, de las asociaciones y de la escuela. Garantizar una asistencia adecuada es vital para conseguir otros logros educativos de mayor nivel (aceptación, rendimiento, aprendizaje...)

Aseo e higiene: El 58% de los niños gitanos no presenta ningún problema al respecto, lo cual desmonta de nuevo un estereotipo muy generalizado y evidencia los avances producidos en las condiciones de vida de sus familias, que se han traducido en la incorporación de nuevos hábitos. Pero el 32% presenta importantes carencias, que inciden, sin lugar a dudas, en el grado en que son aceptados tanto por parte de sus compañeros como por parte de los profesores.

Material educativo: Los niños gitanos han aprendido progresivamente a cuidar y a conservar el material educativo y el 40% de ellos lleva cada día a clase el necesario para realizar las tareas previstas; pero es difícil que el 35% de los niños que no lleva nunca o casi nunca el material escolar (a veces porque se les olvida, a veces porque se ha deteriorado, a veces porque no tiene medios para adquirirlo...), o el 25% que solamente lo lleva a veces, tenga la posibilidad de conseguir los retos educativos. Estos dos grupos que se han diferenciado, se corresponden respectivamente con aquéllos que hacen las tareas que llevan para casa ("los deberes") siempre o casi siempre (30%) y con los que no las hacen nunca o casi nunca (59%).

Relación con los profesores: En el 81% de los casos, niños gitanos y profesores se relacionan positivamente y solamente en el 19% restante la relación es inadecuada. Este dato es esperanzador, puesto que puede influir en los otros aspectos que estamos mencionando y puede favorecer la mejora de expectativas de los profesores hacia los niños gitanos y de éstos hacia el sistema educativo.

Estatus social: Un 27% de niños gitanos tiene un índice referencial igual o superior a la media, lo cual es un dato muy importante; sin embargo hay un 50% cuyo índice es muy bajo y otro 22% que es bajo. Este reducido estatus social es generalizable a un porcentaje importante de la población gitana, la cual, según todos los estudios realizados, como grupo es la más rechazada en el Estado español. Dada la relación existente entre la aceptación social y académica de los alumnos, se constata la necesidad de implementar programas orientados a favorecer la interacción social de los alumnos gitanos con sus compañeros.

Rendimiento: Un tercio de los alumnos gitanos tiene un rendimiento que se sitúa en el mismo nivel que el de la media del grupo-clase o por encima de ésta; este dato es altamente positivo, pero no puede hacernos dejar de reconocer que los dos tercios restantes se sitúan por debajo o muy por debajo de la media de sus compañeros: una asistencia más continuada contribuirá a mejorar el rendimiento, pero es evidente que resulta insuficiente, si no hay un apoyo individualizado, una pedagogía adaptada, etc.

El papel de la familia: Hemos reflejado reiteradamente que el papel de la familia es clave para mejorar el proceso educativo de la población infantil gitana. La mentalidad de las familias gitanas respecto a la escuela ha cambiado muy notablemente; no podemos olvidar que el 85% de ellas matricula a sus hijos en la escuela de motu propio, sin necesidad de ningún apoyo, que un tercio justifica las faltas de asistencia, que el 36% acude habitualmente a las reuniones cuando se le cita y que en el mismo porcentaje desean que sus hijos realicen estudios postobligatorios. Sin embargo todavía hay un 15% de familias que no toma la iniciativa de escolarizar a sus hijos, un 45% que no justifica nunca sus faltas a clase o un 23% que lo hace a veces, porcentajes similares que no asisten nunca o sólo a veces cuando el colegio les convoca a una reunión o un 70% que nunca solicita una entrevista. Es evidente que la distancia entre la familia y los centros educativos es aún grande, a pesar de que en la gran mayoría de los casos se han suprimido las barreras físicas, ya que las familias gitanas viven cerca de los colegios. Pero todavía hay una distancia cultural, psicológica, de entendimiento, que hace que se dé esta realidad. Ante ello, no se puede decir que la solución está únicamente en que las familias cambien de mentalidad, puesto que una parte de los pasos de acercamiento y adaptación le corresponden al colegio.

Atención a la diversidad: En materia de atención a la diversidad, se van dando pasos progresivos y alentadores; en un 12% de los centros educativos que componen la muestra, existe un proyecto de centro que presta atención a la diversidad cultural gitana, y en un porcentaje similar existe el consenso de hacerlo aunque aún no se haya llevado a cabo. Pero no debemos olvidar que el 68% de los centros educativos ni siquiera se lo ha planteado. A título individual, los profesores han dado más pasos que los centros educativos, puesto que en mayor o menor medida un 63% de ellos realiza alguna actividad en la que contempla la cultura gitana; este porcentaje es muy similar al de aquellos que conocen algo sobre esta cultura (participan en jornadas o cursos, leen libros, etc.). Pero no deja de ser preocupante que un 30% de los profesores que tienen en sus aulas a población gitana desconozca totalmente esta cultura, o que un 37 % de ellos considere que no es necesario prestar ninguna atención a este hecho. Dada la importancia que este aspecto tiene, no solamente para conseguir mejores resultados educativos, sino también para aumentar la motivación de los alumnos gitanos hacia la escuela y para garantizar de modo práctico los derechos de las minorías, deberían seguir incrementándose los planes de formación y sensibilización del profesorado orientados a favorecer la educación intercultural.

2. RECOMENDACIONES GENERALES

Se dice que invertir en educación es invertir en el futuro. Esta afirmación cobra un significado especial en el caso de la comunidad gitana; si se tiene en cuenta que prácticamente el 40% de la misma es menor de 16 años, **los esfuerzos y recursos más rentables invertidos en esta comunidad serán los destinados a la educación**, aunque quizás a corto plazo cueste ver la eficacia de los mismos.

No debemos olvidar, por otra parte, que el proceso de transformación e integración social de los grupos en desventaja sociocultural, si además son minorías étnicas, es lento, costoso y exige recursos extraordinarios. Para poder asimilar determinados cambios, a veces es necesario el curso de varias generaciones. **Sin duda, los hijos de la población gitana que hoy va a la escuela darán un importante salto**, al igual que ya lo estamos viendo con muchos gitanos que actualmente están llegando a la universidad.

La comunidad gitana española se ha encontrado sometida en pocas décadas a un fuerte proceso de mutación en todos los ámbitos de la vida. En el aspecto educativo, esta mutación se traduce en que en un corto período de tiempo están pasando de una cultura mayoritariamente analfabeta al dominio de la lectoescritura; cambio que no solamente significa la adquisición de técnicas instrumentales básicas, sino una nueva forma de entender y estructurar la realidad y, por lo tanto, de posicionarse ante la vida. La complejidad que reviste este proceso de cambio y la dificultad constatada en el mismo exigen que desde el punto de vista institucional se le preste especial atención. Dicha complejidad necesita de **respuestas integradas y coordinadas que aborden los distintos ámbitos que inciden en la educación (familia, barrio, centro educativo) y en las que se impliquen todos los actores sociales que desde diferentes puntos de vista pueden intervenir en la misma**.

Dada la desigualdad inicial en la que se encuentra buena parte de la población infantil gitana en el sistema educativo, es imprescindible que se le dedique una **atención preferente para compensar las dificultades y carencias que conlleva la pertenencia** a un grupo mayoritariamente en desventaja sociocultural. Dicha atención debe traducirse en una mayor dotación de recursos docentes destinados a implementar programas de innovación educativa, de formación, de seguimiento escolar, etc y programas que exigen mayor cantidad de recursos materiales y humanos.

Si se quiere seguir avanzando en el proceso de normalización educativa de los niños gitanos y, en la medida de lo posible, acelerarlo, son necesarias evaluaciones periódicas de carácter global y específico que nos indiquen en cada momento los resultados que se van consiguiendo, las dificultades no superadas, etc. Estas evaluaciones deberían ser de tipo longitudinal. El propio método aquí utilizado puede servir como instrumento idóneo a ofrecer a los centros educativos para conocer en profundidad la

situación de sus alumnos y proponer pistas de actuación, evaluando los logros que los niños gitanos van adquiriendo a lo largo de los niveles y ciclos educativos y que de otro modo pueden pasar desapercibidos.

I. Reforzar el proceso de escolarización

Como se ha demostrado en la investigación, a lo largo de los últimos siete años se han producido **avances muy importantes en la escolarización de la población infantil gitana en las escuelas infantiles y guarderías**. Estos avances indican, por una parte, la **creciente sensibilidad de las familias gitanas** respecto al hecho educativo y a la importancia que tiene el que sus hijos puedan incorporarse a este proceso cuanto antes, y que los padres van rompiendo las resistencias a desprenderse de la compañía de sus hijos durante largos períodos de la jornada. Al mismo tiempo, estos avances son una **garantía para el futuro** de estos niños, en la medida en que cuando lleguen a educación primaria es de esperar que no presenten las desventajas que sus hermanos mayores y sus padres han presentado, ya que habrán tenido oportunidad de adquirir una serie de hábitos y prerequisites que son necesarios para el proceso de aprendizaje posterior.

Teniendo en cuenta la importancia que el acceso a la educación infantil y a guarderías tiene para el futuro educativo de la población infantil gitana, se sugiere que se dediquen todos los **medios necesarios para que los niños gitanos puedan acceder a estos servicios**: para ello es necesario que la oferta de plazas públicas sea suficiente, que el acceso a los centros no sea gravoso para las familias, y que, en aquellos casos en los que dicha oferta de plazas resulta aún insuficiente, se apliquen criterios de acceso que no discriminen o que no dejen fuera a la población gitana. No se trata de criterios preferenciales exclusivos para los gitanos, sino preferenciales para los grupos más desfavorecidos, entre los cuales se encuentran muchos gitanos (como por ejemplo, dar prioridad en el acceso a estos centros a las familias más numerosas, a aquellas cuyos padres sean más jóvenes, a aquellas que tengan condiciones económicas más precarias, etc.)

La investigación ha demostrado que **la gran mayoría de los niños gitanos (el 94%) a los seis años está escolarizada**. Podemos considerar que en este aspecto **se ha producido un avance muy importante** y que la meta está ya casi cumplida. Pero no hay que olvidar ese 6% de niños que todavía, por distintos motivos (falta de mentalización de los padres, carencia de documentación, alto grado de movilidad de un municipio a otro, habitar aislados del municipio, etc.) no llega a la escuela a la edad obligatoria. Tanto los servicios educativos como los servicios sociales y las propias asociaciones tienen que hacer un esfuerzo por identificar estos casos y conseguir erradicar la situación en corto plazo.

Si bien el acceso a la escuela es una meta prácticamente conseguida, hoy en día es mucho más preocupante la **concentración de alumnos gitanos en algunos colegios** o en algunas aulas. Estas polarizaciones se producen, sobre todo, en las grandes ciudades donde hay barrios en los que se aglutina un porcentaje alto de población gitana y también en algunas ciudades de tamaño intermedio. La escolarización no puede serlo a cualquier precio, y hay que hacer un esfuerzo por evitar la concentración masi-

va de niños gitanos, como de otras etnias, en determinados colegios. Se corre el riesgo en algunos casos de volver a situaciones que se vivieron en los años 70 y a principios de los 80. En aquellos momentos en los que había algunas escuelas específicas para gitanos, se decidió que lo mejor era que los gitanos fuesen a la escuela pública con el resto de los niños, pero la concentración de gitanos en algunos centros hace que estos colegios públicos se estén convirtiendo de nuevo en escuelas *ghetto*¹.

Las Administraciones públicas, especialmente las Consejerías de Educación y los Ayuntamientos tienen que estar especialmente atentos para que se equilibren el **derecho a la escolarización y a la elección libre** por parte de los padres del centro al que quieren que vayan sus hijos, junto con el **derecho a una enseñanza de calidad** en la que no se condene a determinado grupo de población a una enseñanza de segunda categoría. Para ello, será necesario emprender **medidas** en distintas direcciones:

- Que se establezcan **comisiones de escolarización** y que éstas estén especialmente atentas, de modo que se aseguren criterios correctores para evitar la concentración de niños gitanos o de minorías en determinados colegios (por ejemplo: establecer un porcentaje máximo orientativo de niños de minorías, buscar una distribución equilibrada de niños por el conjunto de colegios de la zona, reserva de plazas para aquellos que no se matriculan a principio de curso, etc.)
- Es imprescindible que haya **un acceso equilibrado de niños gitanos tanto a la escuela pública como a la escuela concertada**, dado que esta última es un servicio público aunque la prestación del mismo se haga por entidades privadas. Para ello, la escuela concertada debe eliminar todas aquellas barreras que puedan impedir el acceso o la permanencia de los gitanos en la misma (por ejemplo, gratuidad de las actividades extraescolares de aquellas familias que no las puedan asumir y otros).
- **Facilitar todo tipo de recursos al conjunto de la comunidad educativa**, especialmente material pedagógico, transporte escolar, servicios de comedor, atención a la diversidad y educación compensatoria... y no aglutinarlos en un determinado número de centros escolares, lo cual tendría como consecuencia el efecto perverso de concentrar a la población marginada en estos lugares, es decir, lo contrario del fin en un principio perseguido.
- **Las asociaciones gitanas y las entidades sociales** que trabajan con gitanos **tienen un papel importante** a la hora de sensibilizar a los padres y orientarles sobre la elección del centro educativo de sus hijos, de modo que se corrija el criterio habitual que tienen muchas familias gitanas que pretenden escolarizar a sus hijos en aquellos colegios donde van más

¹ Este fenómeno que nos ocupa, por otra parte, no es nuevo, sino que ha sido bien estudiado en el caso de la minoría negra de Estados Unidos. En este caso, de las escuelas segregadas para población negra, se pasó a escuelas normalizadas. Pero lo que realmente sucedió fue que los alumnos blancos (que en el caso que nos ocupa serían payos) huyeron de estas escuelas ("fuga de blancos") y, de esta forma, los centros normalizados se transformaron de nuevo en escuelas segregadas.

gitanos, considerando que aquella escuela es *más gitana*, o es la *escuela de los gitanos*, y no siendo conscientes de que esto es perjudicial para sus hijos.

2. La asistencia y la prevención del abandono como primera prioridad en la etapa actual

En la evaluación queda demostrado que a lo largo de estos años se ha producido una **mejora muy leve en cuanto a la asistencia continuada de la población gitana a clase** y que la distancia a recorrer en este sentido es todavía muy importante. Entendemos que éste es uno de los puntos capitales en los que se deben concentrar los esfuerzos durante los próximos años. No es aceptable que, a estas alturas, un 54% de los niños gitanos asista a la escuela de modo irregular, y es muy preocupante que un 31% de ellos falte a la misma en el curso escolar durante tres o más meses. Es imposible conseguir una mejora de los logros escolares o de la integración social si los niños gitanos no van a la escuela de modo continuado, y es muy difícil pretender que la escuela resulte significativa para este porcentaje de niños que falta durante largos períodos de tiempo.

De nuevo en esta tarea tienen un rol importante los distintos actores que confluyen en el proceso educativo (centros de educación, servicios sociales, asociaciones, familias, etc.) y se propone que en cada una de las Comunidades Autónomas se ponga en marcha un **plan continuado y estable de apoyo y seguimiento escolar** que tenga como objetivo **reducir** en una década las **tasas de absentismo** a niveles equiparables con los del conjunto de la población. Este plan deberá tener, entre otras, las siguientes **condiciones**:

- **Identificar** claramente **aquellas áreas geográficas y colegios en los cuales se producen las mayores tasas de absentismo**, dado que, como se ha demostrado en la investigación, este problema lo padece el 54% de los niños gitanos.
- **Implicar a los distintos actores que tienen que jugar un papel importante en este proceso**: instituciones educativas a través de los centros correspondientes, servicios sociales municipales, iniciativa social (asociaciones...) y familia. El conjunto de estos actores debe llevar a cabo una **actuación coordinada** persiguiendo objetivos comunes, planificando las acciones y evaluando los progresos.
- **Dotar a estos planes de un estatus, de una importancia adecuada y de los recursos humanos y medios necesarios** para que se puedan llevar a cabo con la calidad requerida. Estos programas no pueden seguir dependiendo de subvenciones puntuales que duran sólo una parte del año y que, en ocasiones, ni siquiera coinciden con el período escolar. Tiene que ser una acción continuada en la que se trabaje a lo largo del año, incluyendo también la organización de actividades y escuelas de verano, que refuercen el proceso educativo de los niños y compensen las desventajas.

- Desarrollar **medidas específicas para garantizar la continuidad del proceso educativo** en los casos de los niños que falten grandes periodos de tiempo a la escuela debido a la movilidad laboral de sus padres (estrecha comunicación y coordinación entre los colegios del municipio de partida y del de llegada, educación a distancia, seguimiento continuado...)
- Se recomienda especialmente que los equipos que llevan a cabo estos programas sean **interculturales**, dado que la participación de gitanos en los mismos puede favorecer la mejora de expectativas de la comunidad gitana hacia el hecho educativo, así como el mejor conocimiento de la realidad gitana por parte de los centros.

Además, el plan deberá perseguir como **objetivos prioritarios**:

- La **reducción significativa de las tasas de absentismo** escolar.
- El **refuerzo en el proceso de paso de primaria a secundaria**, de modo que no se produzca un abandono o distanciamiento de los niños respecto a la escuela.
- La **reducción de las tasas de abandono prematuro** de la escuela.
- El **trabajo de sensibilización y acompañamiento a los padres** para favorecer su cercanía al colegio, para orientarles en la elección del centro educativo, para acompañarles en el proceso de matriculación de sus hijos en aquellos casos en que aún no tomen la iniciativa de motu proprio (15%).
- El **trabajo de mediación en el colegio para organizar actividades socioeducativas y de compensación externa** que favorezcan la interacción entre niños gitanos y no gitanos y que hagan más atractivo el centro educativo para los primeros (actividades educativas en los recreos, actividades extraescolares, talleres, iniciativas culturales, etc.), así como **el apoyo y la sensibilización a los profesores** para un mayor conocimiento de la cultura gitana, una mejor relación con la familia, y un trato más individualizado a los problemas de la población escolar de etnia gitana.

3. Reforzar el acompañamiento de la familia en el proceso educativo

Como se ha demostrado en la investigación, **la implicación y sensibilización de las familias gitanas respecto a la escuela avanza progresivamente**, y éstas son cada vez más conscientes de la importancia de la escolarización de sus hijos. A pesar de ello, este progreso, que es de vital importancia, **no se produce al ritmo que sería de desear**, ya que, como se ha constatado en la investigación, esta variable se relaciona estrechamente con aquellos aspectos que son fundamentales en la educación de los niños gitanos. Se trata, por tanto, de seguir haciendo esfuerzos para que los padres gitanos se impliquen más en el proceso de escolarización de sus hijos y, en consecuencia, refuercen a éstos en los progresos que van dando, ya que los resultados educativos que consigan sus hijos dependerán en parte de las expectativas que sus padres pongan en ellos.

La actuación en la familia debe impulsarse desde **dos frentes**:

- **Desde el centro y las instituciones educativas:** los centros educativos tienen un papel fundamental en la tarea de sensibilización de las familias y en el objetivo de conseguir una mentalidad más proclive de éstas hacia la escuela. Se trata de lograr que los padres cumplan las responsabilidades que tienen con la escuela (informar de las ausencias de sus hijos, responder a las citas cuando se les llama...) y que se impliquen más activamente en los espacios y órganos de participación del centro. Pero, para esto, es necesario facilitarles el camino y conseguir que la escuela les proporcione experiencias positivas y gratificantes. Por ello, es el centro educativo quien tiene que dar los primeros pasos, y no solo esperar a que las familias lo hagan por propia iniciativa. Sabemos que hay muchas que lo harán, pero otras muchas, no. En este sentido, algunas recomendaciones son:
 - Hacer un esfuerzo por conocer la situación real de las familias y los padres de los niños, a través de una comunicación fluida y cercana
 - Cuidar especialmente los entornos y las formas en que se les convocan a reuniones y la acogida de las familias (por ejemplo, no convocarles para recriminarles su falta de responsabilidad, no utilizar circulares escritas si los padres tienen dificultades para leerlas...)
 - Organizar encuentros y actividades en las que puedan conocer más directamente lo que hacen sus hijos en el centro e informarles de los aspectos positivos relacionados con los mismos.
 - Colocar símbolos (carteles...) en los que estas familias puedan verse reconocidas.
 - Reforzarles para que participen en comisiones específicas (para organizar fiestas, excursiones...), en las AMPAS, el Consejo Escolar, etc.
- **Desde los programas de apoyo externo:** los trabajadores sociales, monitores, educadores, mediadores, etc. deben hacer un esfuerzo especial por mantener directamente informadas a las familias de las actividades que se desarrollan en el centro, incentivarlas a participar en las mismas, motivarlas para que refuercen a sus hijos, etc.

4. Hacia una escuela con planteamientos más interculturales

Si un porcentaje de niños gitanos fracasa en la escuela, esto significa que en buena medida, la propia escuela fracasa con los niños gitanos. **La realidad demográfica y el perfil de los niños que actualmente van a la escuela está cambiando rápidamente**, a causa especialmente del fenómeno migratorio y del creciente acceso de los niños gitanos a los centros educativos. **Esto exige un esfuerzo de adaptación especial de la institución educativa** que afecta al modo en que se diseña el proyecto del centro, los contenidos del currículum educativo y la forma en que éstos se transmiten, la formación de los profesores, las estrategias y métodos pedagógicos, etc.

Para que la escuela se adecue más exactamente a las necesidades de la comunidad gitana y, en definitiva, responda del modo más apropiado a la realidad de ésta, es necesario **avanzar en dos direcciones**; por una parte, en la **educación compensatoria** que tendrá, como su propio nombre indica, la finalidad de compensar las desventajas y desigualdades de partida que tienen parte los niños gitanos en la escuela, no por el hecho de ser gitanos, sino por sus condiciones de vida. Por otra parte, en la **atención a la diversidad**, que tendrá como finalidad el respetar y fomentar la confluencia de las distintas culturas de los alumnos que llegan a los centros, intentando que éstas supongan una riqueza para todos y no un motivo de enfrentamiento. Atención a la diversidad y educación compensatoria deben formar parte del proyecto de centro y no entenderse como algo periférico al mismo que compete únicamente a un profesor o que se desarrolla en un aula determinada. La atención a la diversidad fomenta una escuela más intercultural, y no sólo persigue atender a las peculiaridades de los niños que tienen otra cultura, sino educar al conjunto de la comunidad educativa para lograr una convivencia constructiva en una sociedad plural. La educación compensatoria equilibra las desigualdades sociales, pero no puede conducir a la concentración de los alumnos de mayor desventaja en una misma aula.

Entendemos que es prioritario que se den pasos en las siguientes direcciones:

- **La escuela tiene que estar más abierta al entorno social** en que está ubicada, tiene que ser una realidad significativa para el barrio, parte del proyecto comunitario y no una isla en medio de éste, que sólo funciona determinadas horas los días laborales (abrir los centros en horarios diferentes al escolar, poner el centro a disposición de las actividades del barrio: reuniones, deporte, actividades de fin de semana...) En definitiva, la escuela es un recurso para la comunidad que debe rentabilizar todas sus potencialidades e implicarse en el proyecto común. Al mismo tiempo, también la escuela debe estar abierta a la participación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, padres, etc.) en la toma de decisiones y el desarrollo de la vida escolar, para que la implicación y la responsabilidad de todos estos actores en los procesos educativos sean mayores.
- **Los profesores tienen que contar con un apoyo más específico y con mayores recursos** para poder dar respuesta a las complejas necesidades educativas actuales: se necesita más sensibilización, más motivación, más formación y más refuerzo. Este apoyo debe comenzar en los propios planes formativos de las Escuelas de Magisterio, donde los futuros educadores han de ser preparados para hacer frente a la cada vez más heterogénea realidad cultural. Como segundo eslabón, los Centros de Formación del Profesorado deberían potenciar la implicación de los equipos directivos en este proyecto, de manera que se conviertan ellos mismos en mediadores y transmisores de estos valores hasta conseguir convertirlos en un proyecto de cada centro. Como consecuencia, los equipos docentes habrían de cooperar en el diseño de un sistema intercultural, así como de programas experimentales de integración cultural y su correspondiente seguimiento, para que puedan ser posteriormente implementados de manera permanente.

- **La atención a la diversidad cultural debe formar parte** no solamente de las programaciones de aula (en aquellos casos en los que hay niños de minorías étnicas) sino también **de los proyectos educativos y curriculares**, para que en los distintos contenidos de historia, lengua... se haga referencia continuamente a la heterogénea realidad cultural de los niños del centro educativo. En este sentido es urgente que los libros de texto y los diversos materiales educativos incluyan claras y positivas referencias a la cultura y comunidad gitana.
- **En proyectos curriculares y en las distintas programaciones, se deben introducir métodos de aprendizaje y técnicas de trabajo adaptadas a contextos educativos heterogéneos:** aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo, método de desarrollo sociomoral, entrenamiento en habilidades, etc. El sistema educativo ha de adaptarse a la realidad e introducir herramientas pedagógicas que permitan evaluar los logros escolares en su justa medida, desde la premisa de que las diferentes situaciones particulares hacen que no se puedan evaluar los avances académicos sin tener en cuenta otra serie de variables que los condicionan especialmente. Así, por ejemplo, debería relativizarse el peso académico y equilibrarlo con el baremo de otras habilidades (actitud del alumno, participación, esfuerzo, capacidad deportiva...). Del mismo modo, la medida del éxito o fracaso escolar debería tener en cuenta distintos criterios en los sistemas de evaluación (por ejemplo, comparar el progreso con el de otros alumnos de nivel educativo o situación similar) que permitiesen, partiendo de situaciones de desventaja, obtener éxitos académicos y reconocimiento por parte del profesor. En este punto son igualmente necesarios métodos que favorezcan la integración social, a través del aprendizaje de habilidades sociales y la educación en valores (como la tolerancia) de manera que se dé la oportunidad a todos los alumnos de aprender a convivir en la diversidad.
- A la vista de lo observado y dirigiendo la atención a etapas posteriores, se constata que el fracaso escolar es una realidad generalizada sobre todo en enseñanza secundaria (sólo el 64% de los escolares de 15 años está en el nivel educativo que le corresponde, según datos del MECD en 1999) Esto demuestra que **es necesario buscar alternativas adaptadas a aquellos alumnos que en la enseñanza secundaria, por distintas circunstancias, no pueden seguir el ritmo previsto en el currículum educativo.** Si no se hace un esfuerzo por buscar alternativas adaptadas a esta realidad (talleres con actividades preferentemente manipulativas, aprendizaje fuera del centro educativo, contenidos más significativos para su vida y realidad cotidiana...) se sitúa a estos alumnos ante una doble tesitura: o bien se sienten fracasados y estigmatizados en los centros, marginados por la institución educativa y por sus propios compañeros, o bien se sienten forzados a tomar la decisión de abandonar la escuela.

NEXOS

A

I. DETALLES DE ASPECTOS METODOLÓGICOS

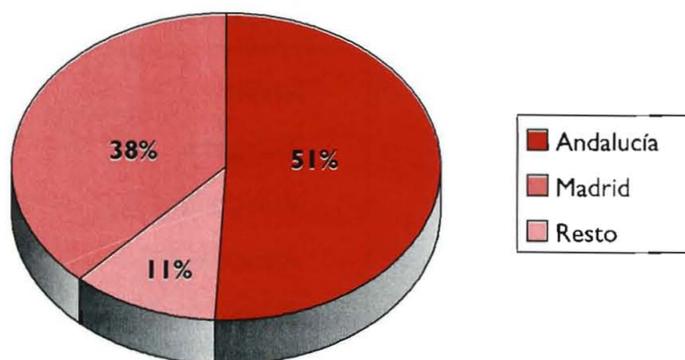
GUÍAS APLICADAS POR MUNICIPIO

MUNICIPIOS Y NÚMERO DE GUÍAS APLICADAS EN CADA UNO

MUNICIPIO	PROVINCIA	Nº guías	MUNICIPIO	PROVINCIA	Nº guías
Almería	Almería	30	Sevilla	Sevilla	55
Cuevas de Almanzora	Almería	24	Zaragoza	Zaragoza	29
El Puerto Santa María	Cádiz	24	Valladolid	Valladolid	25
Jerez de la Frontera	Cádiz	11	Albacete	Albacete	26
La Línea Concepción	Cádiz	29	Ciudad Real	Ciudad Real	26
Puerto Serrano	Cádiz	25	Barcelona	Barcelona	29
San Fernando	Cádiz	12	Gerona	Gerona	29
Córdoba	Córdoba	25	Almendralejo	Badajoz	29
Atarfe	Granada	28	La Coruña	La Coruña	26
Fonelas	Granada	25	Madrid	Madrid	109
Granada	Granada	30	Lorca	Murcia	26
Isla Cristina	Huelva	21	Murcia	Murcia	27
La Carolina	Jaén	30	San Pedro Pinatar	Murcia	28
Linares	Jaén	25	Vitoria-Gasteiz	Álava	27
Mengíbar	Jaén	27	Logroño	Logroño	25
Pozo Alcón	Jaén	28	Alicante	Alicante	25
Málaga	Málaga	27	Onteniente	Valencia	4
Écija	Sevilla	32			

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR ZONAS DE RESIDENCIA: MADRID, ANDALUCÍA Y RESTO DE ESPAÑA

Distribución de la muestra evaluada
por zonas de residencia



2. RELACIÓN DE COLEGIOS Y PROFESORADO PARTICIPANTE

COLEGIOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO POR MUNICIPIO Y PROVINCIA

CEIP Manuel Murguía y CEIP María Pita (A Coruña); C.P. Ramón Bajo y C.P. Antonio Forniés (Vitoria-Gasteiz); C.P. Antonio Machado y C.C. Ave María (Albacete); C.P. Rafael Juan Vidal (Ontinyent, Alicante); C.P. Nou Alacant y C.P. Casalarga (Alicante); C.P. El Pucher y C.P. Alfredo Molina Martín (Almería); C. Ntra. Sra. del Carmen (Cuevas de Almanzora, Almería); C.P. Montero de Espinosa y C.P. José de Espronceda (Almendralejo, Badajoz); CEIP Elisenda de Montcada y CEIP Miquel Bleach (Barcelona); C.P. Padre Manjón (La Línea de la Concepción, Cádiz); C.P. Blas Infante (Puerto Serrano, Cádiz); C.P. Cristóbal Colón (El Puerto de Santa María, Cádiz); C.P. Casería de Ossio (San Fernando, Cádiz); C.P. Luis Vives (Jerez de la Frontera, Cádiz); C.P. Gloria Fuertes y C.P. Antonio Gala (Córdoba); Escola Sagrada Familia y Ceip Font de la Pólvora (Girona); C.P. Rafael Vidal (Fonelas, Granada); C.P. Jiménez de Rueda (Atarfe, Granada); C.P. María Zambrano (Granada); C.P. Juan Sebastián Urbano y C.P. El Molino (Isla Cristina, Huelva); C.P. Ntra. Sra. de los Dolores (Pozo Alcón, Jaén); C.P. Santa Teresa Doctora y C.P. Maestro Andrés Martín (Linares, Jaén); C.P. Santa María Magdalena (Mengíbar, Jaén); C.P. Carlos III y C.P. Manuel Andújar (La Carolina, Jaén); C.C. Compañía de María y C.P. San Francisco (Logroño); C.P. Concepción Arenal, C. San Alfonso, C.P. Francisco de Luis, C.P. Gloria Fuertes, C.P. Enrique Granados y C.P. Padre Mariana (Madrid); C.C. San José de la Montaña C.P. María de la O (Málaga); C.P. Salzillo y C.P. San Andrés (Murcia); C.P. San Cristóbal y C.P. Casa del Niño (Lorca, Murcia); C.P. Francisco Franco y C.P. Las Esperanzas (San Pedro del Pinatar, Murcia); C.P. San José Obrero y C.P. Juan Sebastián Elcano (Sevilla); C.P. Inspector Juan Manuel Fernández y C.P. San Agustín (Écija, Sevilla); C.P. Narciso Alonso Cortés y C.P. Allue Morer (Valladolid); C.P. Ramón Sáinz de Baranda y C.P. Ramiro Solans (Zaragoza).

PROFESORES QUE HAN COLABORADO EN EL TRABAJO DE CAMPO

A. MANUEL GAMEZ SANCHEZ
 ADOLFO RODRIGUEZ NUÑEZ
 AGUSTIN ABAD BELTRAN
 ALFREDO FERREIRO TABOADA
 ALFREDO MOLINA MOLINA
 ALICIA ALONSO NAVARRO
 ALICIA NORTES GARCIA
 ALONSO FISICO MANUELA
 AMPARO AYALA SERRANO
 AMPARO RODRIGUEZ FERNANDEZ
 ANA GARCIA LOPEZ
 ANA ISABEL ESTEBAN GUTIERREZ
 ANA ISABEL PEREZ CASELLES
 ANA M^a ALAMO RODRIGUEZ
 ANA M^a BERNAL JIMENEZ
 ANA M^a IZQUIERDO MATESANZ
 ANGEL GONZALEZ MARTIN
 ANGEL PERBA GONZALEZ
 ANGELA GOMEZ RUBIO
 ANGELES BALSALOBRE RUIZ
 ANGELES BUENO VALENCIA
 ANTONIA FERNANDEZ JIMENEZ
 ANTONIA RUIZ ALMAZAN
 ANTONIA SANTOS RODRIGUEZ
 ANTONIO DIAZ MELERO
 ANTONIO ELIAS BENEDICTO SAEZ
 ANTONIO ESTRADE
 ANTONIO GARCIA LORCA
 ANTONIO GARRIDO HERNANDEZ
 ANTONIO J. LARREA VELASCO
 ANTONIO JUAN MAÑAS PEREZ
 ANTONIO LEON RODRIGUEZ
 ANTONIO MONTIEL SANCHEZ
 ANTONIO RAMOS CRESPO
 ANTONIO RUIZ AIRES

ANTONIO RUIZ CERVANTES
 ANTONIO SANIA ARROYO
 ARANCHA HERRERO BAREA
 ASCENSION ABELLO HERMOSILLA
 AURORA BELLES ALBEGES
 AURORA LOPEZ CARMONA
 BEATRIZ JIMENEZ MARCO
 BEGOÑA MARTINEZ AGUADO
 BEGOÑA RAMOS
 BEGOÑA SADORÑIL GONZALEZ
 BENITO FERNANDEZ SANZ
 BIENVENIDA FERNANDEZ SANCHEZ
 BLANCA GUERRA LIBRERO
 BLANCA VALLEJO DACOSTA
 C. INES CARDONA RODRIGUEZ
 C. MARGARITA SANCHEZ PORTAMO
 CAMILO GUTIERREZ SILVA
 CARLOS C. GARCIA COLOMO
 CARLOS LOPEZ GARCIA
 CARMEN BASAL
 CARMEN DOMENECH BOSCA
 CARMEN MARCOS PALOMAR
 CARMEN MUÑOZ MONTOYA
 CARMEN SANCHEZ PEÑA
 CARMEN VELA BELLIDO
 CASIANO GIL DIAZ
 CATALINA CANDIL DIAZ
 CATALINA GUIRAO LUCAS
 CEFERINO MADERO MADERO
 CELESTINA GALINDO ALCAZAR
 CESAR LOPEZ QUIJANO
 CESAR RODRIGUEZ PASCUAL
 CLOTILDE MARTINEZ CAMPOY
 CONCEPCION DIAZ FLEITAS
 CONSUELO FRONCOSO MORENO



CONXA DONAT BORREDA
 CRISTINA SANTIAGO ARCAS
 CRISTOBAL CORRAL SALAS
 DANIEL SANZ BLASCO
 DIEGO GARCIA PEREZ
 DOLORES BARRIOS MERINO
 DOLORES CARDOSO ALVAREZ
 DOLORES HERREROS LOPEZ
 DOLORES MUÑOZ GARCIA
 DOLORES ROMAN DELGADO
 DOLORES ROMAN MARTINEZ
 DORA GARCIA VIDAL
 E. RAMIRO NUÑEZ LOPEZ
 EDUARDO IZQUIERDO GIL
 ELENA FERRER ROSTOLL
 ELENA ORMAD MAYORAL
 ELOY RODRIGUEZ LOMBARDO
 ELVIRA CUBEIRO TARRIO
 ELVIRA LOPEZ ANDUJAR
 ELVIRA PEREIRAS APARICIO
 EMILIA TERESA ALVAREZ
 EMILIO LORENZO CANTOS
 ENCARNA RUIZ ORTIZ
 ENRIC MUNTANE ARMENGOU
 ENRIQUE EXPOSITO SERRANO
 ENRIQUE MANUEL MOTA GARCIA
 ENRIQUE MORALES MONTESINOS
 ESPERANZA FANDIÑO VILASECO
 ESPERANZA REVILLA DELGADO
 EUGENIA SOLIS FERNANDEZ
 EUGENIO JUAN REBOLLO RAMOS
 EVA M^a LOPEZ NAVARRO
 FABIAN AGUADO MARTIN
 FEDERICA JIMENEZ LOMAS
 FELIPA SOTILLOS SOTILLOS
 FERMINA PEREZ LLENDERROZAS
 FERNANDO BENITO SANCHEZ SANCHEZ
 FRANCISCA GOMEZ CRESPO

FRANCISCA GUTIERREZ PACHA
 FRANCISCA LOPEZ ORTEGA
 FRANCISCA OLIVARES HURTADO
 FRANCISCA PALOMINO EXPOSITO
 FRANCISCA SANTIAGO PEREZ
 FRANCISCO BRAVO GARRIDO
 FRANCISCO FERRER GONZALEZ
 FRANCISCO FUERTES MORENO
 FRANCISCO GARCIA SANZ
 FRANCISCO JIMENEZ GAMEZ
 FRANCISCO JOSE MANTEL RODRIGUEZ
 FRANCISCO MONZO PONZO
 FRANCISCO MORENO ALBADALEJO
 FRANCISCO POLANCO SANCHEZ
 FRANCISCO ROMINGUERA URENDA
 FUENSANTA LOPEZ PALAZON
 FUENSANTA SANCHEZ TOMAS
 GABRIEL PEREZ FERNANDEZ
 GENOVEVA FERNANDEZ-AYALA
 GENOVEVA VAZQUEZ FERNANDEZ
 GONZALA HERNANDEZ MARTIN
 HELENA ALONSO PASCUAL
 HERMINIA LORENTE MARIN
 INMACULADA GARCIA RALADAN
 ISABEL CAMARGO VAZQUEZ
 ISABEL GARRIDO TELLEZ
 ISABEL MARTINEZ CUTILLAS
 ISABEL RUBIO URIBE
 JAVIER SEPTIEN ORTIZ
 JERONA BOTE NAVIA
 JESUS ANTON SERNA
 JOAQUIN GARCIA LOPEZ
 JOAQUIN HEREDIA RUIZ
 JOSE A. GANDIA VIDAL
 JOSE A. RAMIREZ GARCIA
 JOSE ALGUACIL LAPAZ
 JOSE ANTONIO ALCANTARA BETANZOS
 JOSE ANTONIO PERALES VARGAS

JOSE BAEZA MONTOYA
 JOSE BERMEJO VARAS
 JOSE BLAYA JIMENEZ
 JOSE COLLADO MUÑOZ
 JOSE GARCIA ONIEVA
 JOSE GONZALEZ MARTINEZ
 JOSE LUIS GONZALO GONZALO
 JOSE LUIS MATA PEREZ
 JOSE M^a ALMODOVAR MORALES
 JOSE M^a PATIÑO NODAR
 JOSE M^a PEREZ VICO
 JOSE MANUEL PRIETO FERNANDEZ
 JOSE PARDO CASTRO
 JOSEFA GARCIA SANCHEZ
 JOSEFA MEORO BARRENA
 JOSEFINA PATERNA DE LA TORRE
 JOSEFINA PEGALAJAR CAPISCOL
 JOSEFINA SANCHEZ PEREZ
 JUAN ANTONIO AMADOR VARGAS
 JUAN ANTONIO CARRION ALIAGA
 JUAN ANTONIO CHICOTE ARBAIZAR
 JUAN BURGOS MALAGON
 JUAN M^a VILLATORO GUTIERREZ
 JUAN MANUEL RODRIGUEZ TIERRA
 JUAN MIGUEL BORREGO CORTIJO
 JUAN MONTES SOLER
 JUANA BARNES DEL MORAL
 JUANA ESTALAYO
 JUANA MARIN ORTEGA
 JUANA ORTIZ GOMEZ
 JUANA RIDAO RIDAO
 JULIAN FUENTES AGUDO
 JULIAN MURCIA FERNANDEZ
 JULIANA IRISO
 JULIO ZAPATA GONZALEZ
 LAURA GRIMA LOPEZ
 LAURA TUERO IBAÑEZ
 LAZARO PEREZ ESPIN

LEANDRO ARRUE OCHOA DE EGUILEOR
 LEOCADIO FERNANDEZ RECIO
 LETICIA ENCINAS
 LIDIA FERNANDEZ RICARDO
 LINA FREIRE RIVEIRO
 LOLA PLAZAS ZAMORA
 LUCIA ARIZTEGUI OLLUBARREN
 LUIS RODRIGUEZ BARCENA
 LUIS SOLIS FERNANDEZ
 M^a ANGELES BARRACHINA GARCIA CUERVA
 M^a ANGELES DIAZ LINARES
 M^a ANGELES LOPEZ PEREZ
 M^a ANGELES MARTINEZ ORTE
 M^a ANGELES RUBIO BISCOS
 M^a ANGELES SANCHEZ MARTINEZ
 M^a ANGELES TORRES LERMA
 M^a ANTONIA LOPEZ PEREZ
 M^a ANTONIA PEREZ MORATO
 M^a ANTONIA SALMERON SALMERON
 M^a CARMEN ABREU MUÑOZ
 M^a CARMEN ALVAREZ ALVAREZ
 M^a CARMEN DIEZ
 M^a CARMEN GARCIA DOMINGUEZ
 M^a CARMEN GONZALEZ LENCERO
 M^a CARMEN LUQUE DIEGO
 M^a CARMEN PARENTE ARTEAGA
 M^a CARMEN ROUCO VISIPO
 M^a CINTA PERELLO CASADILLA
 M^a CONCEPCION MARTIN BLANCO
 M^a CRUZ GALLEGO ABAD
 M^a DEL CARMEN VEROINI SAN MARTIN
 M^a DEL PILAR COUCEIRO PEREZ
 M^a DEL PILAR JIMENEZ-VALLADOLID SEDANO
 M^a DOLORES AGUAYO COBO
 M^a DOLORES ARROYO ROMERO
 M^a DOLORES DE LA TORRE GARCIA
 M^a DOLORES CONTRERAS RODRIGUEZ
 M^a DOLORES FERNANDEZ VERDU

Mª DOLORES RAMOS OJEDA
 Mª DOLORES RODRIGUEZ CHARREL
 Mª DOLORES SERRANO AMADO
 Mª ISABEL MANJON GARCIA
 Mª ISABEL SALINAS DORADO
 Mª ISIDORA BERROCAL MONTERO
 Mª JESUS BALLESTEROS FUENTES
 Mª JESUS DE AGUILAR MARTINEZ
 Mª JESUS DE ANTA UÑA
 Mª JESUS DE LORENZO GARCIA
 Mª JOSE JOVER ORTIZ
 Mª JOSEFA MUÑIZ SANCHEZ
 Mª LORENZA GAMEZ MORENO
 Mª LUISA CARRION SANCHEZ
 Mª LUISA PIÑON ROSTRO
 Mª LUISA UCEDA GAITAN
 Mª MAGDALENA RUBIO MARIN
 Mª MERCEDES HERVAS ASENJO
 Mª NIEVES PECO LOPEZ
 Mª PAZ DIAZ UCEDA
 Mª PAZ GOMEZ ACINAS
 Mª PILAR IBAÑEZ BENITO
 Mª PILAR PEDREIRA MOYA
 Mª PILAR RODRIGUEZ TEJEDOR
 Mª PILAR YUSTE MARCO
 Mª SOL HERRADON DEL TRAGO
 Mª SOL SUERO NAVARRETE
 Mª TERESA BARRIGA GONZALEZ
 Mª TERESA HERNANDEZ ROJO
 Mª TERESA INGELMO INGELMO
 Mª TERESA MARTINEZ IBAÑEZ
 Mª VICTORIA LOPEZ PENA
 Mª VICTORIA SEGRET MOINELO
 Mª ANGELES SANCHEZ MARTINEZ
 MACARENA THUILLIER PEREZ
 Mª CARMEN MARIN ORTIZ
 MANOLO ARCAS VILA
 MANOLO SANCHEZ MAYORGAS

MANUEL GASCON COCA
 MANUEL JIMENEZ CAÑAS
 MANUEL LAZARO ALVAREZ
 MANUEL LOPEZ ESTATUTE
 MANUEL LUCENA RUBIO
 MANUEL MARTIN MARTIN
 MANUEL SOTO GARRIDO
 MANUEL TITOS GARCIA
 MANUEL TRASTOY LAGE
 MANUELA MARTINEZ BALBUENA
 MANUELA SERRANO GALDAMES
 MARCOS DOVAL RODRIGUEZ
 MARGARITA CATALINA NIETO
 MARGARITA CERDEÑO
 MARGARITA PEREZ GUANTE
 MARI RODRIGUEZ MATEO
 MARIA CASAS CABALLERO
 MARIA F. ORCAJADA BENAVENTE
 MARIA FRANCO BITRIAN
 MARIA GARCIA MATEOS
 MARIA LOURDES CAMPOY CAMPOY
 MARTA VARELA
 MATIAS CAMACHO SERRANO
 MERCE MICO BENEYTO
 MERCEDES MOSQUERA SOUTO
 MERCEDES PINEDO
 MIGUEL ANTONIO MARIN GARCERAN
 MIGUEL BALLESTA FERNANDEZ
 MIGUEL DAMAS HIDALGO
 MIGUEL SANCHEZ CHAUMEL
 MIGUEL VAZQUEZ GONZALEZ
 MILAGROS GOMEZ ALVAREZ
 MILAGROS SANCHEZ GOMIS
 MONTSERRAT REYES GARCIA
 NATIVIDAD LOPEZ PEREZ
 NATIVIDAD RIO IGLESIAS
 OLEGARIO PARAMO ZUBELEN
 OLGA GOMEZ

OLGA TORRENTE ESCRIBANO
PABLO SANCHEZ RODRIGUEZ
PALOMA SANCHEZ
PASCASIO ORTIZ DIAZ
PEDRO ANTONIO MONREAL ALIAGA
PEDRO BARRANCO MARTOS
PEDRO PEREZ LARARO
PEDRO RAMOS MOGOLLON
PEPE MARTIN VIERA CARRASCO
PILAR ALCALDE MARTIN
PILAR GAY TARCO
PILAR HERRERO RISQUEZ
PILAR LOSADA SANTISTEBAN
PILAR MOLINERO GOMEZ
PILAR QUILES MARTINEZ
PILAR RAMIREZ CORREA
PURIFICACION GARCIA
PURIFICACION GARCIA LANCHAS
QUINTILLA MENDEZ GUZMAN
QUITERIA CUENCA GARCIA
RAFAEL GIMENEZ AGUILAR
RAFAEL JIMENEZ
RAFAEL JUNCO NAVARRO
RAFAEL MORON ZAPATA
RAFAELA VELASCO CALMAESTRA
RAMON SIMON TORREGROSO
RAMONA MATEOS LANCHARRO
RAQUEL ZULIMA DEL RIO BOUZA
REMEDIOS ESQUINAS ALCAZAR

RITA RODRIGUEZ TIERRA
ROSA AURORA LOPEZ OLARTE
ROSA MARIN VERA
ROSARIO NAVARRO FRANCO
ROSARIO SANCHEZ
SAGRARIO MARTIN DE LA PEÑA
SAGRARIO SEGOVIA GUTIERREZ
SALVADOR HERNANDEZ EGEA
SERAFINA GAMEZ ROJO
SERGIO BENITEZ SOLA
SILVIA PEÑA BARCELO
SOFIA FUSTER MUÑOZ
SOLEDAD CABALLERO SANCHEZ
SOLEDAD CENTENERO BANEGAS
SONIA FERRADA TISCAR
TERESA AMATE OBRERO
TERESA CASTRO
TERESA GALLEGO MARTIN
TERESA MONTESINOS CAMPERO
TERESITA OTAZU GOYENECHÉ
VERONICA BARROSO SERNA
VICENTE RUSTARAZO HERVAS
VICTORIA MORAN
VICTORIA T. AGUILAR HIDALGO
VIRGILIO MARTIN BERMEJO
VIRTUDES PIEDAD ROMERO LOPEZ
YOLANDA RODRIGUEZ CARRETERO
ZACARIAS FERNANDEZ PELAEZ

- ABAJO, J. E. (1998). *La escolarización de los niños y niñas gitanos: El desconcierto de los mensajes doble - vinculantes y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: M. T. A. S.
- ABASCAL, C., ANDRÉS, M. T. y BARAJA, A. (1998). *Escuela tolerante e intercultural*. Madrid: IMSERSO. [Informe de investigación inédito]
- AGUADO ODINA, T. y otros (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del M. E. C.
- AMIR, Y. y COLS (1979). "Group status and attitude change in desegregated classroom". *International Journal of Intercultural Relations*, 3, pp. 137-152.
- ARARTEKO (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Vitoria-Gastéiz: Ararteko.
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (1992). *Memoria del programa piloto de acciones en torno a un centro escolar para la mejora de las relaciones interétnicas*. Madrid.
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (1998). *Informe sobre la escolarización de los niños gitanos en España*. Madrid.
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (2000). "La educación de los niños gitanos en Europa". *Gitanos: Pensamiento y Cultura*, nº 7-8, pp. 8-10.
- BANKS, J. y BANKS, C. (Eds). (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- BANKS, J. (1997). *The dimensions of multicultural education: implication for policy and practice*. Lisboa: Secretariado Interculturales.
- BARAJA, A. M. (1991). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos: Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid
- BARON, R. M., TOM, D. Y. y COOPER, H. (1985). "Social class, race and teachers expectations". En J. Duseck *Teacher expectancies*. Hillsdale: LEA.
- BIRCH, S. y LADD, G. W. (1996). *Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teacher and peers*. New York: Cambridge University Press.
- BONAL, J. (1995). "Estado y Reforma". *Cuadernos de pedagogía*, 241.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1970). "Teacher's communications of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data". *Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 356-374.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1974). *Teacher-students relationships. Some behavioral data*. New York: Rinehart and Winston.

- BROPHY, J. (1985). "Teacher-student interaction". En J. Dusek. *Teacher Expectancies*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CALVO, T. (1990). *El racismo que viene*. Madrid: Tecnos.
- CALVO, T. (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Madrid: Anthropos.
- CEBRIAN, A. (1992). *Marginalidad de la población gitana española*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CICHETTI, D. y BEEGHLY, M. (eds.) (1987). *The development of the self during the transition from infancy through the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.
- CIDE (1998). *Catorce años de investigación de las desigualdades en educación en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del M. E. C.
- CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España II*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del M. E. C.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1982). "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal". *Infancia y aprendizaje*, 17, pp. 3-18.
- CONVENIO DE ESCUELAS PUENTE (1978). *Convenio entre el Apostolado Gitano - Comisión Episcopal de Migraciones y el Ministerio de Educación y Ciencia sobre transformación y promoción de unidades puente para niños gitanos*. Madrid.
- COOPER, H. (1977). "Controlling personal rewards: Profesional teachers differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform". *Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 419-427.
- CRISWELL, J. H. (1939). "A sociometric study of racial cleavage in the classroom". *Archives of Psychology*, 33.
- CUMMINS, J. (1988). "From multicultural to anti-racist education". En Skutnabb - Kangas y Cummins. *Minority education*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- CHANDLER, M. (1978). "Adolescence, egocentrism and epistemological loneliness". En B. Presseisen et al. *Topics in cognitive development*. New York: Plenum Press.
- DASEN, P. (1995). "Foundaments scientifiques d'une pedagogie interculturelle". En C. Camilleri (Ed). *Difference and cultures in Europe*. Estrasburgo, Council of Europe Press.
- DÍAZ -AGUADO, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ -AGUADO, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ -AGUADO, M. J. (1999). "Igualdad y diversidad: De la educación compensatoria a la educación intercultural". *Psicología Educativa*. Vol, 5. N° 2, Colegio oficial de Psicólogos de Madrid. Pp. 115-140.
- DÍAZ -AGUADO, M. J. y ANDRÉS, M. T. (1999). "Aprendizaje cooperativo y educación intercultural: Investigación-acción en centros de primaria". *Psicología Educativa*. Vol 5. N° 2. Colegio Oficial de Psicólogos, pp. 141-200.

- DÍAZ -AGUADO, M. J. y BARAJA, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia* Vol. I. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ- AGUADO, M. J. y BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, C. I. D. E.
- DÍAZ- AGUADO, M. J., BARAJA, A. M. y ROYO, P. (1996). "Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua". En M. J. Díaz-Aguado. *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ -AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y BARAJA, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia* Vol III y IV. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ -AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R., MARTÍNEZ, B. y ANDRÉS, M. T. (2000). *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de 2 a 6 años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- DÍAZ -AGUADO, M. J., ROYO, P., SEGURA, M. P. y ANDRÉS, M. T. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (Cuatro volúmenes y dos vídeos).
- DURAND, B. y DURAND, J. (1998). "Hierarchisation des élèves asiatiques, maghrébiens et tsiganes a travers la representation des maîtres". *Les cahiers de L'ERESI*, 1, pp. 25-30.
- DUSEK, J. y JOSEPH, G. (1983). "The bases of teacher expectancies: A meta -analysis". *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 327-346.
- ESTEBAN, S. y BUENO, J. (1998). *Claves para transformar y evaluar los centros*. Madrid: Popular.
- FERNÁNDEZ - ENGUITA, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- GERARD, H. B. y MILLER, N. (1975). *School desegregation: A long -range study*. New York: Plenum Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). "Currículum y diversidad cultural". En F. Etxebarria. *Educación Intercultural*. San Sebastián, Ibaeta: Universidad del País Vasco.
- GOOD, T., COOPER, H. B. y BLADKEY, S. (1980). "Classroom interaction as a function of teacher expectation, student sex, and time of year". *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 378-385.
- GREEN, J. y GERARD, H. B. (1974). "School desegregation and ethnic attitudes". En J. Fronkim. *Integration the organization: A social psychological analysis*. New York: Free Press.
- GRUPO PASS (1991). *Mapa sobre la vivienda gitana en España: Datos sobre asentamientos*. Madrid (Sin publicar).
- HARTER, S. (1978). "Effectancy motivation reconsidered: Toward a developmental model". *Human Development*, 21, pp. 34-64.
- HOWES, C. y HAMILTON, C. (1992). "Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers". *Child Development*, 63, pp 859-866.

- INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA APLICADA (1982). *Escuelas puente para niños gitanos*. Madrid: Secretariado Nacional Gitano.
- INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA APLICADA (1990). *Estudio sociológico: Los gitanos españoles, 1978*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- JACKSON, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- JANSEN, V. G. y GALLAGER, J. J. (1966). "The social choices of students in racially integrated classes for the culturally disadvantaged talented". *Exceptional children*, 33, pp. 222-226.
- KAGAN, J. (1977). "The family". *Daedalus*, pp. 35-56
- KOHN, M. L. (1969). *Class and conformity: A study of values*. Homewood, I. L. : Dorsey Press.
- LLUCH, y SALINAS (1991). "Reforma curricular y diversidad cultural". *Cuadernos de pedagogía*, 189.
- M. E. C. (1988). *Escolarización de los niños españoles: Comunicación de la Subdirección General de Educación Compensatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. C. (1990). *Proyectos de compensación educativa en centros de E. G. B.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. C. (1992). *Adaptaciones curriculares. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria (Cajas Rojas)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. C. (1992). *Proyecto curricular. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria (Cajas Rojas)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. C. (1996). *Programación (infantil y primaria)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MEYER, W. J. (1985). "Summary, integration and prospective". En J. Dusek. *Teacher Expectancies*. Hillsdale: LEA.
- MUIR, D y MUIR, L. (1988). "Social distance between deep-south middle school "whites" and "blacks". *Sociology and Social Research*. 72(3), pp. 177-180.
- MUZÁS, M. D., BLANCHARD, M. y SANDÍN, M. T. (2000). *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix*. Madrid: Narcea.
- PAGE, S. (1971). "Social interactions and experimenter effects in the verbal conditioning experiment". *Canadian Journal of Psychology*, 25, pp. 463-475.
- PARKER, J. y ASHER, S. (1987). "Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?" *Psychological Bulletin*, 102, pp. 357-389.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

- RECOMENDACIÓN sobre la educación de los niños gitanos en Europa. (03/02/00). *Recomendación adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa*, 33, pp. 189-798.
- RIST, R. (1970). "Student social class and teacher expectations: The self fulfilling prophecy in ghetto education". *Harvard Educational Review*, 40, pp. 411-451.
- ROYO, P. (1992). *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis doctoral.
- SAN ROMÁN, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- SCHOFIELD, J. (1978). "School desegregation and intergroup relations" En D. Bartar y L. Saxe. *Social Psychology of Education*. Hemisphere Publishing Corporations.
- SCHWARZWALD, J. y COHEN, S. (1982). "Relationship between academic tracking and degree of interethnic acceptance". *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 588-597.
- SELIGMAN, M. (1981). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- SKINNER, E. y BELMONT, M. (1993). "Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year". *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 571-581.
- SLAVIN, R. y MADDEN, N. A. (1979). "School practiques that improve race relations". *American Educational Research Journal*, 16 (2), pp. 169-180.
- SLAVIN, R. (1980). "Cooperative learning". *Review of Educational Research*. Summer 50 (2), pp. 315-342.
- SLAVIN, R. (1983). "When does cooperative learning increase student achievement?" *Psychological Bulletin*, 94, pp. 429-445.
- SLAVIN, R. (1985). "Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school". *Journal of Social Issues*, 41 (3), pp. 45-61.
- STEVENSON, D. L. y BAKER, D. P. (1987). "The family-school relation and the child's school performance". *Child Development*. 58, pp. 1348-1357.
- UNESCO (1996). "La educación encierra un tesoro". En *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el s. XXI, presidida por J. Delors*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.
- WEINSTEIN, R. y MIDDLESTAD, S. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 49, pp. 232-236.
- WILLIS, S. (1972). *Formation of teacher's expectations of students' academic performance*. Doctoral Disertation University of Texas.
- ZIGLER, E. y TRICKETT, P. (1978). "Social competence and evaluation of early childhood intervention programs". *American Psychologist*, 33, pp. 189-798.
- ZIGLER, E. y SEITZ, V. (1980). "Early childhood intervention programs: A reanalysis". *School Psychology Review*, 9, pp. 354-368.