FACTORES PSICOSOCIALES EN LA ADAPTACIÓN Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN UNA MUESTRA GITANA

Tesis de Licenciatura

Autora: Eva Hernández Granda

Directores: Dr. Anastasio Ovejero Bernal

Dr. Fco. Javier Rodríguez Díaz

Universidad de Oviedo.

Departamento de Psicología

Febrero de 2002

INDICE

Pág.

AGRADECIMIENTOS 2

MARCO TEÓRICO

1. Historia y cultura del pueblo gitano 4
    1.1. Orígenes e historia del pueblo gitano 5
    1.2. Rasgos culturales y sociales 10
2. La escuela como instancia socializadora 24
3. Conceptos básicos: rendimiento y absentismo 30
4. Factores asociados al rendimiento y absentismo escolar 34
    4.1. Factores individuales.
        4.1.1. Variables intelectuales 36
        4.1.2. Personalidad 40
        4.1.3. Motivación 41
        4.1.4. Atribuciones causales 42
        4.1.5. Autoconcepto y autoestima 44
        4.1.6 Expectativas académicas 48
        4.1.7. Estilo cognitivo 48
        4.1.8. Ansiedad 52
        4.1.9. Sociabilidad 53
    4.2. Factores contextuales
        4.2.1. Contexto familiar 55
        4.2.2. Contexto escolar 66
5. Relaciones interpersonales en la infancia
    5.1. Relaciones interpersonales y desarrollo social 71
    5.2. El proceso de interacción en la escuela 72
    5.3. Interacción en el grupo de iguales 73
        5.3.1. Estatus en el grupo de iguales 77

5.3.2. Factores de riesgo del rechazo entre iguales 79
5.3.3. Consecuencias del rechazo entre iguales 83
6. El racismo que dice no existir 89
6.1. Principios operantes del racismo. 91
6.1.1. Los mecanismos psicológicos de los estereotipos y de los prejuicios 93
6.1.2. Los mecanismos psicosociales la representación de los grupos sociales 96
6.1.3. Factores sociales 97
6.2. Racismo e identidad social 99

ESTUDIO EMPÍRICO

1. Planteamiento 104
1.2. Objetivos 106
1.3. Hipótesis 107
2. Método
2.1. Procedimiento 108
2.2. Descripción de instrumentos 112
2.3. Descripción de variables 126
2.4. Descripción de muestra 136
3. Análisis de resultados 141
4. Discusión 183
5. Conclusiones 200

BIBLIOGRAFÍA 204

ANEXOS

Anexo I (Instrumentos de evaluación) I
Anexo II (Cuadros de resultados) XVII

G.I.P.

G.I.P.

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría comenzar este trabajo con una mención especial a todos aquellos que han colaborado en él y sin cuya aportación, interés y dedicación hubiera sido imposible realizar el presente estudio.

Agradezco a los profesores Dr. Anastasio Ovejero y Dr. Fco. Javier Rodríguez la dirección de este trabajo y el valioso tiempo dedicado; por su estímulo y ánimo en el emprendimiento y desarrollo de esta tesina de licenciatura.

Al profesor Dr. Fco. Javier Herrero, sus inestimables aportaciones en la parte estadística.

A todos los niños y niñas gitanos, por su sinceridad, espontaneidad y ternura, deseando que toda su fuerza y vitalidad les sirva para labrarse el futuro que ellos realmente deseen.

A todas las familias gitanas del concejo de Corvera, que no dudaron en abrirnos desinteresadamente las puertas de su casa y dejaron que “hurgáramos” en su vida cotidiana y privada, para que sepan encontrar el difícil equilibrio entre el desarrollo de su pueblo, la convivencia y la conservación de su cultura.

A todas las personas de los equipos directivos de los centros educativos (IES de Corvera, Colegio Público Francisco Fernández, Colegio Público Los Campos, Colegio Público de las Vegas y Escuela Infantil Sagrada Familia) y a sus profesores, por todas las molestias causadas, por haber dejado que les rompiéramos su programación habitual y por haber aumentado gustosamente su jornada laboral en algunas ocasiones para colaborar con este estudio. Expresamos nuestra comprensión hacia sus reivindicaciones y esperamos hacer lo que esté en nuestra mano para facilitarles su trabajo diario.

A todas las Asociaciones, Organismos y Agentes con los que hemos tenido contacto directo o indirecto con los que hemos compartido información e impresiones: Asociación de Mujeres Xurtir, Asociación de Mujeres Gitanas Tchachipen, Asociación Gitana Lugones Progresa, Asociación Gitana Unión Romaní, Asociación Gitana UNGA, Cáritas, Centro de Salud de Las Vegas, Servicios Sociales de Avilés, Castrillón, Corvera y UTT de la Ciudad Promocional de Valliniello).

A mi familia y amigos por el cariño, apoyo y comprensión que me brindaron durante la realización de este trabajo.

Por último, no por ello menos importante, un especial recuerdo al profesor Dr. Fco. Javier Grossi

MARCO TEÓRICO

1. HISTORIA Y CULTURA DEL PUEBLO GITANO

El ambiente sociocultural en que se nace condiciona el desarrollo de su inteligencia, de su afectividad, de su conciencia moral, de su sensibilidad artística, ... En una palabra, condiciona todo el desarrollo de la personalidad y también, de alguna manera el desarrollo biológico mismo (Pienda, 1997).

La comunidad gitana, hoy por hoy, indiscutido grupo social y cultural diferenciado que convive en el Estado Español, se presenta en muchas ocasiones rodeado de un cierto halo de misterio y distancia, y nos surgen a menudo una serie de preguntas sobre su identidad. Si en nuestro trabajo diario, y mucho más cuando desarrollamos actuaciones en torno a la educación, nos encontramos con miembros de esta comunidad, responder a estas preguntas parece interesante para poder entender mejor a los destinatarios de nuestra actuación y adecuar los trabajos y programaciones educativas para alcanzar mejores resultados en todos los esfuerzos.

Desde hace algunos años, los organismos tanto nacionales como internacionales vienen preocupándose por la situación de estos grupos de personas. Así, la Resolución de 24 de Mayo de 1984 que el Parlamento Europeo adoptó sobre la situación de los gitanos en la Comunidad Europea. Por ella el parlamento recomienda a los gobiernos de los Estados miembros que coordinen su actitud y compromete a la Comisión para que elabore programas subvencionados con créditos comunitarios, con el fin de mejorar la situación de los gitanos sin destruir no obstante sus valores culturales. Por su parte, el Ministerio de Asuntos Sociales español puso en marcha el “Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano” en 1988, reafirmándose en su propósito de fomentar la igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas y en cumplimiento de lo establecido en la Proposición no de Ley de 3 de Octubre de 1985 del Congreso de los Diputados de llevar a cabo un plan de intervención para el desarrollo social y la mejora de la calidad de vida del pueblo gitano español, dentro del respeto a su diferencia cultural como pueblo. Entre sus objetivos generales merecen especial mención los siguientes:

- *Mejorar las condiciones de vida de los gitanos y las gitanas españoles hasta situarles en niveles de igualdad con el resto de la ciudadanía.*
- *Establecer cauces de participación de los gitanos en los temas que les afectan y promover su plena incorporación a la vida pública*

1.1 ORÍGENES E HISTORIA DEL PUEBLO GITANO

Expondremos brevemente algunos de los hitos fundamentales en la historia y desarrollo del pueblo gitano necesarios para la comprensión de sus características. Para ello, seguiremos básicamente el texto de Díaz Aguado de 1995.

Los orígenes e historia de la comunidad gitana no están claros. La única certeza parece ser su procedencia oriental: la región del Punjab, en la India. Se sabe porque el ROMANÒ, la lengua de este pueblo, es muy parecida a las lenguas que se hablaban en esa zona de la India.

Los gitanos salieron de la India en varios grupos y en distintos momentos: los primeros salieron en el siglo XII y los últimos en el siglo XIV. Aunque no se sabe con seguridad cuáles fueron los motivos que pudieron producir este proceso de salida y búsqueda de nuevos horizontes Rincón Atienza (1994a) apunta los siguientes:

- La presión legal y social.
- La turbulencia política, social y económica.
- El desarrollo del comercio.
- EL nomadismo estructural, por la forma de organización social.
- El simple deseo de viajar.

Se empieza a conocer con más certeza la historia de este pueblo cuando llegan a nuestro continente. Los gitanos comienzan a recorrer Europa Occidental a finales de la Edad Media. Durante el siglo XV viajan por Europa, recorriendo distintos países y explorando nuevas tierras, aprenden nuevos oficios. Las primeras huellas escritas son del siglo XIV en Grecia, después en Creta, Corfú y Valquia. Tras una prolongada estancia en los Balcanes, a principios del siglo XV, reanudan su marcha hacia el oeste. Atraviesan Hungría, Alemania, Suiza y en 1419 van a la Provenza, en 1420 a Bruselas y en 1425 a París y los Pirineos Catalanes. (Hernández, Quintana y Rodríguez, 2000).

Se piensa que los gitanos viajaron tanto por dos razones fundamentales, una es el hecho de que fueran expulsados de los sitios por donde pasaban por tener distintas costumbres y otra es que eran comerciantes y viajaban de un sitio a otro vendiendo productos y acompañando a los nobles guerreros, ocupándose fundamentalmente de sus caballerías. A partir del siglo XVI son menores sus viajes y más cortos, se van instalando en algunas naciones o regiones.

En este recorrido, fueron recibiendo nombres distintos en los distintos lugares que visitaban: cíngaros en Hungría, gitanos en Francia, gipsy en Inglaterra, y gitanos en España. Los gitanos se denominaron a si mismos rones, que en romanó significa hombre (Hernández, Quintana y Rodríguez, 2000)

Su entrada en España se produjo en dos momentos distintos y por dos rutas diferentes:

- Un grupo llega a principios del siglo XV desde el sur de Francia, atravesando los Pirineos.
- Otro grupo llega a finales del siglo XV desde África del Norte, atravesando el Estrecho de Gibraltar.

Rincón Atienza resume en 1994 (b) algunos rasgos característicos que identifican a estos grupos:

- Son grupos familiares, entre 50 y 100 personas con hombres, mujeres y niños.
- Están dirigidos por un jefe, “conde” o “duque”, casi siempre un anciano respetado por todos.
- Llaman la atención por su vestimenta y lenguaje.
- Son grupos viajeros que entran en España para continuar su camino.

Desde su llegada a España, los gitanos han atravesado una serie de fases en su relación con la sociedad que les estaba acogiendo. Podemos distinguir:

1. Período idílico.
2. Período de constantes amenazas de expulsión.
3. Período de integración social.
4. Período de la revolución industrial.

1. Período idílico

Se desarrolla desde la llegada de los primeros grupos gitanos a nuestro país hasta el año 1499. Es un momento en que los grupos gitanos se esparcen por todo el territorio y no aparecen conflictos con la sociedad de acogida. En muchas ocasiones están bien valorados y apoyados por los responsables políticos y religiosos de la época. Disfrutaban de salvoconductos que les permitían viajar sin restricciones; incluso se les llegó a conceder el derecho de administrar la justicia entre ellos, como demuestra la orden firmada por Juan II de Aragón en el año 1460 (Hernández y otros, 2000).

2. Período de constantes amenazas de expulsión

Comienza con la Pragmática dictada en 1499 por los Reyes Católicos, y alcanzará los principios del siglo XVIII. Se prohibirá el uso de los rasgos fundamentales que los identifican como gitanos: El nomadismo, la lengua, las prácticas religiosas, la vestimenta y

los oficios “no conocidos”. Esta tendencia continúa en las distintas intenciones reales y pragmáticas (Carlos I, Felipe II, Felipe III).

3. Período de integración social

A partir de 1733 se observa un pequeño cambio de intenciones: continua la tendencia a obligar al asentamiento y la pérdida de costumbres, pero desaparece la amenaza de expulsión. A partir de este momento se redoblan los esfuerzos por controlarlos y fijarlos a una tierra y a un trabajo productivo. Son los primeros pasos para la incorporación legal de esta minoría.

Durante el siglo XVIII surgen batallas políticas en las que hay dos posturas:

- Los partidarios de expulsión.
- Los partidarios de la integración y el asentamiento.

En 1783 Carlos III promulga una Pragmática por la que los gitanos son incorporados legalmente y reconocidos como ciudadanos; pero han de tomar residencia, trabajar en oficios reconocidos y no usar su lengua, vestimentas ni costumbres.

Con la promulgación de la Constitución de 1812 se declara que cualquier persona nacida en nuestro país es española; aunque se continúa sancionando el nomadismo, se potencia su control a través de la exigencia de documentación personal.

En esta época, y hasta muy entrado el siglo XX, los gitanos han cubierto labores fundamentales para el desarrollo de la vida y la economía en las sociedades rurales: su comercio de ganado, la dedicación al cobre y otros metales y a la cestería, su dedicación a las artes, su viajar de pueblo en pueblo llevando mensajes... han proporcionado una serie de recursos a las sociedades rurales que sería muy difícil cubrir sin la existencia de un grupo similar a ellos.

Es también en este momento cuando los grupos gitanos españoles van adquiriendo una serie de rasgos socio-culturales que los identifican y diferencian del resto de los gitanos en el mundo.

4. Período de la revolución industrial

A partir de 1783 no vuelve a promulgarse ninguna ley contra los gitanos, por ello podemos hablar de un proceso de incorporación definitiva; pero todavía podemos señalar una etapa significativa: el impacto de la revolución industrial, se producen los movimientos migratorios hacia las ciudades.

Será con este proceso con el que se acentuará el histórico enfrentamiento étnico, y mucho más cuando el factor económico y la lucha por la subsistencia se arraiga profundamente en los llegados a los suburbios de las ciudades industrializadas. Esta dicotomía todavía se mantiene en nuestros días donde se produce el conflicto entre dos culturas y, a la vez, la lucha por la subsistencia desde situaciones de marginación.

A lo largo de mucho tiempo las leyes han discriminado a las personas por el hecho de ser diferentes, así han discriminado al pueblo gitano por querer mantener sus costumbres, su idioma, su religión y sus ganas de viajar.

La situación del pueblo gitano cambió (al menos sobre el papel) al aprobarse nuestra Constitución por la que todos los españoles somos iguales ante la ley sin hacer discriminaciones por sexo, raza, lengua, religión...

1.2 RASGOS CULTURALES Y SOCIALES

La cultura en su sentido etnográfico amplio es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad (Harris, 1986). La cultura es la expresión más genuina de la cohesión de un grupo humano, de un pueblo. Pueden existir pueblos que no tengan territorio, que no tengan ni siquiera la pretensión de tenerlos, pero si mantienen su cultura, su “sentirse pueblo”, pueden existir durante siglos. Así, la población gitana tiene unos rasgos culturales y sociales característicos, sobre los que debemos fijar nuestra atención si pretendemos comprender su comportamiento y actitudes. Rincón Atienza (1994-2) describe los principales.

1.- Poseen un sistema normativo propio, la **Ley Gitana**.

Es un código de comportamiento no escrito, transmitido de generación en generación de forma oral y testimonial, que es ejercido y valorado por el “tío”. Se basa en la costumbre. Su función básica es mantener el orden interno en el clan y el equilibrio con el exterior, especialmente con los otros clanes; la autoridad desde esta Ley no se ejerce más allá del propio clan. Esta Ley funciona y se ejerce de forma paralela con las Leyes del Estado Español.

2.- Tiene una **organización social** basada en el parentesco y articulada en amplios grupos familiares con antepasado común (lazos de sangre y clanes).

La base principal de su organización social está en su propia cultura. En la sociedad gitana los individuos adoptan una serie de roles en función de su responsabilidad, tarea a desarrollar... que en muchas ocasiones no son permanentes. Cabe destacar el papel que desempeñan los responsables de los diferentes grupos, los jefes, cada jefe tiene la obligación de dirigir, juzgar y proporcionar los recursos generales para su comunidad.

Quién asume el rol de responsabilidad de todo el clan es el “patriarca” (aunque este término es más empleado por los payos que por los propios gitanos, la palabra que ellos utilizan para denominarlo es “tío”); todos acuden a él con sus problemas, al ser la familia un grupo autónomo cerrado y absorbente; en él se simboliza el respeto hacia la tradición y los antepasados de la familia. Debe aplicar la Ley Gitana.

3.- Esta convivencia de tres, incluso cuatro generaciones, determina una **socialización** uniforme y acrítica pero que garantiza a la sociedad gitana la coherencia y cohesión necesarias para la pervivencia de una sociedad culturalmente diferenciada.

Esta convivencia entre diferentes generaciones en permanente contacto social y físico evita a la sociedad gitana los conflictos generacionales al no haber una línea divisoria claramente definida. Por otra parte, esa coherencia y cohesión proporcionan al individuo gran seguridad ante lo extraño y ante el futuro, pues el gitano sabe que siempre estará respaldado por los suyos ante cualquier hecho o situación. Ello, por lo demás, se basa en unas habilidades y comportamientos sociales que van a ser aprendidas por observación directa de los mayores en situaciones reales, en las que el niño pronto tendrá su papel que desempeñar (Santomé Núñez, 1998)

4.- **La familia** aparece como institución de suma importancia, ya que actúa como grupo envolvente de las relaciones de las personas.

La familia gitana es una familia extensa patrilocal o patriarcal monógama. Está compuesta por todos los que mantienen entre sí directa o indirectamente relación de sangre: engloba a los hijos pequeños, al conjunto de los núcleos familiares de los hijos casados con sus esposas, hijos y familiares y a todas las ramas de ascendientes y descendientes.

El tamaño de la familia gitana se está reduciendo sin duda en los últimos años, aunque mantiene un número de miembros muy elevados si los comparamos con los de la población española no gitana.

5.- La edad de acceso al **matrimonio**, entendiendo por tal cualquier lazo de unión entre la pareja, suele ser entre 18 y 22 años para los varones y entre 16 y 20 para las mujeres.

En el matrimonio gitano tradicional el noviazgo es corto. Aunque la elección del futuro cónyuge es ahora casi siempre libre, los padres suelen dar su consejo sobre cual es, a su juicio, la persona más conveniente e indicada.

El siguiente paso es el “pedimiento de la novia”, lo realizan los padres del novio después de haber reunido a un cierto número de parientes cercanos y haberse presentado en casa de la novia. Una vez allí, se les pregunta a los novios si quieren y, en caso afirmativo se fija el día de la boda. Si el matrimonio decide celebrarse por el ritual gitano, toda la ceremonia girará en torno a la virginidad de la novia.

Otra forma de unión es la “fuga” de la novia a la casa de algún pariente del novio. Al día siguiente se da por supuesto que la boda debe celebrarse aunque no existiera, en un principio, el consentimiento de los padres.

Una tercera fórmula consiste en la “fuga” de los novios a la casa del padre del novio o de algún familiar próximo. En este caso no suele celebrarse la ceremonia gitana y la pareja tardará en ser considerada con el mismo respeto de los casados por las fórmulas anteriores.

De todos los tipos de bodas expuestas es sin duda la boda gitana la que cuenta con mayor prestigio y la que aporta un estatuto matrimonial más sólido. Aunque el matrimonio se basa en la permanencia de la pareja, se acepta la posible separación de los cónyuges por diversos motivos. El divorcio, puede producirse por mutuo consentimiento y, entonces, ambos quedan libres para contraer una nueva unión que será considerada como legalmente valida por la comunidad, especialmente en aquellos casos en los que la pareja es joven y no ha tenido descendencia. (Santomé Núñez, 1998).

6.- En este apartado debemos también reflejar, aunque sea mínimamente, la situación de la **mujer gitana**; para ello, seguiremos la exposición realizada por la Asociación de Mujeres Gitanas: ROMI (material sin publicar).

El rol de la mujer gitana es fundamentalmente el de transmisora de valores. Desde jóvenes, los valores son diferentes para los niños que para las niñas. Desde muy pequeñas asumen su rol sobre cuáles serán las funciones que desempeñarán cuando sean mayores: criar y cuidar de los hijos y del marido. En el matrimonio, los roles sociales están bien definidos: la mujer, portadora del patrimonio cultural y educadora de los hijos; y el padre: autoridad y guía social, como partes de una balanza en equilibrio. Las mujeres gitanas se preparan desde muy pronto para el matrimonio resaltando las virtudes femeninas gitanas (hacendosa, virgen, sumisa, callada,...). Es por medio del matrimonio cuando la mujer gitana se siente realizada, pues el grupo la reconocerá como “mujer de respeto”, siéndole asignado un estado social más elevado, aunque será con la maternidad cuando esta situación se consolide, ya que a través de ésta, la mujer perpetúa el linaje y asegura la supervivencia del grupo, siendo más admirada, cuanto más numerosa sea la familia y mayor número de hijos varones tenga.

Aunque la situación de la mujer gitana en la actualidad ha sufrido un proceso de evolución, hay que decir que dicho proceso evolutivo ha sido más lento que en la sociedad paya. La joven gitana cuenta con una larga lista de desventajas (entre ellas el analfabetismo de las adultas y la escasa cualificación laboral) que inciden en el campo laboral, sanitario y socioeducativo; dichas desventajas intensifican la doble marginación que como mujer y gitana padece. Romí identifica diferentes razones por las que la escolarización de la niña gitana es más deficitaria que la de sus hermanos varones:

- Razones de tipo económico y laboral, cuidado de hermanos menores, trabajo fuera de casa y dentro ayudando a sus madres.
- Miedo a las relaciones con niños payos.

- No se valora la importancia de la educación para el futuro de la niña, debido a que sus funciones en la sociedad gitana son el cuidado de la familia y los hijos, no tienen mayores expectativas que un buen matrimonio.

7.- La socialización del **niño gitano**. (Santomé Núñez, 1998).

Partiendo de que la socialización es un proceso mediante al cual los individuos de una sociedad se incorporan a la misma, con todo lo que supone de aprendizaje de normas, valores y actividades y comportamientos, se puede decir que debido a la gran variabilidad a que la sociedad gitana está sometida, la socialización de los individuos gitanos no acaba nunca.

Lo significativo es que la sociedad gitana no genera instituciones específicas y especializadas en las que delegar las funciones de agente socializador, transmitiendo a los más jóvenes los conocimientos y habilidades con los que llegar a ser un miembro capacitado para manejarse con soltura dentro de su propia sociedad, sino que es la familia quien asume y desempeña la función socializadora, si bien, toda la comunidad participa activamente. El niño gitano aprende todo lo que necesita saber por inmersión en la familia y gracias a la influencia de quienes le preceden en el grupo de edad y comparten su condición sexual. Por lo tanto, los modelos en los que fijarse son personas cercanas a él, tanto por vinculaciones de consanguinidad, como por proximidad física.

Existen algunas características comunes que en mayor o menor grado, compartirán los niños gitanos:

- En los primeros momentos de la vida el bebé gitano está completamente vigilado bien por su madre o por sus hermanos/as. La lactancia es particularmente larga. Las familias gitanas miman e incluso sobreprotegen a sus niños, y les es muy difícil separarse de ellos, de ahí su rechazo a la escolarización infantil temprana.

A pesar de la vigilancia y el acompañamiento continuo, no es cortado en sus primeros intentos de movilidad, sino que se le permite desplazarse a su antojo e iniciarse en la marcha erguida por su cuenta, lo que explica lo correcto de su sincronización al caminar.

- Por lo general, los niños gitanos son cariñosos y sensibles cuando son tratados con cariño; al ser partícipes de la vida social de su familia, los posibles conflictos interfamiliares los vive, padece y manifiesta en su participación escolar.

- Son claramente reacios al castigo y más si es físico, porque no lo entienden (en sus casas son mimados y consentidos y el ambiente es laxo y permisivo), provocando además airadas protestas. No aceptan que personas externas a su grupo les impongan normas, especialemente cuando estas normas no son las mismas que están funcionando en su familia.

- Se muestran inquietos en el aula y físicamente son muy activos. Son anárquicos en el juego y les cuesta aceptar los juegos de reglas. Tienden al grito y al barullo y al movimiento desordenado. Se muestran impacientes por conocer aquello que consideran importante, pero ha de ser de golpe.

- Su atención es muy selectiva, atienden a aquello que les afecta directamente.

- Manifiestan una alta sociabilidad con los suyos tienden a jugar y agruparse con los niños de su propia etnia, en parte debido al hecho de que los mayores deben estar al cuidado de los más pequeños.

Actualmente, los poderes públicos se están preocupando por la escolarización de los niños gitanos. Así, en 1984, el Parlamento Europeo adoptó una resolución que llamaba la atención sobre las difíciles condiciones de existencia de las comunidades gitanas. Fue la Resolución del 16 de Marzo de 1984 sobre la educación de los niños cuyos padres carecen de domicilio fijo, por lo que el Parlamento invita a la Comisión Europea a cooperar con los

Estados miembros y a elaborar medidas que garanticen a estos niños una enseñanza adaptada. Por otro lado, En 1986, con el título de *“La Escolarización de los Niños Gitanos y Viajeros”*, la Comisión de las Comunidades Europeas difundió los resultados de un estudio realizado por el Centro de Investigaciones Gitanas de la Universidad René Descartes. Este documento de trabajo ha tenido efectos importantes, tanto en el plano institucional como en el administrativo, pero también para la iniciación de nuevas prácticas. Sobre la base de este estudio se adoptó en 1989 un texto histórico de reconocimiento de la cultura y de la lengua gitanas, un texto que desemboca en el campo de la Educación. La Resolución del Consejo de Ministros de Educación de 22 de mayo de 1989 propone, entre diferentes medidas, nos gustaría destacar las siguientes:

- *Apoyo a los centros escolares, proporcionándoles las facilidades necesarias para que puedan acoger a los niños gitanos e itinerantes.*
- *Apoyo a los enseñantes, alumnos y padres.*
- *Medidas destinadas a facilitar el paso de la escuela a la educación/formación permanente.*
- *Consideración de la historia, de la cultura y la lengua de los Gitanos.*
- *Formación continua y complementaria adaptada a los enseñantes que trabajen con niños gitanos.*
- *Intensificación de las acciones de documentación e información para las escuelas, enseñantes y padres.*

- *Incitación a la creación de grupos de enlace que reúnan a los padres, enseñantes, representantes de los poderes locales y de la Administración escolar.*

8.- La salida del actual estado de miseria en el que se encuentra algunos grupos marginados deberá pasar, inevitablemente, por el acceso al mundo del trabajo, sin el cuál será imposible una integración social en igualdad de condiciones.

Muchos gitanos se “ganan la vida” de diversos modos a lo largo del año y en realidad son muy polivalentes dentro de determinadas modalidades de trabajo. Varios determinantes hacen que el **mundo laboral** gitano sea peculiar e interesante (Fresno García, 1993):

a) Determinantes culturales.

- El trabajo sigue valorándose únicamente como un medio para cubrir lo que consideran necesidades básicas.
- La organización social potencia la realización del trabajo en grupos familiares.
- El aprendizaje del oficio se realiza en el seno familiar, dándose una tendencia a heredar los oficios de los padres y perpetuar la tradición laboral de la familia.

La formación profesional se adquiere trabajando, bien ayudando o sustituyendo a la madre en las tareas del hogar en el caso de las mozas, bien acompañando al padre u otro adulto en la recogida de materiales de deshecho y otros tipo de trabajos en el caso de los mozos y tanto unos como otros colaborando en los temporeros agrícolas. (Santomé Núñez, 1998)

b) Determinantes históricos y del medio.

La evolución económica también está afectando en lo laboral al pueblo gitano. El actual mercado laboral y económico occidental hace cada vez más difícil el desarrollo y la rentabilidad de las profesiones tradicionales gitanas. Según Jean-Pierre Liégeois (1986) la situación económica actual, difícil para muchos, como indican con toda evidencia las tasas de paro, amenaza con convertirse en dramática para muchas familias gitanas, tanto más cuanto que las reglamentaciones ponen trabas al ejercicio de numerosas actividades como la venta ambulante. Las actividades económicas de los gitanos están adaptadas a la sociedad que les rodea y pueden estarlo aún más en el futuro (movilidad, adaptabilidad rápida, desarrollo de la artesanía) Estas actividades son muy variadas y, si es cierto que algunas están en trance de desaparición (chatarra y cartonaje), hay otras que se están desarrollando, y todas ellas se conciben como una venta, de bienes o de servicios, a clientes que, en principio no son gitanos. Cada individuo posee un abanico de competencias que le hace polivalente y muy adaptable.

c) En el pueblo gitano, sus miembros tienen capacidad de trabajar desde edades muy tempranas (doce o trece años) hasta casi el final de la vida. También se observa una distribución de tareas a tenor de la edad: la gente joven está asumiendo labores más marginales, mientras que hay un gran grupo de gente adulta (30-50 años) que todavía mantienen una gran presencia en el comercio ambulante.

d) El nivel educativo de la población gitana afecta directamente, como en cualquier otro grupo, en las ocupaciones laborales que desarrolla. Con un grado de analfabetismo alto, los trabajos que desarrollan son los de más baja cualificación y rendimiento económico. El carácter del trabajo que desempeñan los gitanos es marcadamente eventual, suponiendo esta eventualidad una falta total de seguridad, lo que implica la ausencia de unos ingresos fijos y regulares.

9.- En el tema de la vivienda, Díaz Aguado (1994) expone que las diferencias entre la **situación residencial** de los gitanos y la de la población española siguen siendo muy considerables, así como el alto porcentaje de viviendas en mal estado.

Con el acceso a una vivienda, a un barrio, los gitanos se juegan algo más que la mejora de la calidad de vida; para muchos gitanos ha significado el tener que pasar de una convivencia como grupo étnico y muchas veces como familia extensa, a un medio en el que las reglas les vienen dadas desde el exterior y se ven forzados a aceptarlas sino quieren ser rechazados por sus vecinos o provocar conflictos. Los modos de relacionarse, las leyes y normas, el contacto directo con los suyos, los usos y costumbres, difícilmente se pueden reproducir en las nuevas circunstancias en las que la división horizontal, la propia distribución espacial de la vivienda, parecen orientar todo hacia el desarrollo individual o a lo sumo a la vida nuclear.

Ha faltado un seguimiento y apoyo para la adaptación a los nuevos contextos. A esto cabe añadir que en muchos casos, están perdiendo la identidad de grupo y la cultura gitana y están tomando conductas desviadas y marginales que difícilmente se desarrollarían en un grupo gitano tradicional.

10.- El pueblo gitano tiene una **lengua**, el romanó. En el curso de la prolongada coexistencia con otras lenguas, las influencias han sido reciprocas. En algunos sitios las incorporaciones han sido más numerosas llegando incluso a marcar en gran parte la lengua regional y el espíritu de la cultura a ella unida. Pero son todavía más fuertes las influencias que han tenido las lenguas circundantes sobre la lengua gitana, con mayor o menor importancia, los prestamos que han afectado al vocabulario o a la gramática, son el reflejo de los desplazamientos efectuados por los gitanos en su historia y de su detención más o menos prolongada en una u otra área lingüística.

En España utilizan el Caló, aunque, por desgracia, actualmente está casi en desuso. Este dialecto ha dejado numerosas huellas en el español popular, entre ellas: gachó (amante, chico) y su femenino gachí, gili (imbécil), chunga (ironía), cate (bofetada), etc.

El empleo de la lengua y los matices de su uso tienen múltiples funciones, comunicarse y hacerse comprender, pero también reconocerse mutuamente compartiendo elementos comunes y distinguirse de la sociedad mayoritaria. (Santomé Nuñez, 1998).

11.- El pueblo gitano tiene un gran sentido religioso, la **religión** mayoritaria es la evangelista. Muchos acuden diariamente al culto. El pastor tiene gran poder de influencia entre ellos y en ocasiones puede ejercer de líder.

Dios es visto como esencialmente creador y bueno y con un poder ilimitado para castigar a los individuos y los clanes.

El entierro es probablemente, el ritual gitano más impresionante y espectacular, cuando se trata de un varón adulto, y sobre todo de un “tío”; los descendientes y parientes comienzan un periodo de luto, variable según la distancia parental, y permanente para la madre y la viuda. Los muertos entran en el terreno de su vivencia sobrenatural, son muy respetados, los ancianos son los que están más cerca de los antepasados muertos, por ello también son admirados y tratados respetuosamente. Los entierros duran varios días, en ellos

se invierten grandes sumas de dinero y los familiares pueden desplazarse cientos de kilómetros para asistir a ellos.

12.- Los rasgos típicos de **su pensamiento** podrían resumirse en:

- Es global, considera el mundo como un todo cercano en el que el individuo, mejor dicho la familia, recibe y aporta continuos mensajes y comportamientos que se entrelazan.
- Es intuitivo, se basa en la búsqueda de alternativas sin tener una base razonada, a lo sumo avalada por la experiencia que se manifiesta de forma oral y de manera general.
- Es concreto, intenta solucionar las situaciones y problemas concretos que aparecen en el día a día, siendo difícil reflexionar sobre situaciones pasadas.
- Es normalista, tiene como eje de referencia básico la tradición. De ella intentan no salirse y se llegan a apoyar de manera irracional.

12.- Dentro de cada territorio y en las propias ciudades, los gitanos tienden también a hacer sus categorizaciones que normalmente suelen estar en función de su principal ocupación, la época en la que se asentaron definitivamente en la ciudad, el tipo de vivienda que ocupan etc. En la comunidad gitana española Fresno García (1993) encuentra cuatro **tipologías** distribuidas por todo el territorio:

a) Un grupo elitista dentro de la minoría

- Compuesto por muy pocas personas.
- Jóvenes que cuentan con un nivel de instrucción alto.
- Procede de familias “integradas socialmente”.
- Muchos de estos gitanos y gitanas suelen emparejarse con personas no gitanas y son empleados por cuenta ajena.
- Un grupo de ellos se preocupa especialmente por su identidad cultural y algunos militan activamente en la reivindicación de la misma buscando señas de identidad.

- Es un grupo cualitativamente importante por el grado de inquietud de algunos de ellos y por lo que pueden representar simbólica y referencialmente para las nuevas generaciones.

b) Un grupo que vive como “gitano” con cierta estabilidad

Grupo numéricamente más amplio pero tampoco mayoritario. Se caracteriza por:

- Vivir de profesiones que históricamente fueron consideradas como nobles por los propios gitanos: anticuarios, chalanes, artistas, vendedores de alto nivel...
- Realizan su trabajo de modo autónomo, con una fuerte participación familiar, lo cual les permite seguir viviendo como “gitanos”, en el sentido de conservar una serie de tradiciones, relacionarse fundamentalmente con los propios gitanos y mantener los lazos familiares extensos.
- Este grupo es más pudiente, en la mayoría de los casos sus negocios están consolidados, aunque su nivel de instrucción suele ser más bajo.
- Habitualmente se casan con personas de su misma etnia e incluso dentro de los propios gitanos de su misma categoría.
- Suelen gozar de prestigio y ser objeto de admiración por los otros gitanos.

c) Un grupo en fuerte proceso de mutación

Incluye a muchos de los gitanos. Se caracteriza por vivir en barrios de primera o segunda expansión de las ciudades y en barrios marginales, donde disfrutan de viviendas sociales o de protección oficial.

Los gitanos de este grupo están siendo sometidos a un fuerte proceso de cambio en múltiples aspectos:

- Han pasado de vivir exclusiva o mayoritariamente entre gitanos a vivir mezclados en porcentaje minoritario con el resto de la población.
- Sus pautas de comportamiento y de relación social tienen que cambiar para adaptarse a la convivencia en las nuevas circunstancias.
- Muchos de los valores y normas tradicionales o bien entran en cuestión o bien se flexibilizan.
- Sus hijos están accediendo a la escolarización, lo cual cambia el sistema tradicional de aprendizaje y socialización.
- La interacción con los payos se da en todos los ámbitos de la vida. Están sometidos a un permanente proceso de confrontación cultural.
- Las profesiones de las que tradicionalmente han vivido están en recesión, corren el riesgo de ser expulsados de las mismas y comenzar a vivir en precario.
- Alterna sus actividades laborales con una fuerte dependencia pública y con el apoyo de una y otra sobrevive.

d) Un grupo desectructurado y marginal

Sus características:

- Se encuentra en un hábitat más deteriorado, vive en asentamientos segregados y en condiciones insalubres.
- No tienen trabajos estables ni continuados y aquellos que realizan (recogida de chatarra, cartonaje, venta ambulante esporádica etc.) cada vez se les ponen más difíciles.
- El nivel de instrucción no llega al dominio de la lectoescritura y sus hijos no suelen ir con regularidad a la escuela.
- Tienen una dependencia pública en todos los sentidos y muy pocos recursos personales y grupales que les permitan salir de esa situación.
- Socialmente son percibidos como grupo problemático y conflictivo, confirmando muchos de los estereotipos que existen sobre ellos.

- Asentamiento tardío, sedentarios, predisposición a la movilidad ya que no suelen tener dependencias que les adscriban a un territorio concreto.
- Relaciones endógenas bastante desestructuradas, lo que se percibe es la cultura de la marginación.
- En muchos casos para sobrevivir realizan la mendicidad, prácticas ilegales tales como tráfico de drogas a pequeña escala etc.
- Percepción por parte del resto: bastante negativa.

2. LA ESCUELA COMO INSTANCIA SOCIALIZADORA E INTEGRADORA: FUNCIONES Y DIFICULTADES.

La educación es un derecho y un gran beneficio, por eso, hay una gran demanda social. La igualdad de oportunidades en la participación de ese beneficio se ha convertido en un tema central (Quintana, 1977). Así, nuestra Constitución reconoce en su artículo 27 *el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza* y que *la enseñanza básica es obligatoria y gratuita.* Es más, la *ausencia de escolarización habitual del menor* constituye situación de desamparo y la tutela según Ley de Protección del Menor aprobado el 31 de Enero de 1995 por la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias

Después de la familia, la escuela es la instancia socializadora más importante, es la que marca el futuro desarrollo madurativo y social del muchacho. El valor de la educación formal está vinculado a los factores de cambio y progreso social cuantitativo y cualitativo. La escuela tiene la misión de hacer que los niños interioricen los valores de la sociedad (Edgar,1980 y Naumowicz, 2000) y formarles para la competencia social (Neto, 1982). La población necesita cada día integrar sus nuevo miembros en su organización Todas las sociedades enculturizan o socializan a sus nuevas generaciones. Del mismo modo el conocimiento de los procesos de adaptación de la población, en que cada uno nace y se desarrolla, constituye una necesidad primordial del individuo. Y es que la educación es, entre otras cosas, producto de una necesidad social de carácter originario. Los hombres que componen la sociedad mueren y nacen sin cesar, los elementos culturales que cohesionan cada sociedad no son transmisibles genéticamente de una generación a otra. Por tanto, si la sociedad ha de perdurar más allá de la vida de cada uno de los individuos que la componen, la cultura que le sirve de cohesión ha de ser transmitida por educación (Azevedo, 1973).

En relación a este hecho se han pronunciado las Naciones Unidas que a través de la Convención sobre los Derechos del Niño, señalan como objetivos educativos fundamentales:

a) *El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial.*

b) *El desarrollo del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.*

c) *El desarrollo del respeto de los padres de los niños, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.*

d) *La preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de compensación, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales, religiosos y personas de origen indígena.*

e) *El desarrollo del respeto del medio ambiente natural.*

Y, desde luego, en nuestro Estado en el marco del sistema educativo (LOGSE, (MEC, 1990) **)** nos encontramos con afirmaciones como:

Párrafo 3. *El objeto primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y niñas una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad de ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad la tolerancia y la solidaridad.*

Párrafo 4. *En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democracia y de respeto*

mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales.

Y en su Título Preliminar nos ofrece los fines fundamentales del sistema educativo:

a) *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*

b) *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*

c) *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*

d) *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*

e) *La formación en respeto a la pluralidad lingüísticas y cultural de España.*

f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*

g) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

A esto hay que añadir que los grandes cambios económicos y tecnológicos acaecidos en la sociedad moderna occidental han propiciado que dicha sociedad exija a sus ciudadanos un cierto grado de conocimientos, capacitación y especialización que garanticen su eficacia en el ejercicio de una actividad laboral. Las nuevas formas de trabajo demandan nuevas formas de educación. Esto ha dado lugar a que se conceda una fuerte valoración social a la educación formal, dado que a través de ella se adquieren las credenciales para un puesto laboral y por tanto un estatus social.

Pero, por otra parte, la escuela también puede influir decisivamente en la aparición

de los procesos de marginación y/o adaptación. (Vega, 1987b; Funes, 1990; Miret, Valverde y otros, 1988; Valverde, 1988; Ovejero, 1994; Paíno, 1995; Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998). Tal es la importancia de la escuela en el desarrollo social y personal de los individuos que existen evidencias de que el fracaso escolar está relacionado con la inadaptación y con conductas delictivas y predelictivas presentes y futuras (AEDES, 1992; Cerezo, 1997; Dubow y Cappas, 1990; Fernández del Valle y Martín del Buey, 1988; Garrido,1995; Lancelotta y Vaughn, 1989; Lewis y Bucholz, 1991; Macharmer y Gruber, 1996; Martín Moreno, 1993; Ortiz, 1982; Paíno y Rodríguez, 1998; Rodríguez, Grossi, Paíno y otros, 1999)

Desde este posicionamiento que venimos asumiendo, por un lado, es de señalar los posibles efectos del absentismo, que según Jorge Santomé (1999) se pueden agrupar en:

- Efectos físicos: como consecuencia de trabajos inadecuados para niños, exposición a las inclemencias meteorológicas, accidentes urbanos, etc.
- Efectos psicológicos: como consecuencia de su falta de socialización, la convivencia permanente con adultos, la ausencia de normas y horarios, etc.
- Efectos en el desarrollo: la ausencia de escolarización limita prácticamente las posibilidades de desarrollo cultural, laboral y social de los niños, y por tanto su ajuste social.

Por otro lado, en más ocasiones de las que deseamos, el contexto escolar no presenta las características adecuadas para motivar a los niños y el tiempo que les requería la escuela ahora se dedica en exclusiva a la calle, donde se encuentra una nueva identificación (motivación y objetivos) cuya incidencia parece asociada a factores socioculturales (Farrington, 1987; Macharmer y Gruber, 1996; Naumowicz, 2000 y Offord, Alder y Boyle, 1986). La escuela tradicional no se adapta a las necesidades, intereses y motivaciones de algunos individuos, especialmente los que tienen unas características personales o contextuales especiales. No les reporta ninguna clase de beneficios e incluso les margina, aún más de lo que están. La estructura del currículum, la esencia del trabajo escolar, de los métodos de evaluación, del momento en que intervienen

a lo largo del año o del ciclo escolar son mecanismos mediante los que las diferencias culturales –desigualdades reales- se transforman en desigualdades escolares –jerarquías de excelencia- (Ovejero, 1994).

A pesar de que la LOGSE explicita como objetivo: “potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios”, en la mayoría de los casos asistimos a una espiral de silencio. ¿Cómo vamos a conseguir el anterior objetivo cuando en nuestros libros de texto en la enseñanza obligatoria no existen, por ejemplo, los gitanos? Tomás Clavo Buezas (1989), en un estudio del racismo en los textos escolares de la enseñanza española (el número de textos examinados fue de 171) comprobó que los gitanos aparecen en un total de 17 citas que hacían un global de 59 líneas, en las que, además, sólo se hablaba de ellos con referencia a los siglos XVI y XVIII. Del conjunto de imágenes revisadas, exclusivamente en tres aparecían los gitanos y, para colmo, en escenarios fuera de España.

“La valoración de los textos era predominantemente neutra y, en algunos casos, con imágenes negativas por el contexto, reforzando el tradicional y popular estereotipo antigitano” (pp. 196-197).

Por esta razón el desinterés aumenta y también la facilidad de abandonar la escuela (Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998; Fernández Ríos, Gómez Fraguela y Rodríguez, 1999 a, b). Con ello, los factores de riesgo para la futura inadaptación en la adolescencia y adultez se incrementan y agravan.

En la realidad de nuestros centros educativos, más que en cualquier otro lugar las diferencias individuales suponen un fuerte obstáculo para conseguir los objetivos marcados. El número de escolares en la educación especializada se incrementa, la cual, al mismo tiempo, tiene que hacer frente a dos sucesos: la complicación creciente de la sociedad y el incremento día a día de las exigencias. Consecuencia de ello es que el sistema educativo no sólo se ve desbordado en su capacidad numérica sino también porque las mejoras no llegan a dar respuesta a las exigencias (Rodríguez, Cuevas y otros, 2002). Todo esto ocurre a pesar

de las disposiciones de la LOGSE (MEC, 1990) que en su Título Quinto sobre la Compensación de las Desigualdades en la Educación expone que para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, se pongan en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador.

Por ejemplo, la LOGSE (MEC, 1990) en este mismo título quinto recomienda el uso de la Educación Infantil como medio para suplir las desigualdades en el acceso a la educación. La escolarización en la Educación Infantil, aunque no obligatoria, es muy importante como apoyo base para su formación y escolarización posterior, también es un magnífico medio para suplir las carencias que estos niños puedan estar padeciendo en su medio familiar, especialmente en el ámbito de la estimulación intelectual y sensorial.

El reto, con todo, no puede ser únicamente adaptar el ambiente de la escuela a los estudiantes para que estos alcancen calificaciones escolares adecuadas, sino más bien enseñarles a aprender, es decir, hacer individuos competentes para hacer frente a las exigencias de su medio. El reto es una herencia que en la actualidad no puede alejarse diciendo que la escuela no es para todos: hoy, y esperamos que mañana, es un derecho y una necesidad (Rodríguez, Cuevas y otros, 2002)

3. CONCEPTOS BÁSICOS: RENDIMIENTO Y ABSENTISMO.

En cada curso escolar los alumnos pierden un gran número de horas lectivas debido a múltiples razones. En unos casos los problemas de salud, en otros los problemas familiares, y finalmente las propias conductas evasivas del menor ante la escuela, provocan una considerable pérdida de clases cuyas consecuencias son negativas y en algunos casos muy perjudiciales para el correcto desarrollo y adaptación del niño, como previamente hemos señalado. A pesar de ello, el problema del absentismo no parece figurar en nuestro país como un foco de preocupaciones, ni para las administraciones implicadas, ni para los investigadores. La escasez de estudios sobre el tema es alarmante y los pocos trabajos existentes se refieren más bien a cifras sobre faltas de asistencias que a los sujetos que las manifiestan (Fernández del Valle, 1991). Quizá por esta falta de aproximaciones al tema, el propio concepto de absentismo escolar no es entendido de la misma forma por todos, ni se suelen discriminar y matizar las diversas situaciones que conviene distinguir dentro de este concepto y a las que nos vamos a referir.

Se ha definido absentismo escolar como

> “deserción habitual o ausencia frecuente del Centro Escolar de quienes se encuentran en período de escolaridad obligatoria, incluyendo también la situación de quienes prematuramente abandonan de modo definitivo la escolarización o no se incorporan a la edad establecida” (Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial, pag. 34).

La mayoría de los autores consideran que el 25% de faltas de asistencia al colegio puede ser el punto de corte, la marca sobre la que debemos de poner nuestra atención, donde empiezan a agravarse los problemas y las consecuencias del absentismo (Santomé, 1999).

En lo que concierne a la faltas de asistencia, hay que mencionar que éstas no son sólo un problema cuando suceden por voluntad del niño o joven (“hacer novillos” o “pirar”) o cuando los padres por dejación de su responsabilidad no se preocupan de que acuda a las clases con la regularidad debida, por el contrario y debido a la importancia de la asistencia escolar para la educción cualquier ausencia por cualquier razón supone un problema (Kaeser, 1984). Aquí, coincidiendo con otros autores (Fernández del Valle, 1991 y Kaeser, 1984), incluiríamos también las pérdidas de horas y días lectivos por expulsiones disciplinarias temporales o definitivas, actitud que se toma ante algunos problemas de comportamiento de los alumnos que no es la solución adecuada para ellos y que, teniendo en cuenta las consecuencias del absentismo que venimos mencionando y la doble carencia de contenido educativo, no hace sino que agravar estos problemas, además añadir otros.

En el apartado referido al rendimiento, a pesar de que en el sentido común pueda parecer clara la idea de rendimiento académico, de una forma rigurosa no lo es tanto. Nos encontramos con el problema de la medida del rendimiento, lo que salpica y enturbia su definición. Este problema es tan antiguo como la escuela, al mismo tiempo que éste está presente en todos los niveles de enseñanza. Por ello, un objetivo aún sin alcanzar es encontrar una medida válida - la razón de no haberlo conseguido tiende a relacionarse con la polivalencia del término (Casanova Arias, 1988) -, en tanto nos encontramos con una variable compleja y multidimensional, lo que dificulta su acotamiento y medición. Esta dificultad, a su vez, será un obstáculo para identificar las variables intervinientes en el rendimiento escolar.

El criterio de medición más comúnmente utilizado ha sido las calificaciones que obtienen los estudiantes, es decir, las notas dadas por el profesorado - resumen de un juicio escolar en un número (Burgaleta, 1980)-. El problema central de este criterio es que aparezca de una forma objetiva, que favorezca la comparación entre los aprendizajes adquiridos -catalogación ordinal de los individuos, según sus conocimientos de la materia-.

En un intento de subsanar las dificultades, defectos de este criterio (Casanova Arias, 1988), hoy se tiende a recurrir a las pruebas estandarizadas de rendimiento que siguen el

modelo de los tests psicométricos, es decir, los tests pronóstico - test de rendimiento en un determinado campo de conocimientos con el fin de predecir el éxito del sujeto en el mismo-. Indudablemente estas pruebas controlan mejor la subjetividad del profesor en las calificaciones, pero hoy por hoy no evitan la subjetividad en la elección previa del material.

Por último, otro criterio posible de medida son los tests objetivos, tanto de capacidad general como de aptitudes primarias. Los tests de aptitudes primarias, sin embargo, son los más utilizados y en los que se pone mayor esperanza, en tanto que se busca predecir calificaciones en asignaturas y en áreas de conocimiento que se suponen razonablemente relacionadas con ellas. Estos, como en el anterior criterio, permiten difícilmente calificar a los alumnos sobre escalas de intervalo y someter los resultados a análisis paramétricos por la inadecuación del tipo de medida, constituyendo esta apariencia de parametricidad, por tanto, un riesgo notable a la hora de interpretar los datos (Rodríguez, Cuevas y otros, 2002).

Es fácil intuir, a partir de lo dicho, que no contamos con una medida válida. Una prueba más de lo dicho son las correlaciones observadas entre los diversos criterios (Rodríguez, Cuevas y otros, 2002):

* La correlación entre las calificaciones escolares y los tests pronóstico tienden a ser escasamente superiores a .50.
* La correlación de las calificaciones escolares con los tests objetivos son generalmente inferiores a .50.

Las preguntas que surgen son fáciles de intuir:

* ¿ Los profesionales de la enseñanza no son adecuados jueces, ya que tienden a utilizar ocasionalmente otros criterios de calificación -curiosidad, cualidades de expresión, cooperación, sumisión, buena voluntad,... ?.
* ¿ Las calificaciones obtenidas no son independientes de los aprendizajes adquiridos, lo que explicaría la mejor correlación con los tests pronóstico?.

¿Qué es lo adecuado en la tarea ardua y difícil de alcanzar una medida válida del rendimiento escolar?. Hay que reconocer, al igual que hacen investigadores como Gimeno (1976), Gómez Castro (1986), Casanova Arias (1988) , García de Benito (1994) y García de Benito, Rodríguez y Cuevas (1995), ... que las calificaciones escolares, independientemente de cuál sea su validez, son las que actualmente tienen mayor importancia para la adaptación y las que ofrecen un mejor índice de la competencia del individuo; en otras palabras, son percibidas como un criterio objetivo de éxito o fracaso, con las consiguientes repercusiones para el futuro.

La mayoría de los estudios han concluido que existe una relación entre el absentismo y el rendimiento escolar. Se han encontrado correlaciones negativas importantes entre el desarrollo de las habilidades en lectura y el absentismo (Caldwell, UIT y Graeber, 1982; Easton y Engelhard, 1982 y Fernández del Valle,1991), así como entre faltas de asistencia y superación de cursos (Finchy Nemzek, 1935). Algunos autores intentaron responder a la pregunta de si el absentismo causa el bajo rendimiento, o por el contrario, es el bajo logro académico lo que determina el absentismo. Nosotros propondríamos también una tercera hipótesis: que uno no sea la causa del otro, sino que ambos sean causados por otros factores, que constituyan una especie de “cuadro sintomático” de otras problemáticas personales y/o contextuales. Rozelle (1968) intentó de realizar un estudio causal, pero éste no fue concluyente, aunque sí pareció más probable la hipótesis de que es el absentismo la causa del pobre rendimiento. Sin embargo, son necesarias todavía investigaciones no sólo correlacionales para poder llegar a conclusiones estables.

4. FACTORES PSICOSOCIALES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO Y ABSENTISMO ESCOLAR.

Muchos autores han tratado de explicar la falta de rendimiento o de adaptación escolar desde teorías que llamaban la atención únicamente sobre los factores individuales o sobre los factores contextuales –familiares y escolares fundamentalmente-. Para nosotros, esta defensa de un posicionamiento exógeno o endógeno es un problema sin sentido, en tanto que la adaptación es un problema de comunicación entre el individuo y el ambiente que le rodea (Hernández, 2001). Por un lado aparece el niño, con sus características peculiares, resultado de un proceso de desarrollo en el que han dejado su huella tanto el macrocontexto como el microcontexto –la familia-, que muestra dificultades en responder como el contexto educativo le requiere. Por otro lado se encuentra el marco escolar, incapaz de adaptarse a las diferencias individuales, que no puede cumplir de igual modo para todos los niños muchos de los objetivos académicos y sociales que actualmente le son impuestos; a lo que hay que añadir una especie de “diálogo de sordos” entre familia y escuela debido a una diferencia entre los medios y los fines que cada una de ellas pone en juego. Y mientras el desarrollo del individuo sigue produciéndose, de forma que a su vez este proceso descrito va influyendo de forma significativa en él, por lo tanto en el resultado último de adaptación/inadaptación social, competencia social o falta de competencia.

Se pretende enmarcar lo dicho anteriormente dentro de un ***modelo interactivo***, que ha de tener en cuenta los factores de riesgo -internos y ambientales -, que conforman una vulnerabilidad para un posterior problema psicosocial, y los factores de protección -internos y ambientales-, de modo que el resultado final, adaptación o inadaptación social, depende del equilibrio de ambos tipos de factores (APA, 1996; Brewer, Hawkins, Catalano y Neckerman, 1995; Garrido y Martinez, 1998; Gómez, Rodríguez y otros, 2001; Hawkins, Farrington y Catalano, 1998, Ovejero, 1994; Reiss y Roth, 1993; Rodríguez y Paíno, 1994; Sampson y Lauritsen, 1994, ...).

Así, antes de profundizar en la relación que determinadas variables mantienen con la inadaptación, es preciso aclarar que ninguna de ellas, por si sola, la explica totalmente aunque si que contribuyen cada una, en mayor o menor medida, a explicar parte del fenómeno que estudiamos. Ello, además, es preciso entenderlo en torno a dos dimensiones (Paíno, 1995, Rodríguez y Paíno, 1994):

a) *Temporalidad*: De un lado, destacar cuan cercano se ubica en el tiempo el factor de riesgo al evento conductual y circunstancias situacionales en que se produce la respuesta y, de otro, la aparición extrema aumenta la probabilidad de duración del proceso y su relación con la inadaptación.

b) El *nivel* en que resultan identificados, que generalmente van a identificarse cuatro:

1- *Macrosocial.* Características de unidades sociales amplias, tales como sociedades o comunidades. Son variables sociales, modelos de socialización, estilos de vida, estructuras de recompensas...

2- *Microsocial.* Características de los contextos en los que tiene lugar el desarrollo del niño y las interacciones interpersonales y las interacciones sociales –familia, barrio, escuela,... -.

3- *Psicosocial.* Características, consistencias estilísticas, coherencias comportamentales o estados temporales: las expectativas de vida, la autoestima, el autoconcepto, la motivación, ...

4- *Biológicas*. Las interacciones químicas, hormonales, neurofisiológicas... que subyacen a la conducta humana, incluyendo en ello la incidencia de factores físicos temporales estresantes y facilitadores.

4.1 FACTORES INDIVIDUALES.

4.1.1 VARIABLES INTELECTUALES

Las investigaciones cuyo objetivo es relacionar inteligencia con rendimiento académico tienen una larga historia, al mismo tiempo que de ellas suele desprenderse la importancia de los factores intelectuales en toda clase de rendimiento escolar. Con todo, tiende a reconocerse que la incidencia de las variables aptitudinales varía según niveles, áreas de conocimiento ... (Casanova Arias, 1988; Cuevas, Rodríguez, Paíno, Albuerne y Fernández, 1994; González de Benito, Rodríguez y Cuevas, 1995).

La correlación entre las variables aquí en cuestión suele ser relativamente alta, aunque su importancia se ha sobreestimado en ocasiones como viene a demostrar los resultados obtenidos a través de los diversos diseños utilizados (Lavin, 1964) -véase tabla 1-:

* *Diseño A*: Los resultados obtenidos se encuentran en torno a un promedio de .50 (rango entre .40 y .60). Las correlaciones obtenidas son inferiores en los grupos con un rango de habilidad restringido y en los grados iniciales (los resultados son mejores a medida que se eleva el nivel de grado). Al mismo tiempo, la correlación es superior (alrededor de .70) cuando se realiza entre las medidas de habilidad general y las puntuaciones promedio en los tests pronóstico.

* *Diseño B*: Se trata de un diseño escasamente utilizado. Los mejores resultados se obtienen con las calificaciones en idioma (.74) y el ámbito numérico (.68), mientras que los peores se dan con las áreas de conocimiento de música y arte.

* *Diseño C*: Las correlaciones obtenidas son superiores a las observadas en el diseño A (entre .55 y .65), siendo el grado escolar la mejor medida selectiva.

- *Diseño D*: Tiende a ser considerado el más efectivo, aunque son normales las inconsistencias debido a la variación de contenidos en las diversas baterías predictivas y al criterio utilizado - profesor, objetivos alcanzados, ...). Con todo, tiende a aceptarse, de un lado, que se dan coincidencias más elevadas entre los tests verbales y el éxito escolar frente a las escalas no verbales - no es de extrañar dada la naturaleza marcadamente lingüística de la enseñanza- y, de otro, que la aptitud verbal predice mejor el rendimiento en el área de lenguaje y de idiomas, mientras que la aptitud numérica obtiene sus mejores resultados en el área de matemáticas. A pesar de ello, algunos autores, incidiendo en el 'gasto' que este diseño supone, dudan de que sus resultados sean mejores que los obtenidos a través de la predicción de la habilidad general.

Rendimiento / **Inteligencia**	**Global**	**Específico**
Global	Medida General para predecir el promedio del rendimiento académico A	Medida General para predecir el promedio del rendimiento académico *B*
Específico	Dimensiones de Aptitudes específicas para predecir el promedio general Rendimiento *C*	Dimensiones de Aptitudes específicas por Grados o Rendimiento específico *D*

TABLA 1. Diseños de estudios para la relación Inteligencia/Rendimiento Académico (Lavin, 1964).

Los resultados de investigación, por lo dicho, en la actualidad permiten señalar:

1) Las investigaciones indican que las mejores correlaciones se obtienen utilizando técnicas de correlación múltiple, usando baterías de variables aptitudinales para predecir las calificaciones promedio. A pesar de ello, la práctica profesional, sin embargo, nos revela que se tiende a predecir el rendimiento escolar global más que el rendimiento en áreas específicas.

2) Los tests objetivos de inteligencia correlacionan más con las puntuaciones de tests pronóstico que con las calificaciones escolares y/o los 'grados' escolares. Al mismo tiempo, las pruebas de inteligencia general obtienen los mejores resultados predictivos con las áreas de lenguaje y matemáticas (.44 y .51); estos valores correlacionales pueden variar entre .60 y .75 cuando el test de inteligencia general se combina con test de lenguaje, matemáticas o ciencias. Es de reseñar, que la utilización de tests anteriores de pronóstico o calificaciones para predecir el rendimiento aumentan los valores de las correlaciones.

3) Las pruebas aptitudinales han llegado a alcanzar correlaciones de .80, aunque la mayoría de ellas sean relativamente bajas. Por ello, tiende a establecerse como valor promedio la correlación de .60; es decir, la habilidad intelectual explicaría en torno al 40% de la varianza del rendimiento escolar. Por ello, no es extraño que se tienda a concluir que la inteligencia es un buen predictor del rendimiento académico, quizás el mejor de los que están al alcance del investigador si exceptuamos las notas obtenidas en cursos anteriores.

4) La variabilidad de las correlaciones puede explicarse, de un lado, por la utilización de tests diferentes y, de otro, por el distinto porcentaje de varones y mujeres en la investigación -las correlaciones entre aptitudes y rendimiento suelen ser más altas en mujeres- y la diversidad de niveles implicados -las correlaciones más altas se dan en estudiantes de secundaria y universitarios-

Los resultados reseñados, pues, nos indican y confirman la hipótesis de que el éxito escolar depende sólo en parte de la capacidad intelectual (Rodríguez Espinar, 1982; Casanova Arias, 1988; Fernández Ríos, 1994; Núñez y González-Pienda, 1994; Fernández Ríos, Torres Collazo, Cuevas,1995; González de Benito, Rodríguez Díaz y Cuevas, 1995; Núñez, González-Pienda, González Cabanach y González-Pumariega, 1995; Fernández Ríos, González Fraguela, Rodríguez Díaz, 1999, a y b) y podrían resumirse en la afirmación de que una vez que ha sido superado un determinado umbral necesario de inteligencia que capacitaría al individuo para poder acceder al nivel de estudios preciso en cada etapa o grado escolar correspondiente, el hecho de presentar o demostrar un exceso de la misma no comporta obligatoriamente una mejora en el comportamiento.

De esta manera no debe extrañarnos que las relaciones esperadas entre inteligencia y rendimiento académico no sean elevadas, es decir, no superiores a .50 y varíen desde .20 Con todo, las investigaciones han puesto de manifiesto que los mejores resultados se obtienen utilizando técnicas de correlación múltiple con factores intelectuales (Casanova Arias, 1988; Rodríguez, Paíno, Albuerne y Cuevas, 1993; Cuevas et al., 1994).

En cuanto a la relación entre absentismo e inteligencia, los resultados no son aún concluyentes. En el trabajo de Soler (1988) se hallan diferencias significativas en cuanto a habilidades intelectuales entre el grupo de muy absentistas y los no absentistas, a través de las pruebas del WISC, en el sentido de unas más bajas puntuaciones para aquellos. También Levanto (1957) concluye esta relación entre absentismo y menor desarrollo intelectual. Sin embargo, en otros estudios no se ha encontrado esta relación, e incluso se halló cierta relación positiva entre el número de faltas de asistencia y la inteligencia (Odell, 1923).

Los resultados contradictorios de tal relación nos lleva a suponer y sostener que la cuestión estriba en el grupo de absentistas que se estudia y el tipo de técnica con que se mida la inteligencia.En todo caso, este sentido de la relación iría Baja inteligencia - fracaso, no puede bastarnos para afirmar que un bajo nivel intelectual explique el fracaso o la inadaptación y/o la marginación en todas sus dimensiones, y ello porque, como ya hemos comentado, estos individuos suelen pertenecer a un nivel socio-económico y cultural bajo y

empobrecido, sus condiciones de vida son deficitarias y muestran una debilidad en su estructura familiar. En consecuencia, cabría esperar que debido a estos factores la persona no podrá desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales, adaptativas. Es posible afirmar que ese bajo nivel puede asociarse, relacionarse con otras variables como un contexto social, físico y familiar ante las escasas expectativas de futuro que posee el individuo (Fernández Ríos, Gómez Fraguela y Rodríguez, 1999b y Ovejero, 1993c).

4.1.2 PERSONALIDAD

La necesidad de introducir el estudio sobre los factores de personalidad en la predicción del rendimiento académico, tiene un origen remoto, aunque los hallazgos fuesen en un principio bastante descorazonadores; Stragner (1933), al hacer una revisión de los estudios previos a 1933, encontró que aparecían sólo pequeñas relaciones de los tests de dimensiones básicas de la personalidad con nota media en los estudios. La principal dificultad en la predicción a través de los aspectos básicos de personalidad estriba en la heterogeneidad del criterio, o en la no sumativa o no linear predicción empleada (Rodríguez Espinar, 1982).

Butcher y otros (1963) en una muestra de alumnos de 7º grado británicos y norteamericanos, utilizando el HSPQ, destacan entre sus conclusiones que los factores de concienciosidad y self-sufficiency correlacionan significativamente con todas las medidas de rendimiento. Por otro lado, Cattell y otros (1966), utilizando muestras similares a las anteriores concluyen que alrededor de ¾ de la varianza del rendimiento está asociada a partes iguales con la inteligencia, personalidad y motivaciones. Sin embargo, y pese a los resultados, estos autores no admiten el principio de causalidad, pues estudios realizados por el propio equipo demuestran que el rendimiento puede afectar a rasgos de la personalidad al igual que la motivación.

La Psicología de los Rasgos ha caracterizado al inadaptado mediante unos determinados factores de personalidad o rasgos. En los trabajos de Eysenck (1964, 1976, 1977, 1981, ...) la estructura de personalidad identificada se caracterizaría por un alto nivel en extraversión, neuroticismo y psicoticismo.

Cuando analizamos esta relación entre personalidad y resultados académicos, nos encontramos con un claro vacío: los factores ambientales. Nosotros no negamos las variables de personalidad en la génesis del fracaso escolar; sin embargo, no debemos olvidar que el individuo se comporta en y con respecto a una determinada situación y que las características de esa situación también van a tener una especial relevancia a la hora de explicar el nivel de marginalidad y/o inadaptación. No podemos atender exclusivamente a uno de los dos polos de la relación -el individuo- haciendo caso omiso al otro -el ambiente- (Peñacoba y Moreno, 1998; Sobral, Romero y Luengo, 1998; Paíno, Rodríguez y Valverde, 1999).

4.1.3 MOTIVACIÓN

Numerosos estudios han constatado la relación existente entre las características motivacionales y el rendimiento académico (Burgaleta, 1980; Macharmer y Gruber, 1996; Minton y Schneider, 1985; Rodríguez Espinar, 1985; Núñez et al., 1995; Valle, 1997)

La investigación se centra en el estudio de la necesidad individual de ejecutar de acuerdo a un nivel de 'calidad', siendo de destacar aquí la teoría del aprendizaje social de Rotter - la motivación se relaciona con las necesidades, metas y expectativas- para la predicción del alto (confianza y metas orientadas al éxito) y bajo (expectativas no escolares y/o metas poco claras con escaso nivel de confianza en las posibilidades personales) rendimiento escolar.

A la hora de explicar cómo las personas formulan estas elecciones sobre en que“invertir” sus esfuerzos, capacidad y tiempo, Maehr (1986) enfatiza el papel de los contextos sociales y culturales como determinantes de los patrones de motivación relacionados con las actuaciones para conseguir objetivos, lo cual permite su utilización para el análisis transcultural. Asume que los antecedentes primarios de la elección, persistencia, así como las variaciones en los niveles de actividad, son los pensamientos, percepciones y creencias de las personas acerca de sí mismos y de la situación.

El principio general del que parte es que los individuos proyectan diferentes imágenes de lo que les gustaría ser o "llegar a ser", añadiendo que estas imágenes se extraen de las experiencias dentro de su propia cultura. Todos tienen imágenes propias de lo que es lograr el éxito.

La inversión personal ante una tarea estará en función de lo que se piense de uno mismo, las ideas sobre lo que es éxito y las alternativas conductuales percibidas como posibles para la consecución de esos objetivos, enmarcado también todo ello en las posibilidades de autoatribución de resultados y el nivel de desafió que la tarea suponga.

Del mismo modo los resultados indican que a mejores hábitos (esquema - comprensión - compensación de conocimientos) mejor rendimiento, observando en ello que las actitudes positivas hacia la escuela (creencias en el valor de las actividades intelectuales y de la educación en general) van a favorecer el desarrollo de tales resultados (trabajo-escuela dan respuesta a las necesidades). El nivel de expectativas ocupacionales del campo de estudio parece determinar el interés por las áreas de contenido específico, lo que viene a incidir no sólo en el rendimiento académico sino también en la persistencia de la conducta escolar (Ovejero, 1990, 1993a, 1994 y Rodríguez, Cuevas y otros, 2002).

4.1.4 ATRIBUCIONES CAUSALES

Las atribuciones causales se refiere a las causas que el sujeto identifica de los acontecimientos, el éxito y el fracaso.

En esta línea, Weiner (1979, 1980ª, 1980b, 1982, 1983) pretende construir una teoría que sea capaz de dar cuenta de las atribuciones causales. En sus últimas publicaciones considera tres dimensiones:

a) Locus de control: Lugar donde se encuentra la causa, que puede ser interno (habilidad o esfuerzo) o externo (suerte, dificultad de la tarea,...). En este sentido, se ha creído (Rotter, 1966; Whiley y Frieze, 1983, 1985) que los individuos tienden a mantener una autoestima fuerte atribuyendo sus éxitos a causas internas y sus fracasos a causas externas. Este fenómeno es conocido como “egoismo atribucional”

b) Estabilidad: Naturaleza temporal de una causa. En este sentido, puede ser estable (capacidades, aptitudes,...) o inestable (suerte, esfuerzo,...).

c) Controlabilidad: Capacidad que el individuo tenga para influir o modificar la causa de un evento. Así, puede ser controlable (esfuerzo,...) o incontrolable (suerte,...)

Las causas que el niño atribuye a sus éxitos y fracasos influirá en su motivación, autoestima –la atribución de éxito a causas internas aumenta la autoestima, pero también una mayor autoestima llevará a hacer más atribuciones internas; sin embargo, la atribución interna del fracaso disminuye la autoestima, así como más bajas autoestimas aumentan la probabilidad de hacer atribuciones internas del fracaso-, expectativas de éxito –si el fracaso es atribuido a causas estables, redundará en más bajas expectativas, por otro lado, los resultados no esperados suelen ser atribuidos a causas inestables-, reacciones afectivas –más fuertes cuando se hayan hecho atribuciones internas- y rendimiento en sus siguientes tareas (Ovejero, 1988, 1990).

Así, Las personas con un locus de control externo parecen rendir mejor en situaciones de aprendizaje estructurado, mientras que aquellos que lo desarrollan interno se ajustarían a cualquier tipo de enseñanza - estructurada vs no estructurada (Rodríguez, Cuevas y otros, 2002).

4.1.5 AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

Aunque la estructura factorial del autoconcepto no está del todo aclarada, si parece evidente una separación entre el autoconcepto académico y el no académico. Por ejemplo, Marsh y otros (1983) observaron que la capacidad de los maestros para inferir el autoconcepto académico de sus alumnos era más alta que para inferir el no académico.

Los autores más importantes de la psicología distinguen tres dimensiones en el autoconcepto: la cognitiva, la afectiva y la conductual (Alcántara, 1990; Oñate, 1989 y Villa y Auzmendi, 1992). La dimensión cognitiva está compuesta por esquemas en los que se organiza la información de sí mismo. La conductual son las conductas dirigidas a la autoafirmación o a la búsqueda de reconocimiento por uno mismo y los demás. Finalmente, la afectiva es la dimensión que corresponde con la autoestima, es la dimensión evaluativa, está constituida por juicios de valor y expresa el concepto que uno tiene de sí mismo de forma subjetiva y valorativa (Musitu, Román y Gracia, 1988).

Así, el concepto de autoestima se presenta como la conclusión final de ese proceso de autoevaluación y se define como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación (Lila, 1995).

A su vez, la autoestima se considera dividida en varias dimensiones (Ruiz de Arana, 1997). La valoración que hagamos de nosotros mismos será diferente para cada uno de

nuestros contextos vitales significativos: familiar, escolar, laboral, de amistades, afectivo, sexual, físico, intelectual,...

Esta autoimagen, según las teorías clásicas de la psicología, está muy influida por las comparaciones que hacemos de nosotros mismos con los demás que nos rodean y por el feedback que obtenemos de cada una de nuestras realizaciones (Cava y Musitu, 2000; Lila, Musitu y otros, 1994 y Ovejero, 1988). Las comparaciones y las fuentes de información son los otros significativos, que en un primer momento serán los miembros de la familia, para posteriormente pasar a centrarse en los de la comunidad educativa, compañeros y profesores (Lila, Musitu y otros, 1994).

Por otro lado, también nuestro autoconcepto llega a influir en nuestro comportamiento, cuando pensamos que somos de una determinada forma, nos colgamos una etiqueta, un rol que desempeñar y actuamos conforme a él. Existe un amplio consenso en la psicología actual en reconocer que la representación que cada persona tiene de sí misma y la autoestima que de ella se deriva, son aspectos fundamentales en su capacidad de adaptación a la realidad.

Desde la psicología del aprendizaje se postula que la percepción que una persona tiene de su propia eficacia ejerce una influencia decisiva en 1) las acciones que emprende, 2) el esfuerzo que les dedica, 3) lo que piensa al realizarlas. Un comportamiento óptimo requiere percibir con precisión la propia competencia. Si el individuo se infravalora, evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollar su competencia, privándose de importantes consecuencias o dirigiéndose a las tareas con un sentimiento de deficiencia personal que eleva los niveles de ansiedad e interfiere en el rendimiento. Las consecuencias de valorarse en exceso tampoco son buenas porque suelen llevar a emprender acciones que van más allá de las propias posibilidades y a experimentar por tanto innecesarios fracasos.

Posteriormente hablaremos de la influencia del contexto escolar en la formación del autoconcepto, pero también queremos destacar la importancia que en este proceso tiene la familia. Precisamente, una de las funciones psicológicas más importantes que se le

atribuyen a la familia es la formación del autoconcepto (Lila, Musitu y otros, 1994; Musitu y otros, 1988; Noller y Callan, 1991 y Ovejero, 1990). La familia sirve de fuente de inspiración para la formación del autoconcepto de los individuos que la integran; y las distintas técnicas de socialización que los padres utilizan (Felson y Zielinski, 1989; Lila, Musitu y otros, 1994 y Ovejero, 1990), el grado de comunicación padres-hijos (Lila y Musitu, 1993) o el clima familiar (Noller y Callan, 1991), afectan directamente tanto al contenido del autoconcepto como a su componente evaluativo o autoestima.

También hay que considerar el nivel socioeconómico como fuente del autoconcepto. En este sentido, Wylie (1979) encontró que el nivel socioeconómico correlacionaba 0,33 con el autoconcepto académico.

Autoestima y ámbito escolar.

El ámbito escolar constituye un contexto muy relevante en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, temporalmente posterior al de la familia (Lila, Musitu y otros, 1994; Machargo, 1991 y Ovejero, 1997).

Se ha constatado la relación entre autoconcepto y rendimiento académico (Gimeno, 1976; Ovejero, 1993b y Veiga, 1995). Jones y Grienecks (1970) llegaron a la conclusión de que el autoconcepto es el mejor ponosticador del éxito académico, mejor aún que los tests de inteligencia o que los de aptitudes. Los niños basarán su autoconcepto, especialmente la dimensión relacionada con lo académico, en los éxitos y fracasos escolares. Sin embargo, debido a las características de las investigaciones en este campo, no podemos afirmar si el rendimiento es la causa de una mejor o peor autoestima o si sucede lo contrario, el rendimiento está influido por la autoestima. Lo más probable es que ambas variables se afecten mutuamente, bidireccionalmente, de modo que el éxito académico genera y mantiene una buena autoestima y esta autoestima influye en el rendimiento académico a través de las expectativas y la motivación (Cava y Musitu, 2000).

Hay otras variables que también afectan al autoconcepto académico del niño. Una de ellas es la percepción que el alumno tiene de sus capacidades escolares. Esta percepción está influida por su ejecución escolar real y por la información acerca de sí mismo que recibe de profesores y padres. Junto a esto cabe destacar el contexto en el que el niño se desenvuelve, el aula, pues es en referencia a sus compañeros como el niño evaluará su rendimiento, comparándose con ellos. Los compañeros y profesores han sido descritos como espejos en los que el niño ve reflejada una imagen de sí mismo. De este modo se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre el autoconcepto del alumno y el concepto que el profesor tiene de él (Nash, 1973 y Palfrey, 1973).

Así, el autoconcepto del niño se forma en los contextos escolares y familiares, aunque tampoco hay que olvidar una tercer instancia, los compañeros (Ovejero, 1990), más en relación con los juegos, el deporte, etc. Así Faunce (1984) mostró la importancia que tiene el status que posee un niño en el grupo de compañeros para su autoconcepto.

Wylie (1979) en una revisión de la literatura existente concluyó que no existía evidencia de que hubiese diferencias entre los sexos en ninguna edad en autoconcepto general. Sin embargo sí existen diferencias en algunos autoconceptos concretos y específicos. En este sentido Dusek y Flaherty (1981) sí encontraron diferencias consistentes con los estereotipos sexuales. A la misma conclusión llegaron Fleming y Courthey (1985). En otra revisión más reciente, Mece y otros (1982) concluyeron que las diferencias sexuales en rendimiento yen autoconcepto apenas existen en la escuela primaria, pero luego van cada vez más en aumento.

La pobre autoestima puede repercutir en un escaso esfuerzo, falta de motivación y aspiraciones escolares mínimas. En ocasiones algunos niños pueden proteger su autoestima devaluando la escuela y el trabajo escolar (Musitu, Román y Gracia, 1988). Pero los mecanismos de autoprotección tienen varios factores limitantes. Así, la devaluación del valor de la escuela va en contra de las orientaciones de valor tradicional en nuestra cultura que suponen una fuerte presión cultural hacia la consecución de una educación cualificada

y consecuentemente hacia el logro escolar, aunque esta presión cultural puede variar según el entorno social de los sujetos (Lila, 1991) y la microcultura en la que se desarrollen.

La autoestima, de este modo, se encuentra relacionada con el rendimiento académico y el ajuste del niño al ambiente escolar, pero también con el ajuste social, el bienestar y la salud. La autoestima se ha planteado como un importante recurso intrapersonal, cuya potenciación puede redundar en un mejor ajuste de los individuos (Cava y Musitu, 1997 y Herrero, 1994). La psicología clínica considera que un nivel suficiente de autoestima es una condición imprescindible del bienestar psicológico; y que pocas experiencias generan tanto estrés como rechazarse a sí mismo.

4.1.6 EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

Referida a la expectativa del alumno y a la calidad de ejecución, como ya venimos anticipando, y relacionado con factores como la motivación, el locus de control y el autoconcepto, entre otros, los resultados de investigación - en un área particular se obtienen correlaciones de .80, mientras que a nivel de competencia general estos resultados bajan a .30- vienen a confirmar el nivel de interdependencia, es decir, las altas expectativas conducen a mejores ejecuciones y la alta calidad conduce a mejorar el nivel de expectativa, lo que incide en el rendimiento académico (Ovejero, 1993a y 1994 y Rodríguez, Cuevas y otros, 2002).

4.1.7 ESTILO COGNITIVO:

Los estilos cognitivos se refieren al modo peculiar de cada persona de organizar sus experiencias -manera de recoger, procesar y estructurar la información- y de relacionarse con el medio ambiente - manera de realizar tareas y resolver problemas- (Palacios y

Carretero, 1982, Valverde,Rodríguez y otros, 2002). Las clasificaciones de estos estilos cognitivos, de naturaleza bipolar, son múltiples. Fueron Witkin y sus colaboradores, quienes desarrollan el EC Independencia-Dependencia de Campo (DIC). Los investigadores del Instituto FELS, que impulsan el desarrollo del EC Impulsividad-Reflexividad (I-R).

DEPENDENCIA/INDEPENDENCIA DE CAMPO.

El estilo DIC no sólo está relacionado con los aspectos cognitivos de la personalidad, sino que su influencia se extiende a otros aspectos, afectivo-dinámicos y sociales. Por tanto, precozmente los investigadores se plantearon su influencia y utilización en el ámbito de la intervención psicológica. Estos estudios se han centrado básicamente en el proceso formativo. Para el análisis de sus principales resultados vamos a seguir la excelente recopilación de Palacios y Carretero (1982).

Un primer aspecto importante de resaltar es que existen diferencias importantes entre los IC y los DC en cuanto a los efectos del refuerzo y, por tanto, en cuanto a la motivación. Los dependientes de campo llevan a cabo un aprendizaje más eficaz en condiciones de 'motivación extrínseca', mientras que a los independientes de campo les ocurre lo mismo cuando se produce una situación de 'motivación intrínseca'. Como es sabido, la primera se refiere a situaciones en las que el sujeto basa su conducta en reforzadores o referentes externos y sociales, como son, por ejemplo, la opinión del profesor o los compañeros, mientras que la segunda se produce cuando el sujeto utiliza su propia conducta, o la opinión que él mismo tenga sobre ella, como reforzamiento. (Palacios y Carretero, 1982, pp. 96).Es decir, para los individuos DC en el aprendizaje escolar, la motivación positiva o negativa, verbalmente expresada, por el profesor o los padres respecto a su rendimiento escolar tiene unos efectos importantes. Por el contrario, la persona IC precisa en mayor medida un buen autoconcepto como motor de la motivación para el aprendizaje escolar.

Según nuestro modelo educativo, podríamos plantear que en las diferentes etapas del desarrollo escolar se potencia la DC o la IC. Así, en las primeras etapas, la relación profesor-alumno es más estrecha y se utilizan frecuentemente los reforzadores externos, y ello favorece al niño DC. Por el contrario, conforme avanza el proceso de escolaridad, la relación profesor-alumno pierde intensidad y el alumno progresivamente va dependiendo más de su propio trabajo y de las motivaciones que él mismo pueda conseguir lo que, de hecho, supone favorecer las estrategias de aprendizaje de los IC (Valverde, Rodríguez y otros, 2002).

Así pues, es posible plantear que en nuestro sistema educativo existe una progresiva tendencia hacia la IC. Sin embargo, una pregunta interesante podría ser: ¿la escuela (y más tarde la universidad) potencia realmente la IC, es decir, la autonomía personal, o, por el contrario, sigue fomentando pautas de dependencia en el alumno?. Porque también es posible que el descenso de la relación directa entre el profesor y el alumno se deba al aumento del número de alumnos por aula o a un progresivo descompromiso del profesorado conforme ascendemos en el nivel educativo. En este sentido, es evidente que el fomento de la autonomía debe incorporar el estímulo a las realizaciones personales y no potenciar la conformidad social, en este caso en el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, las personas IC y DC difieren en la utilización de los 'mediadores de aprendizaje' (Witkin, 1977); es decir, en los procesos cognitivos mediante los cuales asimilan la información y la organizan. Palacios y Carretero, en la obra citada anteriormente, analizan el trabajo de Nebelkopf y Dreyer (1973) y concluyen que los dependientes de campo adoptan una estrategia más pasiva -utilizan más el modo de conocimiento 'autoritario' (Wallace, 1971), basado en la autoridad del emisor de la información (en este caso el profesor) simplemente van acumulando datos progresivamente - que los independientes de campo que, por el contrario, optan por utilizar un procedimiento de formulación y comprobación de hipótesis -utilizaban más el modo de conocimiento 'científico', basado en la contrastación directa de dicha información-.

Dependiendo de las etapas del aprendizaje escolar, un método no tiene por qué ser considerado superior a otro de cara al éxito en el aprendizaje. Sin embargo sí implica con claridad distintas maneras de aprender. Se trata, pues, de diferencias cualitativas en torno al proceso de aprendizaje escolar y no de diferencias cuantitativas en el resultado de dicho aprendizaje.

IMPULSIVIDAD/REFLEXIVIDAD

Diferentes autores han hallado correlaciones entre falta de autocontrol y fracaso escolar (Barret, 1977; Farrington, 1992; Hernández, Quintana y otros, 2000; Mecer, 1970; Valverde, 1996; Valverde, Rodríguez y otros, 2002). Kogan (1971) en una revisión sobre las implicaciones educativas de diferentes estilos cognitivos concluye que el estilo R-I es el que parece tener unas implicaciones más directas para el proceso educativo. Al mismo tiempo, en una revisión magistral de la investigación en torno al estilo cognitivo realizada por Palacios (1982) describe una amplia variedad de dominios que pueden influir sobre actividades de aprendizaje, en materia de memoria, razonamiento inductivo, atención, lenguaje, ...

Tiene sentido pensar que el aprendizaje eficiente y la ejecución de diversas tareas, asociadas a distintas materias académicas, se verán favorecidas por una actitud reflexiva o analítica, mientras que en otras ocasiones se facilitarán por una orientación menos analítica o impulsiva (Kagan, 1965, 1971, 1976)

La impulsividad también encuentra correlatos con la inteligencia. Y es que como explican Kagan, Lapidus y Moore (1978) o Navarro García (1988) no son medidas totalmente independientes pues el desempeño en cualquier tarea con incertidumbre en la respuesta está influenciado por la pauta de acción del niño en relación con el error y las puntuaciones de errores están unidas conceptual y empíricamente a las habilidades que están asignadas al área de inteligencia.

Respecto al problema de la motivación y al importante papel que la ansiedad juega en el estilo cognitivo R-I y a como la ansiedad ante la posibilidad de cometer errores es un antecedente de la conducta reflexiva, Bentler y McClain (1976) no encontraron relación entre reflexividad -impulsividad y la motivación de logro académica; parece, sin embargo, razonable sensato pensar que las estrategias cognitivas adecuadas a una determinada tarea, especialmente cuando requieren un cierto esfuerzo por parte del individuo, sólo se movilizan cuando la tarea de que se trate activa la motivación de dicho individuo. Esto, pensamos, que quiere decir que no necesariamente un pobre rendimiento académico refleja incapacidad del individuo ligada a su estilo cognitivo; en cualquier caso, éste actúa con la motivación que la tarea active (Valverde, Rodríguez y otros, 2002).

En general, estas investigaciones van a confirmar que las correlaciones altas se producen cuando la tarea a realizar presenta incertidumbre, mientras que en tareas de otro tipo las correlaciones serán menores.

Otros autores (Block, Block y Harrington, 1974), van a sostener que es lícito su utilización en otros aspectos del comportamiento Se han realizado numerosas investigaciones sobre las relaciones de este constructo con aspectos conductuales y de la personalidad. Así, de un lado, Messer (1976) encuentra que los niños diagnosticados como hiperactivos son más impulsivos que los normales. Weintraub (1973) encontrará que los impulsivos están más orientados a la acción que los reflexivos, y que éstos tienden más a la intrernalización de sus actitudes. Así mismo, parece que los reflexivos en general son más maduros que los impulsivos y presentan un estilo más analítico y un mejor desempeño intelectual global.

4.1.8 ANSIEDAD

Mischel (1971) señaló que la definición más simple de ansiedad es “un miedo aprendido”, aunque la ansiedad presenta unas distinciones de grado frente al miedo

irracional. En las reacciones ante el fenómeno de ansiedad, Maher (1966) apunta unos componentes que están frecuentemente presentes: 1) sentimiento de miedo y peligro consciente, sin que el sujeto pueda mitigar esos sentimientos, 2) un cuadro complejo de reacciones fisiológicas que pueden incluso incluir variaciones físicas. Estas reacciones son muy persistentes y pueden ser evocadas por distintos estímulos.

Desde el punto de vista del aprendizaje, este miedo aprendido es interpretado de acuerdo con los principios generales de condicionamiento (Rodríguez Espinar, 1982).

En este concepto se han adoptado dos sentidos: el de un tipo de estado transitorio o condición del organismo que varía en intensidad y es fluctuante en el tiempo, o el de las diferencias personales en cuanto a esos estados de ansiedad y a los distintos modos de defensa ante los mismos (Spielberg, 1966). Así al afirmar que una persona tiene ansiedad, puede interpretarse como que está ansiosa en ese momento y bajo unas circunstancias determinadas (estado), o bien que el estado de ansiedad de dicha persona es persistentemente más alto, a través del tiempo, que el nivel medio de otros individuos (rasgo).

Desde estas dos aproximaciones como sentimiento generalizado esta consistencia estilística no parece relacionarse con el rendimiento académico, siempre que su desarrollo se mantenga en niveles de adaptación. Sin embargo, niveles extremos en su desarrollo, como pueden aparecer en situación de examen, tienden a relacionarse tanto con pobre rendimiento académico como con escaso aprovechamiento escolar (Rodríguez, Cuevas y otros, 2002).

4.1.9 SOCIABILIDAD

La importancia de la *sociabilidad* como determinante del rendimiento académico ha sido también investigada, pudiéndose resumir los resultados obtenidos como sigue:

* Los individuos con baja sociabilidad parecen rendir más satisfactoriamente en tareas como leer en clase y ser instructor - guía de grupo, mientras que aquellos con un rango superior de sociabilidad obtendrían mejores resultados en discusiones de grupo.

* La importancia de variables no intelectivas -habilidades de liderazgo, madurez social, extensión de intereses y habilidades de comunicación- como complemento de las competencias escolares (Burgaleta, 1980;Minton y Schneider, 1985; Martínez González, 1996).

* Tanto los niños que muestran un patrón de interacción con sus compañeros basados en la dominancia, agresividad, como los inhibidos, víctimas frecuentes de las agresiones, poseen un rendimiento escolar inferior a los niños competentes socialmente (Haeselager y van Lieschout, 1992 y Olweus, 1998).

* Los alumnos con amigos de mayor estatus social progresan más, así como los más populares en el grupo (Rodríguez Espinar, 1982; Casanova Arias, 1988),destacando la incidencia del tiempo dedicado a educación con el logro de metas- no debe extrañar, en tanto el nivel de escolaridad alcanzado muestra una correlación significativa con el nivel de inteligencia y la actividad profesional (el ingreso en profesiones de prestigio requiere un mayor nivel de formación)- (Minton y Schneider, 1985; Rodríguez Díaz y Egido, 1988; Martínez González, 1996).

No nos extenderemos más en este punto pues está ampliamente tratado en el apartado de relaciones interpersonales en la infancia.

4.2. FACTORES CONTEXTUALES

4.2.1 CONTEXTO FAMILIAR

Relevancia de la familia en el desarrollo social y personal del niño.

La socialización tiene como misión la integración de los niños en la sociedad y en la cultura –o subculturas- que les acoge, lo que supone la asimilación, interiorización y respeto de las normas y comportamientos que la sustentan (Durkheim, 1975). Es un proceso de desarrollo y cambio que tiene lugar en el individuo como resultado de los procesos de interacción social y del aprendizaje de roles sociales (Grecas, 1979).

Tradicionalmente se ha considerado a la familia como la más universal de las instituciones sociales, la unidad básica de la sociedad y la fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que está expuesto el individuo en todas las sociedades; constituye la primera referencia del mundo y red de relaciones y fuente de apoyo, es la primera instancia socializadora (Cerezo, 1997; Musitu, 2000; Ovejero, 1990; Paíno y Rodríguez, 1998; Rodriguez, Cuesta, Herrero y otros, 2001), Es, para la mayoría de las personas, uno de los aspectos más valorados de la vida y, como demuestran innumerables investigaciones, uno de los principales determinantes del ajuste psicosocial de la persona (García y Musitu, 2000; Musitu y Allatt, 1994).

La incidencia del modelo familiar como fuente y entrenamiento es algo comúnmente aceptado, en tanto los padres forman parte del sistema dinámico, transaccional en el cual los factores biológicos, psicológicos y sociológicos están interligados en el desarrollo de la inserción social de la persona, en el origen de la competencia social infantil (Bates, Bayles, Bennett y otros, 1991; Hernández, Rodríguez y otros, 2002; Musitu y Herrero, 1994; Paíno, Rodríguez, Revuelta y otros, 2001; Patterson, 1992 y Patterson, Capaldi y Bank, 1991). Es, por ello, que no podemos negar la influencia de la familia en la adquisición de conductas marginales, inadaptadas o antisociales (López Coira, 1987;

Garrido, 1987; Vega, 1987a; Valverde, 1988; Henggeler, 1989; Funes, 1990; Garrido y Latorre, 1995; Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996, Paíno y Rodríguez, 1998).

En este orden de cosas, la familia tiene la responsabilidad de conservar y transmitir rasgos, aptitudes, actitudes, roles y posiciones sociales.

Flaquer (1998) dirá que las principales funciones de la familia es la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos y en que, por otra parte, resulta responsable de su estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta. Es un punto de apoyo y de recursos de amparo en caso de crisis y de unidad de prestación de cuidados asistenciales y de salud.

Para la mayoría de la población, la cualidad esencial de la vida familiar es un acuerdo o compromiso emocional; se supone que proporcionan intimidad, relaciones satisfactorias, promueven la educación de los hijos y la escolarización, potencian el bienestar material de sus miembros, su salud física y mental y su autoestima (Alberdi, 1995 y Jones y otros, 1995).

Por otra parte, del análisis de las diferentes formas de vida familiar se infiere que existen algunas tareas fundamentales a las que se enfrentan las personas que viven en cualquier agrupación: el cuidado del niño, la adquisición de aprendizajes básicos, el establecimiento de un sentimiento de identidad y los límites, propiciar el desarrollo de su personalidad, la regulación de la sexualidad, modelos de intimidad como una pareja y como alguna forma de unidad familiar, negociando roles en términos de divisiones, de obligaciones y tomas de decisiones y definiendo algunas reglas sobre los modelos de obligaciones o deberes mutuos y ejercer el control social de sus miembros a través de la autoridad, o el condicionamiento del comportamiento para desenvolverse en una cultura o subcultura (Maccoby y Martín, 1983; Musitu y Herrero, 1994; Ovejero, 1990 y Rollins y Thomas, 1979)

Según los estudios de los antropólogos Hoebel y Weaver (1985), la familia nuclear, tradicional de las sociedades occidentales, es tan sólo la única en la mitad, aproximadamente, de las sociedades mundiales. En las restantes sociedades la familia nuclear no existe como tal, sino formando parte de algún tipo de familia extensa, o en otros casos, es sustituida por otros formatos familiares. Habría que mencionar también los importantes cambios que se han operado recientemente en las instituciones del matrimonio y la familia en Europa. Cambios que incluyen, por ejemplo, la tendencia cada vez mayor a retrasar el matrimonio, el incremento de nacimientos fuera del matrimonio, el declive de la tasa de natalidad, el aumento del número de divorcios (Musitu y Herrero, 1994 y Rojas Marcos, 1994). Se podría destacar aquí el acusado crecimiento del número de familias monoparentales, considerado con frecuencia como un indicador de la crisis de la familia y que ha dado lugar a una nueva forma de pobreza. Estas familias representan el 10% de las familias con niños en la Unión Europea y en el 85% de los casos están encabezadas por una mujer, lo que en los estratos socioeconómicos más desfavorecidos ha dado lugar a lo que se ha denominado la feminización de la pobreza (Parlamento Europeo, 1995).

Familia y educación formal

El nivel educativo de los hijos se ha convertido en un tema preocupante para los padres de la sociedad contemporánea. La familia intenta que los hijos interioricen el valor de dicha educación –adquieran una motivación intrínseca- y desarrollen una competencia académica que se manifieste en sus resultados académicos (Martínez González, 1996).

Siguiendo a Martínez González (1996) la influencia del ambiente familiar en la consecución de un rendimiento escolar satisfactorio ha sido estudiada desde tres aproximaciones distintas: la influencia del ambiente familiar, efectos de la participación de los padres en el centro escolar y efectos sobre la comunidad de los dos procesos anteriores.

a) Influencia del ambiente familiar.

Este tipo de estudios entienden el rendimiento académico como una forma más de competencia individual- que opera en el individuo junto con otras formas de competencia como son la autonomía, las habilidades sociales, las aptitudes intelectuales, el lenguaje, etc.

Keeves (1974) sostiene que el rendimiento escolar está relacionado fundamentalmente con el ambiente educativo en el que el alumno interactúa -actitudes positivas hacia la educación y altas expectativas de éxito de los niños-, el cual condiciona la formación de sus actitudes hacia el sistema educativo y hacia el aprendizaje, y éstas, a su vez, condicionan el rendimiento. Esto es así para todas las clases sociales y étnicas (Henderson, 1989).

- Estudios iniciales sobre ambiente familiar y rendimiento escolar:

Diversos investigadores de distintos países han sentido curiosidad desde hace tiempo por analizar la relación existente entre estos dos factores. Entre los trabajos pioneros está el de Campbell (1952) quien estudiando las actividades sociales y culturales de las familias de estudiantes y los valores y actitudes de los padres hacia la educación, encontró una relación positiva entre estos aspectos y el rendimiento escolar obtenido por los hijos.

Floud, Halsey y Martín (1947) encontraron que el éxito de los alumnos de secundaria variaba en función de las condiciones materiales y culturales del ambiente familiar, incluso cuando se mantenía constante la clase social.

Fraser (1959), de otro lado, realizó una investigación donde ponía en relación el ambiente familiar cultural, el nivel intelectual de los alumnos y su rendimiento escolar. Detectó una correlación múltiple de 0,75 entre estas variables y el rendimiento y dedujo que el ambiente familiar estaba más relacionado con el rendimiento escolar de los hijos que con su nivel intelectual. Entre estas características encontró que los ingresos económicos, los desequilibrios familiares, las

actitudes de los padres hacia la educación y las aspiraciones ocupacionales para sus hijos eran las más asociadas al rendimiento escolar.

En otro estudio, Douglas, Ross y Simpson (1968) pusieron de manifiesto a través de un análisis longitudinal que durante los años de la enseñanza primaria y secundaria, el interés de los padres por los estudios de sus hijos ejercía una influencia mayor sobre el rendimiento que otros factores asociados al ambiente familiar. Observaron además que los chicos de clase media estaban más influenciados por estas actitudes de los padres que los de clase baja.

Hammond y Cox (1967) encontraron que seis variables familiares guardaban una relación curvilínea significativa con el nivel de estudios alcanzado ocho años más tarde; estas variables fueron el área de residencia, la ocupación del padre, la ocupación de la madre, el nivel afectivo familiar, la orientación familiar sobre aspectos escolares y el tamaño familiar.

Peaker (1967) ha comprobado que la contribución de las actitudes de los padres hacia la educación de sus hijos es mayor que la contribución de las circunstancias socio-familiares, y que esta contribución de la familia es mayor que la de las variables relacionadas con la escuela y con los profesores. Se vio, además, que una cuarta parte de las actitudes paternas hacia la educación estaban asociadas con condiciones socio-familiares, el resto de la varianza de estas actitudes debía estar asociada al grado de comunicación y cooperación entre padres y profesores.

Keeves (1974) distinguen tres dimensiones en el ambiente familiar: la estructural, la evaluativa-actitudinal y la procesual.

- Dimensión Estructural:

Se refiere a variables como el tamaño, estructura y configuración familiar, el nivel de ingresos, el nivel ocupacional de padre y, sobre todo, el nivel de estudios del padre. La investigación (Garrido y López, 1995, Paíno, 1995, Paíno y Rodríguez, 1998, Parker y Asher, 1987, Rodríguez y otros, 2001, Rodríguez y Paíno, 1994, Serrano, 1996, Young y Chiland, 1994...) nos indica que son las poblaciones

marginadas las que tienen mayor probabilidad de fracasar en la escuela y en su proceso de ajuste social a esta sociedad individualista y materialista.

Lautrey (1985) encontró que las diferencias socioculturales del medio guardan una cierta relación con la estructuración del mismo (débil, flexible o rígida) y con el nivel intelectual que desarrollan los sujetos. Así Soler (1988) concluye que son familias que habitan las zonas más pobres de la ciudad, con bajos ingresos, muchos hijos, etc. Greene (1963) dice que el absentismo depende en gran parte de las condiciones económicas, educativas, sociales y ambientales del hogar del alumno.

Algunos estudios han revelado que cuando el alumno convive con ambos progenitores existe menos absentismo que si vive con uno sólo de ellos (Levanto, 1957). La incidencia de situaciones en las que falta una de los cónyuges, normalmente el padre, es evidenciada según De Paúl (1988) como factor de riesgo cuando además se dan situaciones de precariedad económica y laboral, así como un gran número de hijos. Las madres en estas situaciones, suelen quedar desbordadas ante la descompensación entre las responsabilidades que deben asumir y sus propios recursos.

Sin embargo, otros autores (Carabaña, 1987, 1988, Edgar, 1975; Jiménez, 1988; Marjoribanks, 1986a, 1986b, 1988a, 1988b; Milne y otros, 1986 Ovejero, 1994 y Portes, 1985) reconocen que esta dimensión socioeconómica y estructural no afecta directamente al rendimiento, sino que lo hace indirectamente a través de las correlaciones que mantiene con otros aspectos del ambiente familiar, de modo que las condiciones familiares actuarían como factores mediadores entre el origen social de los alumnos y su rendimiento escolar. Algunas de las diferencias entre clases sociales con repercusiones sobre la motivación de los hijos hacia el estudio y sobre su rendimiento son que los padres de clase media suelen disponer de más espacio en la casa para proporcionar al niño un lugar donde estudiar, leen con más frecuencia cosas al niño cuando éste es pequeño, suelen mostrar más interés por las actividades que el hijo realiza en el centro y por las notas, refuerzan más sus logros escolares, les estimulan más para que estudien con eficacia, les recuerdan más el valor del estudio personal y socialmente, les sirven de modelo de trajo

intelectual con más frecuencia y eficacia que los padres de clase baja, quienes en ocasiones no poseen los conocimientos instrumentales básicos ni conocen los objetivos de los distintos niveles educativos (Gottfried y otros, 1986 y Jiménez 1988).

En este apartado también podemos considerar las características físicas del ambiente en el que se desenvuelve la vida familiar. Los elementos físicos influyen en la conducta del individuo. De las características del hábitat en el que se desenvuelve su vida va a depender su ajuste al medio, sus relaciones interpersonales, sus percepciones sociales y, en definitiva, su proceso de socialización. (Jiménez Burillo, 1982; Valverde, 1988; Paíno, 1995; Paíno y Rodríguez, 1998; Garrido y Martínez, 1998; Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; ...).Cuando estas variables de tipo físico son carenciales o deficitarias, el individuo va a experimentar un conflicto anómico causado por la incompatibilidad entre medios y metas que va a provocar como resultado el comportamiento desadaptado (Garrido, 1987; Valverde, 1988, 1991; Funes, 1990; Paíno, 1995). Por otro lado las consecuencias directas de las malas condiciones de habitabilidad son la degradación de la salud y de la convivencia social.

- Dimensión Evaluativa-Actitudinal:

Se caracteriza por las actitudes, percepciones, intereses, expectativas y objetivos educativos que sostienen los sujetos en el contexto familiar.

Los trabajos que evalúan esta dimensión evaluativa-actitudinal familiar suelen hacerlo a través de la información expresada por los sujetos, pero aquí existe un riesgo de que los aspectos expresados por los sujetos no se correspondan directamente con las acciones que ejecutan (Baker y Entwisle, 1987).

Frederick y Wellborn (1988) realizaron un estudio sobre la relación existente entre la percepción que tenían estudiantes sobre la implicación de sus padres en sus estudios y el desarrollo de la competencia y autonomía escolar de éstos, y encontraron que esta percepción estaba positivamente relacionada con el

desarrollo del autocontrol interno, de estrategias adaptativas a nivel escolar y de aptitudes necesarias para el aprendizaje escolar.

Por otro lado, investigadores como habíamos visto anteriormente, se sostienen que las variables socio-estructurales correlacionan con las aspiraciones y expectativas educativas de los hijos (Macharmer y Gruber, 1996). En este sentido, Casad (1984) ha publicado un artículo sobre la influencia de la situación familiar de los jornaleros andaluces sobre la escolaridad de los hijos. Estas situaciones en que la educación queda relegada a un plano secundario ante acuciantes necesidades familiares, provoca un escaso control e impulso de la familia para que el menor asista al colegio.

Pero, esta influencia puede ser modificada a través de otras variables como el tipo de comunicación en la familia, la confianza de padres y profesores, el valor que los padres otorgan a la educación, la percepción que los niños tienen de este valor, resultados académicos previos... Del mismo modo, las aspiraciones académicas de los padres para sus hijos tienen una fuerte asociación con las aspiraciones de los propios hijos (Macharmer y Gruber, 1996 y Marjoribanks, 1984).

Para interpretar este tipo de resultados, podemos citar la teoría de Rosen (1959) sobre la orientación de las familias hacia el logro. Según estos criterios, se distingue entre *familias orientadas hacia el presente* –animan a sus hijos a que se diviertan, a elegir las asignaturas que más les guste y a permanecer en el sistema educativo hasta que pedan obtener una titulación para acceder a un puesto de trabajo; no entrenan a sus hijos hacia el logro, refuerzan la dependencia y poseen bajas aspiraciones- y *familias orientadas hacia el futuro* – ejercen una presión académica hacia sus hijos desde el inicio, se preocupan por sus notas, por lo que sucede en la escuela, les inculcan que los buenos resultados son necesarios para obtener un buen puesto y éxito; entrenan a sus hijos hacia el logro, la independencia y poseen altas expectativas para ellos-.

- Dimensión Procesual:

Se entiende en términos de acciones que realizan los padres, las cuales influyen en su proceso de aprendizaje y en su rendimiento escolar. Keeves (1974) considera que es la que más directamente influye.

En estas conductas pueden identificarse dos grandes aspectos (Argyle y Henderson, 1985; Maccoby, 1980 y Rollins y Thomas, 1979):

- Apoyo y cariño vs. rechazo y hostilidad.

  Se ha demostrado que altos niveles de soporte están asociados con el desarrollo de características socialmente valoradas en los hijos (alto autoconcepto académico, aptitudes cognitivas, éxito académico, capacidad de autocontrol, desarrollo moral positivo, sensibilidad social, ...) (Amato, 1987; Castanell, 1983; Cha pin y Vito, 1988; Giddens, 1991; Marjoribanks, 1979; Lila, Musitu y otros, 1994; Musitu y Herrero, 1994 y Staub, 1979).

  Además, se ha demostrado que los padres pertenecientes a un estatus socio-económico bajo muestran menos conductas de apoyo, atención, ayuda y afecto a sus hijos que los de niveles superiores (Grecas, 1979; Hess, 1970 y Hoffman, 1984)

- Control y restricción vs. autonomía y permisividad.

  Baumrind (1983) habla de tres tipos de estilos educativos:

  a) Estilo autoritario: los padres controlan y evalúan rígidamente las conductas y actitudes de sus hijos de acuerdo con las normas sociales establecidas. Enfatizan la obediencia, respeto a la autoridad, trabajo, tradición y mantenimiento del orden; el hijo está expuesto a desaprobaciones y reproches, las normas familiares son rígidas e impuestas de forma autoritaria.
  b) Estilo permisivo “laisser-faire”: son permisivos ante los impulsos de los hijos, apenas emplean el castigo, no hay normas claras que cumplir, no explican que es lo que está bien y que mal.

c) Estilo autoritativo “competente”: esperan de sus hijos conductas adecuadas para su edad, con respeto a una serie de normas previamente establecidas, se reconocen derechos y deberes para los miembros de la familia. Las conductas de los niños son reforzadas y castigadas convenientemente, estimulan la independencia y responsabilidad de los niños, mantienen comunicación fluida con sus hijos.

Una gran variedad de estudios muestran que hay diferencia en los estilos educativos utilizados en relación al estatus social de la familia, y que estos estilos educativos tienen influencia diferencial en el rendimiento académico (Dornbush y otros, 1989b; Fernández Villanueva, 1985; Hoffman, 1984; Lautrey, 1985 y López Bachero, 1986). Se ha relacionado una puntuación alta en escalas de indulgencia y sobreprotección por parte de los padres con la conducta absentista del hijo (Little y Rock, 1983).

En general, los estudios suelen indicar que los padres de bajo nivel socio-económico, comparados con los de nivel medio y alto, confían más en el castigo físico yen otras formas de control coercitivo que en la eficacia de otras técnicas –retiro de afecto, razonamiento, consideración de los efectos de la conducta,…- Además los primeros castigan más frecuentemente cuando la conducta ya ha sido realizada, mientras que los segundos lo hacen sobre las intenciones de realizar la conducta, antes. Los estilos permisivo y autoritario se dan más habitualmente entre las familias pertenecientes a los estratos más bajos de la sociedad.

b) Efectos de la participación de los padres en el centro escolar.

Los resultados obtenidos en estos estudios son importantes, sobre todo, en lo que se refiere a los alumnos procedentes de medios socioculturales deprivados (Becher, 1984; Lazar y Darlington, 1978 y Toomey, 1990). A través de programas que mejoran la relación entre profesores y padres, estos alumnos no sólo incrementan su nivel de rendimiento escolar, sino también su nivel intelectual, a la vez que mejoran sus

habilidades lingüísticas y su conducta general –es decir, se da lugar a una formación más integral-. Además, los padres se sienten más estimulados a ofrecer ayuda a sus hijos en sus tareas escolares, incrementan su participación en la comunidad donde está enclavado el centro, se preocupan más de cultivarse intelectualmente, y desarrollan actitudes positivas hacia el profesorado.

Uno de los factores que hace que estos programas prevengan el fracaso escolar es que los alumnos perciben una continuidad entre los objetivos educativos que se proponen en el ambiente familiar y los que se proponen en el ámbito escolar.

El efecto de este fenómeno parece notarse no sólo a corto plazo, sino también en un espacio largo de tiempo.

Becher (1984) encontró que la implicación de los padres en el centro escolar estaba relacionada con variables de proceso familiar que afectaban claramente al rendimiento escolar. Observó que los padres de los alumnos con mayor rendimiento usaban un lenguaje complejo, interactuaban frecuentemente con sus hijos, actuaban como modelos de aprendizaje y de logro, se percibían a sí mismos capaces de ayudarles en sus tareas escolares, les reforzaban los aprendizajes, les enseñaban estrategias para resolver problemas, y sostenían altas expectativas educativas para sus hijos.

Epstein (1983) y Dauber y Epstein (1989) han analizado los efectos que producen los procesos de interacción familia-centro escolar en el cambio de actitudes de los niños y en su rendimiento escolar. En estos estudios se observó que cuando los padres colaboraban con el centro y participaban en los procesos de toma de decisiones, la influencia de la familia sobre los hijos en las conductas descritas era superior a la influencia ejercida por el centro escolar. Sin embargo, en aquellos niños cuyas familias no promovían este tipo de procesos comunicativos, la escuela jugaba un papel esencial en el fomento del cambio de actitudes, en la formación de su personalidad y en la consecución de un mejor rendimiento escolar. Se vio, además que los efectos de estos procesos familiares y escolares eran superiores a los que ejercían el estatus socio-económico a la raza.

c) *Efectos sobre la comunidad de las dos formas anteriores de implicación de los padres.*

Los resultados de los estudios realizados al respecto suelen mostrar una relación directa entre estos dos aspectos (Philips y otros, 1985 y Wagenaar, 1977). Algunos estudios (Gordon, 1978) muestran que la participación de los padres en una variedad de actividades en el centro escolar no sólo influye positivamente en la eficacia del mismo, sino también en la de otras instituciones comunitarias.

4.2.2 CONTEXTO ESCOLAR

Después de la familia, la escuela es la segunda instancia socializadora. Como apuntábamos anteriormente, el colegio no recibe y acoge de una forma pasiva a los estudiantes, sino que también las características estructurales y dinámicas de este contexto están implicadas en la conducta y el rendimiento escolar de los niños. En muchos casos, no es capaz de motivar a los niños hacia las tareas escolares y no se adapta a las características diferenciales de los alumnos.

Algunas de las influencias más importantes las expondremos a continuación.

Expectativas del profesor.

En el ámbito escolar las relaciones profesor-alumno inciden de un modo significativo en el rendimiento académico. En ello es de destacar que las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que nos llevan a esperar un comportamiento concreto de una persona en una situación determinada. Estas expectativas forman parte de nuestra interacción diaria con los demás, anticipando las conductas de los demás podemos también ajustar nuestros comportamientos. En muchas ocasiones las

expectativas son inconscientes. Rosenthal y Jacobson (1968) plantearon la hipótesis de que las personas nos comportamos en cierto sentido como se espera de nosotros que lo hagamos y que nos dirigimos a los demás de forma distinta dependiendo de lo que esperemos de ella, influyendo así en su comportamiento. Anteriormente, Merton (1957) había acuñado el término sef-fulfilling prophecy, la profecía que se cumple a sí misma, para definir este fenómeno, en el sentido de que un evento puede producirse por el mero hecho de creer que se va a producir: alguien profetiza un acontecimiento y la expectativa de su acontecer cambia la conducta del profeta en forma tal que el evento profetizado resulta aún más probable, es el efecto Pygmalión.

Precisamente Rosenthal y Jacobson (1968) comenzaron sus estudios sistemáticos sobre este tema para explicar por qué los niños de clases sociales desfavorecidas y minorías étnicas fracasaban en la escuela. Mientras algunos de colegas achacaban el hecho a cuestiones innatas, ellos lo hicieron a las expectativas que a priori los profesores tienen de estos alumnos. Así, en el contexto escolar, los profesores hacen inferencias sobre el rendimiento presente y futuro y la conducta en general de sus alumnos. Así, se ha verificado que en un aula, aquellos niños de los que el profesor espera un mayor desarrollo intelectual mostrarán realmente tal desarrollo debido a que el profesor modifica su comportamiento hacia ellos, respondiendo el alumno a tal trato y modificando su autoconcepto, motivación y propias expectativas. Esto sirve para reconfirmar las expectativas del profesor constituyéndose en un círculo vicioso.

Los profesores se forman las expectativas sobre sus alumnos a partir de la información que poseen de ellos por otros compañeros o por los expedientes y por las impresiones de los niños (Cava, 2000; Ovejero, 1988, 1991).

Las expectativas son comunicadas a los alumnos por una doble vía verbal – frecuencia y calidad de los contactos verbales, oportunidades que se dan a los alumnos para contestar, elogios o críticas expresadas, ...- y gestual – tono de voz, expresión del rostro, gestos, proximidad, ubicación espacial, tiempo que se dedica a cada alumno,... - (Machargo, 1991).

Las expectativas del profesor influyen en el comportamiento del alumno a través de la modificación de su autoconcepto. El concepto que cada cual posee de sí mismo se conforma en cierto grado, a través de las interacciones, de lo que los demás piensan de uno (Lecky, 1945). Para el niño el profesor es una persona significativa y éste llega a percibir a través del trato las expectativas que tiene sobre él, interiorizándolas en la propia imagen de sí mismo. Así, para que el efecto que venimos explicando se produzca, el alumno debe percibir correctamente las expectativas del profesor y tiene que valorar altamente la opinión de éste. Además el efecto es mayor en alumnos más pequeños, y en aquellos que no tienen claramente establecido un concepto de sí mismos en el área de conocimiento en la cual el profesor comunica sus expectativas. Así, se han encontrado correlaciones positivas entre el autoconcepto del alumno y el concepto que el profesor tiene de él (Palfrey, 1973 y Nash, 1973).

Clima escolar.

Vernon (1979) ya preconizo la necesidad de conocer en profundidad aspectos tales como el 'background' del hogar, el 'tono' de la escuela en la que se hallaba el alumno y/o la estimulación por parte del profesor. En etapas más recientes (Rodríguez Espinar,1985; Casanova Arias, 1988; Fernández Ríos, 1994; Fernández Ríos, Torres Collazo y Cuevas, 1995; González de Benito, Rodríguez Díaz y Cuevas, 1995; Fernández Ríos, González Fraguela y Rodríguez Díaz, 1999 a y b) se insiste en no centrarnos únicamente en la inclusión de factores estáticos, ante la falta de una explicación completa aportada por las investigaciones basadas en un estricto modelo psicológico y la creciente importancia que concedemos a los factores ambientales. Así, la evolución social acaecida en los últimos años ha sido, entre otros, uno de los impulsores para poner de relieve la importancia del análisis del ambiente educativo, tanto en el ámbito relacional como en aquel ceñido a la sociabilidad y/o al contexto de rendimiento en la vida.

Para averiguar el efecto del ambiente del aula sobre la asistencia se realizó un estudio (Moos y Moos, 1978) con la aplicación de la escala de Clima Social en la Escuela (versión castellana en TEA, 1985) que concluyó con una relación significativa entre la tasa de absentismo y fracaso y determinadas características del ambiente en el aula. Estas características eran la existencia de un alto grado de competitividad y un fuerte control por parte del profesor unido a un bajo apoyo personal. Se concluiría que una intensa competitividad en el aula estimularía positivamente a los mejor dotados o más motivados, mientras causaría el abandono de los que se encuentran en situación más vulnerable. De igual modo la similitud de actitudes y valores, en las relaciones profesores - alumnos incide en la obtención de un mejor rendimiento educativo (Rodríguez, Cuevas y otros, 2002).

No olvidemos tampoco la falta de conexión entre los tipos de disciplina e interacciones que se dan en el colegio y los que se dan en algunas familias, a los que los niños no han aprendido a responder y adaptarse adecuadamente, así como la irrelevancia de los contenidos académicos para algunos grupos sociales, con los que no se encuentran identificados en absoluto.

Características estructurales del centro escolar.

Son muchos los factores que se han estudiado dentro del contexto escolar en relación con el absentismo. Una primera cuestión es el número de alumnos que tiene. Existen estudios que concluyen que este factor del tamaño no está relacionado con las faltas de asistencia (Reid, 1981) y otros que sí encuentran una relación entre ambas variables (Wright, 1978). Este último autor (Wright, 1978) también encontró relaciones con la ratio de alumnos por maestro.

Se ha comentado también el efecto de la edad del profesorado (cuanto más jóvenes, menos absentismo) (Wright, 1978), así como la influencia de las actividades extraescolares o experiencias de talleres en la escuela. La implicación de los alumnos en este tipo de actividades, suele relacionarse con una mejor tasa de asistencia (Brimm, Forgety y Sadler, 1978).

5. RELACIONES INTERPERSONALES EN LA INFANCIA

5.1. RELACIONES INTERPERSONALES Y DESARROLLO SOCIAL

Un hecho ampliamente reconocido es la necesidad que el ser humano tiene de interactuar con su entorno social para lograr su desarrollo. El proceso de socialización, mediante el cual el niño adquiere los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige es un proceso interactivo. Este proceso implica aspectos cognitivos, la adquisición de determinadas conductas y el establecimiento de vínculos afectivos (Cava, 1998 y Ovejero, 1990).

En primer lugar, en cuanto a los aspectos cognitivos, se ha señalado que el conocimiento social es producto de las relaciones sociales que el individuo mantiene a lo largo de su vida. Dentro de este conocimiento social se incluye la adquisición por parte de sujeto de una comprensión de sí mismo y de las personas con que se relaciona como seres capaces de sentir, pensar y planificar, una comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y una representación de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en la que vive (González y Padilla, 1990).

Dentro del proceso de socialización las dimensiones de apoyo y control parental resultan especialmente relevantes (García, 1989, García, 1991, Lila, 1995, Musitu, Román y otros, 1988 y Ovejero, 1990). Los distintos tipos de estilos parentales –autoritario, permisivo y autorizativo- generan niños con diferentes características de confianza en sí mismos y extroversión (Baumrind, 1978, Ferrari y Olivette, 1993, Musitu y Gutiérrez, 1984, Noller y Callan, 1991), características que se relacionarán con el afrontamiento posterior del niño de experiencias y relaciones fuera del contexto familiar. Parece desprenderse de los datos existentes que una vida familiar satisfactoria desde la temprana infancia facilitaría unas buenas relaciones con los compañeros y un ajuste escolar positivo.

Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización. La incorporación a la escuela va a suponer para el niño una ampliación importante de su esfera de relaciones. La escuela no sólo transmite saberes científicos, sino que influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización del niño - relaciones afectivas, habilidad para participar en situaciones sociales, adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, desarrollo del rol sexual, desarrollo de conductas prosociales, de la propia identidad,...- (Cubero y Moreno, 1990).

En la escuela el niño aumentará las relaciones con sus iguales. Los iguales son un factor de socialización que contribuye, junto con otros factores tales como la familia, la escuela y otros escenarios sociales del entorno donde vive el niño, a su bienestar y ajuste social, emocional y cognitivo (Cava, 1998 y Ovejero, 1990)

5.2. EL PROCESO DE INTERACCIÓN EN LA ESCUELA

Aunque en un primer momento podamos pensar que el profesor es el principal artífice de la actividad del alumno o del grupo de alumno, pues de él depende el tipo de organización de la clase, y por tanto el tipo de interacción que se puede generar, un análisis más exhaustivo pone de manifiesto que la enseñanza y el aprendizaje no tienen lugar en una situación diádica profesor-alumno, sino en una red de relaciones con los compañeros, y que son estas relaciones las que forman el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje (Johnson, 1981, Ovejero, 1990). Monereo (1985) señala cuatro tipos de factores que son determinantes en la integración social de los niños en el aula:

a) Factores relativos al alumno: Las habilidades sociales del alumno resultan el primer factor determinante de todo propósito instruccional. Lindsley (1965) encontró que para los maestros, el 60% de los problemas que presentan los alumnos se deben a conflictos

derivados de la inadecuación y desajuste de las conductas sociales, y sólo un 33% para los vinculados al rendimiento académico.

b) Factores relativos al profesor: La participación del profesor en la integración del alumno puede producirse a través de una doble vía: adoptando una metodología y estilo de enseñanza que respondan a las necesidades del sujeto creando un clima de clase óptimo para el establecimiento de interacciones, o facilitando las interrelaciones positivas entre alumnos mediante la introducción de actividades instruccionales centradas en el empleo de grupos de trabajo.

c) Factores relativos a los compañeros: Los compañeros influyen en la integración de cada individuo por la mayor proximidad física, el tiempo de contacto, la facilidad de identificación con iguales que tienen semejantes experiencias, necesidades y canales de comunicación.

d) Factores relativos al entorno físico: La organización tradicional de nuestras aulas, con los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor dificulta la interacción entre los compañeros. Existen factores que condicionan las actividades de participación y las relaciones sociales como son el tamaño de la escuela, del aula, la densidad del aula, ... Otro de los factores relevantes es la agrupación que el profesor realiza a la hora de organizar la clase.

5.3 INTERACCIÓN EN EL GRUPO DE IGUALES

Desde tempranas edades el niños se interesa por aquellos que son similares a él (Field, 1981). El grupo de iguales o pares se ha definido como aquellos compañeros de la misma edad (Hollander, 1968) o como los niños que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo (Hartup, 1985).

Las relaciones que se establecen con los compañeros y amigos durante la infancia influyen decisivamente en el desarrollo de los niños y en la adaptación al medio social en el que se desenvuelven (De la Morena, 1995, Haselager, 1997). Los iguales influyen en el desarrollo cognitivo y emocional, en la competencia comunicativa y en la sociabilidad de los niños (Cubero y Moreno, 1990, Díaz, 1991). Piaget, (1926, 1932) señala que la cooperación engendrada en la relación entre iguales es la que permite a los niños lograr una perspectiva cognitiva más amplia sobre su propio mundo social.

A esto hay que añadir la influencia que la interacción entre compañeros tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es precisamente el grupo de compañeros el que premia o castiga las conductas. Una falta de aceptación de los compañeros socava la autoconfianza de los estudiantes y debilita su motivación para persistir en hacer frente a los duros obstáculos académicos (Cava, 1998).

Además de esto y de acuerdo con numerosos autores (Arogonés,1989, Ausugel y Sullivan, 1983, Díaz-Aguado, 1986, Hartup, 1989, Ladd, 1989, López, 1985, Ovejero, 1990 y Rebolloso, 1987), la influencia del grupo de pares es especialmente significativa en aspectos tales como:

1) El aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea (Chickering, 1969, Jonson, 1978, Hartup, 1992, Whaler, House y otros, 1976). Esta influencia es mayor si el contenido de la información es relevante para el niño y si está satisfecho con el grupo de iguales.

2) La adquisición y el desarrollo de la *habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro* (Gottman, Gonso y otros, 1975, Johnson y Ahigren, 1976 y Johnson, 1980). Esta adopción de perspectivas aleja al niño de posiciones egocéntricas, favoreciendo las experiencias individuales de aprendizaje y el progreso de la competencia social. Todo el proceso de desarrollo puede describirse como una pérdida progresiva del egocentrismo y un incremento de la capacidad de asumir los

cada vez más amplios y complejos puntos de vista de los demás. Para Piaget (1932) esta pérdida de egocentrismo está íntimamente relacionada con la estructura del desarrollo cognitivo en todas las esferas.

3) La formación de la *identidad personal* del niño (Erikson, 1968, Mead, 1934, Rubin, 1980). Los niños construyen imágenes de sí mismos a través de la imagen que reciben de sí mismos de los otros significativos con los que interactúan –entre ellos, su grupo de compañeros y sus amigos-. En la formación de su autoconcepto el niño se apoya en el “feedback” que recibe de los otros. El grupo de compañeros tiene una función esencial para proporcionarle al niño esta información sobre la que basará su percepción de sí mismo. Además de darle esta información, el grupo de iguales incide en los valores a través de los cuales se va a interpretar la información, determinando qué características personales se valoran positivamente y cuáles negativamente, y en qué medida se les reconoce como relevantes e importantes. De esta forma, la medida en que el niño percibe su propia imagen en términos positivos o negativos –autoestima- es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece (Musitu y Román, 1989).

4) La adquisición de *habilidades sociales*, cada vez de mayor complejidad, conforme aumenta la edad de los niños, siendo probablemente el contexto de grupo de compañeros el más eficaz y más altamente motivador para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades (Asher y Renshaw, 1981, Díaz-Aguado, 1988)

5) El *control de los impulsos agresivos*, adquiriendo un repertorio pertinente de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de la agresividad (Hartup, 1992, Patterson, Littman y otros, 1967, Whiting y Whiting, 1975)

6) La continuación del proceso de socialización del *rol sexual*, iniciado en las interacciones padres-niños (Hartup, 1978). Dentro del contexto de las relaciones entre iguales, se refuerzan socialemtne aquellas conductas que son pertinentes al propio sexo (Fagot y Patterson, 1969).

7) El *uso ilegal de drogas, las conductas alcohólicas, otras conductas de riesgo* y *la conducta sexual* son también incluidas por el grupo de iguales siempre que, naturalmente, estos grupos aprueben o consideren atractivas tales conductas (Cairns, Leung y otros, 1995, Dishion, Andrews y Crosby, 1995, Giordano, Cernkovich y Pugh, 1986, Hartup, 1996, Johnson, 1972, Stattin, Gustafoson y Magnusson, 1989, Tolson y Urberg, 1993). También, la frecuencia en la *práctica deportiva* de los adolescentes se ve favorecida, en el caso de las chicas, si el mejor amigo/a practica deporte (Balaguer, Tomas y otros, 1994)

8) El nivel de *aspiración educativa* y *el logro académico* son influidos por la interacción entre iguales (Alexander y Campbell, 1964, Coleman, 1974, Epstein y Karweit, 1983 Freedman, 1967, Hartup, 1996).

9) La posibilidad de disponer de importantes *fuentes de apoyo* en situaciones de estrés, convirtiéndose los iguales en habituales confidentes (Hartup, 1996, Malik y Furman, 1993).

10) Finalmente, la construcción y el mantenimiento de relaciones con los iguales se ha considerado como un indicador válido de *salud psicológica* (Cowen, Pederson y otros, 1973, Johnson y Norem-Hebeisen, 1977, Roff, 1963, Roff, Sells y Golden, 1972). En este sentido, tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas como el funcionamiento con éxito dentro del grupo de iguales son aspectos planteados como indicativos de competencia social (Asher y Parker, 1989, Berndt y Ladd, 1989, Hartup y Sandilio, 1986) y como predictores fiables del posterior ajuste (Fiel, 1981, Garrido, 1995, Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990, Parker y Asher, 1987)

Estos efectos de la interacción entre iguales, no se producen por el simple hecho de colocar a los alumnos unos junto a otros (Johnson, 1980 y Johnson y Johnson, 1983). Para conseguir que las influencias sean constructivas y el proceso de socialización adecuado, la interacción debe promover sentimientos de pertenencia y apoyo, no es

cierto que las experiencias conjuntas den lugar a sentimientos y afectos positivos ni que mejoren por sí solas las relaciones.

5.3.1 ESTATUS EN EL GRUPO DE IGUALES

El estatus sociométrico es la posición ocupada por un sujeto dentro de un entramado social, en un grupo, es el grado en el que el niño es aceptado o rechazado por sus iguales y supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño.

A partir del estatus social se han establecido distintos tipos sociométricos (Coie y Dodge, 1988, Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990, Maag, Vasa, Reid y Torrey, 1995):

- Niños Populares: son aquellos que tienen altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencias de sus iguales. Son percibidos como niños que cooperan y apoyan a sus iguales, son atentos y considerados, y se comportan conforme a las reglas, implicándose activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas. En ocasiones estos individuos son definidos como líderes, cosa que no siempre es así. En palabras de Moraleda (1978), podemos encontrarnos con sujetos con unas características muy diferentes:

  a) Alumnos de gran prestigio, pero de un prestigio “exterior” (basado en el juego escolar, la fuerza física, etc.) y que no tienen las variables que podríamos denominar de personalidad.
  b) Alumnos estimados por la compañía, por el buen carácter, pero que no ejercen una influencia destacada en el grupo ni tienen las características propias del verdadero líder.

c) Alumnos con una capacidad para dominar el grupo o parte del grupo, sin llegar a ser aceptado plenamente, fanfarrones a los que fundamentalmente se les tiene miedo.

d) Individuos que con prestigio y popularidad son estimados y respetados. Representan los intereses del grupo y son los verdaderos líderes indiscutibles. Son elementos claves para introducir modificaciones en la dinámica del grupo.

- Niños rechazados: tienen altas puntuaciones negativas y son percibidos por sus iguales como niños agresivos, hiperactivos, peleones, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo y entran a menudo en conflicto con el profesor. En este grupo se sitúan aproximadamente entre el 10% y el 15% de los niños.

- Niños ignorados: son niños que sociométricamente se caracterizan por sus bajas puntuaciones tanto en preferencias positivas como negativas. Reciben poco interés y atención de sus iguales y se caracterizan por su timidez. Tienden a jugar en solitario y son menos interactivos. Son pacíficos, reservados, respetan las reglas y se implican en actividades socialmente aceptables, aunque de una forma aislada.

- Niños controvertidos: reciben puntuaciones extremas tanto positivas como negativas. Son el grupo más reducido, aproximadamente el 5%. Se trata de niños que se implican activamente tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas (Newcomb, Bukowski y otros, 1993). Se les describe como alumnos activos con destrezas intelectuales, sociales y atléticas y que, al mismo tiempo, violan con facilidad las reglas establecidas. Parece que son niños que agradan a muchos de sus compañeros y también disgustan a otros tantos. Probablemente estos niños se comportan apropiadamente dentro de sus propio grupo de amigos, pero actúan de modo más agresivo y negativo hacia otros niños (Mlik y Furman, 1993).

Evidentemente a los grupos anteriores habría que añadir un grupo de niños de estatus promedio y que sería el más numeroso en los grupos de iguales.

5.3.2 FACTORES DE RIESGO DEL RECHAZO ENTRE IGUALES.

- **CAUSAS DISTALES.**

Son aquellas que describen los procesos de socialización a través de los cuales los niños adquieren las orientaciones conductuales, cognitivas y afectivas qué son las causas próximas del rechazo.

Con respecto a la influencia de las relaciones entre padres e hijos en las relaciones con los iguales de los niños, Dishion (1990) considera que esta influencia puede explicarse desde dos modelos.

El primer modelo considera que las relaciones padre-niño se consideran prototípicas de las relaciones futuras. La teoría del vínculo es un ejemplo de este modelo, puesto que considera que un vínculo adecuado con el cuidador es predictivo de la experiencia de intimidad en futuras relaciones. Si el desarrollo social del niño comienza con el establecimiento de unas relaciones hostiles, el afecto negativo que se potencia propiciará unos intercambios inapropiados con los iguales que tendrán como consecuencia el rechazo y la exclusión. Según Rubin y otros (1990) esta relación se da por el efecto que tanto en el vínculo, como en las futuras relaciones tienen los factores ecológicos. Estos factores contextuales que influyen también en el desarrollo del niño y en las condiciones del contexto socio-personal, pueden ser de distintos tipos: condiciones socioeconómicas, culturales, recursos de apoyo, sistema de creencias personales de los padres respecto a los niños y la crianza,... (Bronfenbrenner, 1979 y Bronfenbrenner y Crouter, 1983).

Un segundo modelo relaciona las prácticas de disciplina paterna y las relaciones padre-niño en el desarrollo de formas específicas de conducta social que determinarán el carácter de futuras relaciones. Si el modelo de disciplina familiar es coercitivo, los niños aprenderán que pueden resistir las demandas paternas comportándose ave rsivamente. Esta conducta se transfiere a otras situaciones sociales tales como la escuela, pero aquí provocan el desagrado de sus iguales. En las familias donde se potencia la conducta prosocial a través de los mecanismos de modelado, entrenamiento y condicionamiento operante, los niños pondrán en juego estas conductas adquiridas en sus encuentros con iguales.

Los modelos presentados son probablemente compatibles, o al menos no necesariamente incompatibles.

La incidencia de la relación establecida con los padres en las relaciones con los iguales no se circunscribe a los primeros años del niño, sino que ambos sistemas de relaciones se influyen mutuamente a lo largo del desarrollo, incluso en la etapa de la adolescencia (Kerns, Klepac y Cole, 1996). En la adolescencia se precisa de modificaciones en la relación entre padres e hijos. Al mismo tiempo, la red social del niño varía para cubrir ciertas necesidades que pueden en este momento ser mejor satisfechas por lo iguales, puesto que estas relaciones ofrecen oportunidad para explorar nuevas habilidades, establecer formas de pensamiento independiente y desarrollar sus propias identidades (Baunridn, 1991, Youniss, 1980). Los jóvenes que perciben un menor cambio en la relación con sus padres tienden a orientarse más hacia los iguales y menos hacia sus padres (Fuligni y Eccles, 1993).

Otro de los factores incluidos en el apartado de causas distales es el vecindario. En un trabajo de Kupersmidt y otros (1995) se mostró que los vecindarios de estatus socioeconómico medio actuaban como factor protector en la reducción de la agresividad en niños de familias de alto riesgo (familias con bajos niveles de ingreso, desestructuradas y pertenecientes a minorías étnicas). Sin embargo, este tipo de vecindario medio, interactuaba con el tipo de familia de alto riesgo produciendo un pobre ajuste persona-ambiente y

teniendo como consecuencia una mayor probabilidad de que estos niños fueran rechazados por los iguales.

- **CAUSAS PRÓXIMAS.**

Son las que se relacionan con las competencias inmediatas, y son los pensamientos y sentimientos que estos niños traen a la situación social.

Dodge y Feldman (1990) consideran que ciertos sesgos en el procesamiento de la información social son determinantes de las conductas de rechazo. Su perspectiva es que la conducta desadaptada se puede explicar en términos de patrones de procesamiento de la información social. A través de los procesos de socialización los niños podrían internalizar el modo de pensamiento de los padres a cerca de los procesos sociales. Estos autores consideran que los niños rechazados son aquellos que tienen problemas de tipo cognitivo para manejar situaciones sociales específicas significativas en un momento y un grupo determinado, no todas las situaciones sociales. Podrían mostrar déficits en la percepción de la situación atribuyendo en caso de ambigüedad mayor hostilidad a sus iguales, generar respuestas de menor calidad –más agresivas, ineficaces, únicas y menos precisas- en situaciones sociales concretas, seleccionar con mayor frecuencia respuestas agresivas como solución a conflictos conyugales y mostrar menor competencia en la ejecución de la respuesta seleccionada.

En general, la evidencia existente muestra que efectivamente parecen existir diferencias consistentes en la cognición social entre los niños de alto y bajo estatus, pero no se puede afirmar, debido al tipo de estudios realizados, una relación causal. Por otra parte, las representaciones cognitivas internalizadas se han propuesto como variables mediadoras entre la familia y las relaciones con los iguales. Los teóricos de la cognición social han formulado los constructos de esquemas “interpersonales” (Safran, 1990) o “relacionales” (Baldwin, 1992) para referirse a las representaciones cognitivas que el niño internaliza a

partir de la experiencia de relaciones socales específicas. Estas representaciones guiarán las futuras percepciones, inferencias, expectativas, interpretaciones y conductas dentro del contexto interpersonal. Supone que creencias y expectativas positivas acerca de las relaciones con los otros, promueven conducta competente, mientras que percepciones más negativas de sí mismo y de los otros podrían disminuir el sentimiento de confianza del niño y aumentar sus dificultades sociales.

En un estudio, Rudolph, Hammen y Burge (1995) han constatado relaciones significativas entre los diferentes componentes de las representaciones cognitivas y el procesamiento de la información social. Además, se encontró que existía una conexión en las representaciones de los niños a través de tres dominios interpersonales: familia, iguales y self. Por lo tanto, los niños parece que internalizan un patrón de relaciones con los otros que se mantiene en los diferentes contextos de interacción. Rudolph y otros (1995) también encontraron asociaciones entre las representaciones negativas del self y de los otros y un deterioro creciente a nivel social que incluía conductas sociales disfuncionales y bajo estatus social en el grupo de iguales.

Por otro lado, en cuanto a las características conductuales, ya hemos visto que aunque hay una tendencia general en la que los niños agresivos sufren en mayor medida el rechazo de sus compañeros, ni todos los niños rechazados son agresivos, ni todos los niños agresivos son rechazados (Cava, 1998).

Entre otros aspectos conductuales considerados en la investigación, algunos autores como Parkhurst y Asher (1992) han planteado que junto a conductas interactivas negativas, un elemento clave para determinar si los iguales aceptarán o rechazarán a un niño es la manifestación de conductas interactivas positivas –prosociales-.

Además de manifestaciones conductuales, se han planteado diferencias en habilidades cognitivas entre los niños rechazados y aquellos que no lo son. Los niños rechazados parecen más deficientes en estas habilidades y sus iguales los perciben más

incapaces de aceptar bromas, puesto que interpretan la información ambigua de un modo más negativo (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993, Parkurst y Asher, 1992).

Un último conjunto de variables es el referido a las propias dinámicas grupales. Hymel y otros (1990) subrayan dos caminos ligeramente diferentes a través de los cuales los sesgos en la percepción social conducirían a los miembros de un grupo a rechazar a un miembro nuevo. Darley y Fazio (1980), consideran que previamente a la interacción real los miembros del grupo pueden generar expectativas negativas hacia el nuevo miembro por medio de la observación de las interacciones que este sujeto mantiene con otras personas ajenas al grupo o por medio de estereotipos hacia la persona nueva basados en características no conductuales externas, tales como atractivo físico, la fuerza física, deficiencias, etnia u otras características que lo hacen diferente (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993). Además de estas observaciones, también a través del “cuchicheo” los miembros del grupo podrían tener expectativas negativas debido a la reputación del nuevo miembro. Estas expectativas diferentes, lo que implica un tratamiento diferente. Debido a este tratamiento diferencial y a la incorporación de estas expectativas en el autoconcepto, los niños se comportarán de una forma consistente con las expectativas, lo que hará a su vez, que los prejuicios se vean reforzados (Langlois y Stephan, 1981).

5.3.3 CONSECUENCIAS DEL RECHAZO ENTRE IGUALES

La experiencia de rechazo entre iguales se relaciona con posteriores problemas de ajuste en la adolescencia y edad adulta (Parker y Asher, 1987 y Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990).

La incidencia de los desórdenes psicosociales (Albee, 1984) puede incrementarse como consecuencia de factores tales como estresores sociales o problemas orgánicos y reducirse mediante factores como las habilidades de afrontamientos, la autoestima o el apoyo social. Para otros autores (Lin y Ensel, 1989) los estresores y recursos del individuo

también influyen en el bienestar en los ámbitos personal, social y físico. Estas influencias se dan de varias formas:

1) El rechazo en sí mismo es un poderoso estresor al recibir el niño un peor trato de sus iguales (Dodge, 1983). Los propios niños identifican el rechazo como un importante estresor –tanto como suspender el curso, la muerte de un amigo y la enfermedad grave de alguno de sus padres- (Johnson, 1978, Jones y Fiori, 1991).
2) El rechazo conlleva una disminución de los recursos con los cuales contrarrestar posibles factores que incidan en el desorden ya que disponen de menos apoyo social del grupo, su desarrollo en habilidades de afrontamiento se ve obstaculizado por sus relaciones sociales más reducidas y su autoestima es generalmente más baja. Las relaciones en la temprana adolescencia son un importante recurso y amortiguan el estrés de las transiciones vitales en la adolescencia (Sullivan, 1953).

El rechazo de los iguales tiene importantes implicaciones en el desarrollo evolutivo y en la aparición de ciertos tipos de conducta social, tales como agresión o retraimiento (Kupersmidt, Coie y otros, 1990 y Parker y Asher, 1987):

1) La relación predictiva más fuerte entre rechazo de los iguales en la infancia y desorden en la adolescencia es el ajuste escolar -absentismo, problemas de disciplina, abandono de la escuela a edades tempranas, deficiente desempeño académico,...- (Austin y Draper, 1984, Li, 1985 y Wentzel y Asher, 1995). Por otra parte, los problemas con los iguales en la escuela Primaria tienen dos consecuencias negativas para el ajuste social en la escuela media y superior:

    a) El estatus social negativo en el aula, desencadena que hay disponible menos apoyo social, por lo tanto menos recursos interpersonales, a la hora de afrontar el estrés transicional a otra escuela superior.

b) El niño rechazado no participa de importantes experiencias de aprendizaje social con otros niños, lo que deja al niño rechazado con muy pocas habilidades para enfrentarse con las demandas sociales del periodo de la adolescencia, disminuyendo los recursos intrapersonales.

En la adolescencia temprana, el interés por ajustarse con el grupo de iguales es mayor, y la influencia del grupo de iguales sobre los juicios de los jóvenes es más fuerte o poderosa que en cualquier otra etapa (Berndt, 1979). En la escuela Secundaria los profesores están menos disponibles para servirles de guía y apoyo, pues el contacto con ellos es menor que en la escuela Primaria, además su estructura es mucho más competitiva y emocionalmente menos facilitadoras de apoyo (Eccles, Midgley y Adler, 1984). Así, los jóvenes rechazados encontrarán la escuela Secundaria como un lugar muy poco gratificante.

Wentzel y Asher (1995) han señalado algunas posibles razones de las correlaciones existentes entre unas relaciones con los iguales deficitarias y un pobre ajuste escolar:

a) Ser rechazado por los iguales disminuye la motivación de logro académico y la participación en las actividades de aprendizaje.
b) Las habilidades autoregulatorias y determinados tipos de conducta social asociados con el estatus sociométrico –conducta independiente, autoconfianza, control de los impulsos, conductas cooperativas,...- también se relacionan con el éxito académico.
c) Quizás la calidad de la relación de los estudiantes con el profesor podría ir paralela a aquella que tienen con sus compañeros de clase (Taylor, 1989). Los niños que son rechazados por los profesores también tienden a recibir menos ayuda, más críticas y notas más bajas del profesor.

2) Aunque hay suficiente información que confirma que el rechazo es un importante predictor de la delincuencia, la agresividad lo es todavía más. La agresión supone una violación de las normas en la infancia y adolescencia. La actitud hacia la

escuela se relaciona con la actitud hacia otras instituciones formales posteriormente, así, parece haber una continuidad entre las transgresiones de las normas en la escuela y otras transgresiones de normas sociales en la edad adulta (Castelli, 1995, Palmonari, 1993).

Los niños que son agresivos y rechazados tienen una mayor disposición hacia la delincuencia que los agresivos no rechazados (Bierman, Smoot yaumiller, 1993). En primer lugar, los adolescentes que se sienten alienados socialmente están más motivados a implicarse en peleas como reacción a sus sentimientos de ira y frustración. Esto podría estar relacionado con una posterior delincuencia no socializada –no influida por grupos de iguales, surgida como respuesta a la frustración- (Quay, 1964). En segundo lugar, en estos niños las tasas de absentismo y abandono escolar son más elevadas, lo que hace que dispongan de mayor tiempo sin supervisión adulta (Robins y Wish, 1977). Además, la teoría de rol social sugiere que ser un absentista o abandonar la escuela es un tipo de rol que podría fácilmente llevarles a colocarse la etiqueta de “fuera de la ley” y, en consecuencia, a comportarse como tal.

3) El tercer tipo de desorden vinculado con el rechazo de iguales tiene que ver con problemas de salud mental (Cowen, Pederson y otros, 1973 y Roff y Wirt, 1984). Rubin y otros (1990) propusieron que el tipo específico de desorden psicológico manifestado en la edad adulta estaría relacionado con aquellos aspectos del niño que provocaron el rechazo de sus iguales. Por ejemplo, la delincuencia, sería mejor predicha por el rechazo fundamentado en la conducta agresiva y disruptiva, mientras que otras formas internalizadas de desorden como la depresión, se predecirían mejor a partir del rechazo fundamentado en su conducta retraida y ansiosa. No obstante, el apoyo a esta teoría es sólo parcial y ha recibido numerosas críticas.

4) Otras consecuencias importantes del rechazo son el sentimiento de soledad (Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990, Cassidy y Asher, 1992, Horowitz, 1962, Musitu y Pascual, 1981, Musitu, Román, Clemente y Estarellas, 1984),

percepciones de sí mismos como menos competentes socialmente (Kurder y Krile, 1982), menores expectativas de éxito social (Asher y otros 1990) y mayores sentimientos de depresión (Vosk, Forehand, Parker y Rickard, 1982).

Estas relaciones entre rechazo de iguales y posteriores problemas de ajuste no puede afirmarse que sean causales, puesto que la mayoría de estudios son correlacionales. Kupersmidt, Coie y Dodge (1990) han planteado varias hipótesis que podrían explicar las correlaciones encontradas:

- Hipótesis 1: El rechazo de los iguales es sólo una variable indicativa de que existe un riesgo de futuros problemas de ajuste psicosocial, cuyo origen estaría en otros factores más básicos.
- Hipótesis 2: La experiencia de ser aceptado o no por los iguales, aunque carece de un nexo causal directo con la psicopatología, podría jugar un rol mediador en su desarrollo. Así, por un lado, el apoyo social podría amortiguar a un niño vulnerable de padecer una psicopatología por medio del incremento de la autoestima y de aportarle oportunidades para el desarrollo adaptativo (Garmezy, Masten y Tellegen, 1984). Por otra parte el niño vulnerable que es socialmente rechazado, podría experimentar el estrés adicional del rechazo y el aislamiento de los iguales.
- Hipótesis 3: La experiencia de rechazo social está relacionada causal y directamente con problemas psicopatológicos. Piaget (1932)considera que la participación en un grupo de iguales promueve el desarrollo cognitivo y social. Una segunda vía podría ser el hecho de que el rechazo produce reacciones internas que son la causa de los desajustes psicopatológicos y sociales (Asher y Wheeler, 1985, Coie, Dodge y Coppotelli, 1982).

Por otro lado, cognitivamente resulta difícil distinguir entre esquemas que fueron la génesis del rechazo y los que resultan de la experiencia de ser rechazados.

Otra cuestión que se ha planteado es la posible incidencia diferencial del rechazo si éste es puntual o durante un periodo de tiempo prolongado. DeRosier, Kupersmidt y Patterson (1984) demostraron que todos los niveles de rechazo correlacionaban con mayores tasas de ausencia escolar. Sin embargo, el efecto de la cronicidad y la proximidad aparecía con claridad en el caso de problemas de conducta externalizados – agresividad- .

6. EL RACISMO QUE DICE NO EXISTIR

Siguiendo a Grossi y Sabucedo (2000) diremos que a pesar de que en España no existen partidos de corte fascista como en otros países desarrollados, de que conviven numerosas religiones y un gran número de extranjeros no comunitarios, y que la ley de leyes, la Constitución Española de 1978 en su artículo 14 establece que “ los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, no podemos decir que vivamos en un país libre de racismo.

En la mayoría de los países, el racismo biologicista está casi extinguido. El horror que el genocidio nazi causó y aún causa en todo el planeta es tan grande que ha provocado un rechazo tal que casi ha llevado a la extinción del racismo como argumento ideológico. Hoy, ni los mismos racistas admiten que lo sean, tal como ha constatado Billig (1985). En la actualidad casi nadie se dice racista, sin embargo, son muchos los que tienen algún pero que objetar. Es la famosa coletilla que apostilla el “yo no soy racista, pero...”. Todo indica que el rechazo explícito es compatible con el mantenimiento de actitudes prejuiciosas de forma más o menos encubierta. Este hecho puede ser explicado de dos formas (Ovejero, 1998):

a) La actitud prejuiciosa real y profunda perdura y no ha cambiado, aunque sí lo ha hecho su manifestación externa, puesto que en la actualidad no resulta socialmente deseable mostrarse en público como alguien racista (Devine, 1995).
b) El prejuicio tradicional o manifiesto está siendo sustituido por otro moderno más sutil (Meertens, 1995). El primero se caracteriza por la percepción de amenaza del exogrupo y la oposición al contacto íntimo con quienes pertenecen a él. El segundo por 1- la defensa de los valores tradicionales, lo que lleva a culpabilizar a quien padece este tipo de prejuicio de su propia situación por comportarse de forma inaceptable, 2- las situaciones de inferioridad se atribuyen a las diferencias culturales, menores capacidades

consecuencia de bajo nivel de escolarización, además de por el menor desarrollo de su cultura, que son exageradas, no a las biológicas y 3- no se admite la existencia de sentimientos negativos hacia el exogrupo, pero tampoco se manifiestan positivos.

Actualmente los gitanos siguen siendo vistos por la mayoría exclusivamente como tales y no como españoles, los actos violentos de distinto tipo contra los inmigrantes son portada frecuentemente en los medios de comunicación, los inmigrantes ilegales son explotados laboralmente, los *sudacas, moracos y negratas* tiene negada la entrada a muchos locales y establecimientos gracias al “derecho de admisión” , las diferencias culturales entre los niños escolarizados en los colegios españoles y de orígenes diversos siguen siendo objeto de polémicas a nivel nacional y la nueva ley de extranjería ha sido criticada desde muchos sectores por su aire xenófobo. ¿Qué pasará cuando en nuestro país los porcentajes de personas extranjeras lleguen a equipararse a los de otros países Europeos o a Estados Unidos?

En España, para un único elemento étnico diferenciado que teníamos hasta hace pocos años, que era el gitano, se les ha excluido y marginado, hasta el punto de que, como decíamos antes, después de más de siete siglos en este país, todavía no se les acaba de ver como españoles de pleno derecho. Basta con analizar las protestas que tienen lugar cuando los Servicios Sociales municipales reparten las viviendas de protección oficial, que habitualmente les son otorgadas por su situación socio-económica. El resto de los vecinos protesta porque prevén que habrá destrozo del inmueble, problemas en la convivencia y sobre todo, el principal motivo que subyace, aunque pocas veces es puesto sobre el tapete, la devaluación de sus propiedades. A ello hay que añadir el silencio mediático y social en el que están inmersos. En pocas ocasiones salen en los medios de comunicación, y cuando lo hacen suele ser asociados a problemáticas sociales como delincuencia o drogodependencias, o como mucho, al folclore.

En muchas ocasiones se presenta la problemática como causada porque la cultura gitana no puede, y no quiere, integrarse en el resto de la sociedad normalizada de los

patrones occidentales. Su persistencia en sus formas de actuar, pensar y sentir se plantea como incompatible con las formas de vida que impone “nuestra” sociedad, la cual requeriría la adopción de unos cánones modernos absolutamente contrapuestos de los de los gitanos, basados en demasiado viejas tradiciones. La idea que a tal planteamiento subyace no es la integración sino la asimilación. Existe integración cuando dos partes se unen para formar un todo que, por otro lado, no reproduce en sus propiedades la suma de las que aquellas tienen. De la cultura gitana se demanda que ignoren su pasado, abandonen sus señas de identidad y constituyan una nueva sobre la base de los principios de la modernidad, lo más parecida a la sociedad dominante. En algunos lugares se ha dado la convivencia sin problemas entre payos y gitanos, pero ésta suele basarse en una especie de equilibrio en el que están juntos pero no revueltos, en el que existe la admisión del derecho del otro a vivir como quiera siempre y cuando no sea disruptivo, tanto en estilos como espacios de vida.

6.1 PRINCIPIOS OPERANTES DEL RACISMO.

Partiremos de la noción ampliamente sostenida de que las razas no existen ni científica ni biológicamente (Grossi y Sabucedo, 2000; Ovejero, 1998 y Rodríguez González, 1995) Así pues, la diferenciación de los individuos en grupos por razas no puede mantenerse por razones biológicas ni culturales, es un constructo social. Por un lado, a pesar de que fenotípicamente somos distintos, hacer agrupaciones en función del color de piel es tan arbitrario, tan consensuado socialmente como hacerlo por el género, nivel de ingresos, ... En cuanto a la cultura sucede lo mismo. Por supuesto que el pueblo gitano tiene características que hacen de él un hecho singular, pero también al asturiano, el andaluz, el vasco o el extremeño, y no por ello hacemos de estos últimos un grupo distinto del propio (exogrupo) en tanto que identidad nacional (Grossi y Sabucedo, 2000).

De ahí que sería más correcto hablar de xenofobia –rechazo del que es diferente por características biológicas, por el lugar de nacimiento o por las creencias- y no de racismo (Ovejero, 1998).

El fenómeno del racismo posee dos significados: a) actitudes prejuiciosas y conducta discriminatoria del individuo hacia personas de una raza determinada, y b) prácticas institucionales que subordinan a la persona de una raza o etnia determinada (Myers, 1995). Así podemos decir que existen dos marcos heurísticos – epistemológicos claramente diferenciados. En primer lugar, el centrado en el sujeto, en los pensamientos, efectos e intenciones del prejuicioso. En segundo, aquel que adopta el enfoque cultural – sociológico, según el cual las prácticas discriminatorias son el resultado de circunstancias histórico – sociales determinadas que, a su vez, han moldeado formas precisas de interacción y relación social. Una y otra forma de explicación se complementa y necesitan. No existen los individuos al margen de la sociedad (conjunto de significados y de prácticas de relación, económica, social, política y culturalmente construidas) ni la sociedad sin individuos. De otra manera, sujeto y sociedad se construyen en un proceso dialéctico (Ovejero, 1997). En términos de la realidad que aquí estamos examinando, tratar de explicar el racismo, del tipo que sea, contra los gitanos atendiendo exclusivamente a la naturaleza de los prejuicios y de los estereotipos del agente racista no tiene ningún sentido, pero tampoco lo tiene el decir que las prácticas racistas obedecen exclusivamente a los intereses de dominación y explotación de un determinado grupo, que a través de los prejuicios, discriminación y marginación obtendría mano de obra barata, así como fuerza de trabajo para realizar las labores no deseadas.

Los prejuicios son un caso particular de percepción social, son las expectativas que tenemos acerca de una categoría de personas (Ovejero, 1998). En principio, los prejuicios pueden ser tanto positivos como negativos, aunque los más estudiados históricamente han sido los últimos (Sangrador, 1996)

En los prejuicios hay componentes cognitivos (expectativas respecto del otro), afectivos (elementos emocionales y de motivación) y comportamentales (formas de conducta) (Ovejero, 1998).

Los estereotipos consisten en un conjunto de creencias, estrechamente relacionadas entre sí y compartidas por cierto número de personas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo, es el elemento cognitivo de los prejuicios (Leyens, Yzerbyt y otros, 1994)

6.1.1 LOS MECANISMOS COGNITIVOS DE LOS ESTEREOTIPOS Y DE LOS PREJUICIOS: LAS CATEGORIZACIONES SOCIALES.

Las categorizaciones sociales son útiles para percibir el mundo y para anticiparnos a los comportamientos de los otros, las personas necesitamos de esquemas de explicación y compresión del mundo, de causalidad social e individual. Con ello conseguimos dotarle de una lógica, sentido y orden; no podemos analizarlo tratando de llegar siempre a las causas últimas y singulares que producen un determinado fenómeno. No podemos interpretar todo lo que sucede como si fuera algo aislado y novedoso, que afrontamos por primera vez (Myers, 1995). Como dice Deschamps (1973) la primera función de la categorización social consiste en la estructuración del entorno social, sistematizándolo, simplificándolo y ordenándolo, esenciales para la percepción de un orden y para la creación de predictibilidad en un entrono social potencialmente no estructurado. Homogeneizando los elementos se hace el menor esfuerzo posible en la percepción e interpretación.

Las categorías en las que ordenamos el mundo, incluidos los elementos sociales, tienden a distinguir grupos y a informar ideativa y emocionalmente. Informan de la naturaleza, propiedades y características de los elementos que agrupan, de tal manera que las percepciones tenderían a ajustarse a estas, con lo que las propias categorías se verían siempre validadas o reafirmadas.

Pero sin duda, también nos llevan a errores cognoscitivos, debido a que tratamos de encajar a la gente dentro de categorías formadas por imágenes abstractas denominadas prototipos (Cantor y Mischel, 1979). De hecho, muy pocas personas encajan perfectamente en las categorías cognoscitivas. Lo que técnicamente se llama homogeneidad intracategorial, que siempre tiende a exagerarse en cualquier proceso de comparación social (en nuestro caso gitanos – payos) es una quimera, por no decir una falacia. En la comparación social intragrupo se da en el marco de una presión hacia la uniformidad (Festinger, 1954), mientras que en la intergrupal se experimenta un empuje hacia la captación de la heterogeneidad Pero también lo es la separación o diferenciación intercategorial, la diferencia percibida entre dos grupos sociales cuando se compara entre ellos. No queremos decir que no existe sino que no es tan grande o exagerada como tiende a verse.

Queremos decir con esto que la imagen de la que partimos del otro grupo para compararlo con el nuestro también está distorsionada. Primero, porque al igual que antes, no es tan homogénea como nos la representamos y, en segundo lugar, porque operamos con imágenes que, por prototípicas y estereotipadas, suponen una abstracción distorsionada de la realidad. Toda abstracción supone una separación de las características de un elemento para considerarlas aisladamente o en esencia pura, lo cual significa situarnos en un plano de la realidad que no existe. Este proceso intelectivo es un procesamiento cognitivo nada científico. Nuestra imagen nunca será isomórfica sino que se haya totalmente deformada por la lente con la que nos acercamos al objeto de nuestro interés (Grossi y Sabucedo, 2000).

Además, con frecuencia los estereotipos caen en otro error de percepción llamado “efecto halo”, que se refiere a la tendencia que tiene la gente a formarse una impresión global de otra persona sobre la base de información parcial, y después permitir que esta impresión global influya sus juicios posteriores sobre esa misma persona (Ovejero, 1991).

Otro de los errores que suelen cometerse en este tipo de percepción debido al efecto de la saliencia de los estímulos diferenciales, que son más percibidos y recordados, aunque

sean poco representativos del grupo, son muy influyentes a la hora de formar el estereotipo (Fiedler, 1991 y Smith, 1991). Con este fenómeno está muy relacionada la forma de tratar la información de los medios de comunicación, que subrayan ciertas características de las personas –ser gitano, inmigrante, ex-presidiario,...- en relación con temas como la delincuencia, las toxicomanías,...

Así, la categorización social es un proceso básico en la génesis, desarrollo y arraigo de los prejuicios y estereotipos sociales.

El que haya prejuicios de una manera cuasi-natural no nos explica por qué nuestras expectativas, creencias, opiniones, sentimientos, actitudes o conductas son negativos para unos y positivos para otros.

Por supuesto que todo esto no ocurre conscientemente. Hay toda una serie de mecanismo cognitivos que hacen que esto opere así. De entre ellos es importante recordar tres de los señalados por Hamilton y Trolier (1986): la ejecución de juicios más extremos de las acciones de aquellos que hemos metido dentro del saco de una categoría distinta de la propia; el mejor recuerdo de las acciones negativas que hubieran realizado; la selección perceptiva de información que es consonante con nuestras ideas.

La pregunta que cabe hacerse ahora es cómo es posible que haya unas personas que son prejuiciosas y otras no. Tanto unos elementos como otros son comunes a todos los hombres, los unos por ser mecanismos de procesamiento de la información que se dan en todas las personas y los otros porque son el substrato cultural que da forma a nuestro pensamiento. La solución no consiste en que unos tengamos un pensamiento estereotipado y otros no. Billig (1985) y Devine (1989) de forma bastante coincidente han mantenido la necesidad de diferenciar entre procesos automáticos de pensamiento (principalmente de carácter involuntario) y procesos controlados (principalmente de tipo voluntario), de tal forma que los estereotipos, en tanto que substrato cultural que habría modelado los contenidos de pensamiento del sentido común, formarían parte de los primeros. Ello supone que ante determinados hechos o acontecimientos en los que se ve implicado otro grupo

estereotípicamente representado, de forma automática o involuntaria se activarían o se nos aparecerían las creencias, expectativas, juicios que de él tenemos. Si el conjunto de nuestras creencias personales al respecto coincide con las socialmente elaboradas, nuestro pensamiento será prejuicioso, pero en caso contrario, no lo será. Según Devine (1989) las respuestas no prejuiciosas necesitan tanto de la inhibición del estereotipo étnico automáticamente elicitado como la activación intencionada de las creencias no prejuiciosas. Como vemos, aunque las creencias de la persona no coincidan con el estereotipo, éste no ha desaparecido del pensamiento.

6.1.2 LOS MECANISMOS PSICOSOCIALES.

Jodelet (1986) define las representaciones sociales como una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Son formas de pensamiento espontáneo, natural, por oposición al pensamiento científico y formalizado. Constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Cuando tenemos que echar mano de la idea de los gitanos como grupo recurrimos a la representación social que de ellos existe.

Este conocimiento se constituye a través de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Están relacionadas con las condiciones y los contextos en los que surgen y las comunicaciones mediante las que circulan. La historia impregna la memoria colectiva de los pueblos y esta última pasa a moldear esa forma de pensamiento tan importante para todos y cada uno de nosotros en el desenvolvimiento cotidiano que llamamos “sentido común” (Ovejero, 1991).

Por la naturaleza de este tipo de conocimiento, sus contenidos son aceptados de forma acrítica y, por tanto, no son reducibles a otras formas de conocimiento más básico. Las representaciones sociales son tomadas como elementos de verdad, axiomas incuestionables.

Su poder de evocación de imágenes y de sugestión de ideas, así como de sentimientos es tan grande que cuando se elicita la representación social de un grupo es difícil sustraerse a sus contenidos. Las representaciones que un colectivo tiene de otro surgen muy ligadas al proceso de interacción social, directo o indirecto, que dentro de un contexto económico, político, social, cultural, religioso se han producido a través de la historia de relación mutua, el caso del pueblo gitano se hace especialmente saliente. Así, las representaciones sociales determinan el comportamiento tanto individual como colectivo de quienes las comparten.

6.1.3 FACTORES SOCIALES.

No podemos contentarnos con explicaciones psicológicas de los prejuicios, sino que debemos incluir también factores sociales, culturales, históricos y económicos. De hecho, los prejuicios no son algo individual, sino colectivo. De ahí su enorme peligrosidad y de ahí la facilidad con que se traducen en conductas discriminatorias e incluso en leyes excluyentes.

El sentido y contenido de los estereotipos, prejuicios y representaciones de un grupo hacia otro es algo que se construye en el proceso de relación histórica con él y que nos remite a formas de interacción e intercambio social sustentadas sobre prácticas materiales. En realidad son los grupos sociales los que a través de sus prácticas y actividades crean un ambiente social, el cual viene a estructurar sus juicios.

Los estereotipos ayudan a racionalizar la posición o roles inferiores de algunos grupos –gitanos, mujeres,...- . Por ejemplo, en épocas de conflicto, las actitudes se adaptan con facilidad a la conducta; las personas consideran a los enemigos de una forma despersonalizada e inferior (Ovejero, 1998). Si un conjunto de individuos es percibido como un grupo diferenciado del propio (exogrupo), además es dominado y minoritario en una sociedad en la que el trabajo y, sobre todo algunos trabajos, son percibidos como algo que denigra a las personas, con toda seguridad lo que no queremos hacer nosotros le obligaremos al otro a hacerlo, con lo que el estigma asociado a la práctica referida queda vinculado a la identidad grupal y personal del que la realiza. Inmediatamente que esto ocurre, surge el otro razonamiento que cierra el círculo discriminativo y de marginación, el que establece que, dado que estos otros son inferiores, sólo pueden realizar ese tipo de trabajos, además de no ser dignos de tener cabida en su sociedad, como condiciones dadas por naturaleza o desde un ente sobrehumano, divino. Es la creencia en un mundo justo en el que cada uno tiene lo que se merece (Lerner, 1980; Morales y López, 1993 y Ovejero, 1998)

Por otro lado existe una capacidad de influir, condicionar, controlar o moldear a otra persona, grupo o sociedad en virtud de los recursos de que disponen ambas partes. Por muy fabulativas y hasta casi excéntricas que puedan ser nuestras formas de ver y entender a los gitanos, nunca se desligan de la realidad o contexto social dentro del cual han surgido. Toda interacción se sustenta sobre la base del intercambio de algunos de estos elementos, siendo así que por esta razón todas son asimétricas y por ende de poder. Su utilización viene condicionada por el escenario, contexto o situación en la que se produce la interacción y puede suceder que una de las partes sea la que los detente. En este caso la relación será de dominación y muy probablemente lleve a la denostación y denigración del dominado, entre otras cosas porque esa acción es la que impide al sujeto o grupo en condición de inferioridad poder llegar a competir con el otro (Grossi y Sabucedo, 2000).

6.2 RACISMO E IDENTIDAD SOCIAL.

Los gitanos después de siglos de compartir espacio con una cultura abrumadoramente mayoritaria no han abandonado sus formas culturales y/o sus señas de identidad en favor de las del “otro”.

Las personas tenemos un deseo natural de que los demás nos acepten y valoren. Los grupos nos ofrecen apoyo, seguridad, protección,... Sin embargo, también nos exigen que coloquemos las necesidades grupales por encima de las personales, es decir, nos obligan a ceder parte de nuestra identidad personal y a llevar la mascara de la identidad grupal. Con esto choca el hecho de que también es un deseo natural de las personas el que les reconozcan como individuos independientes y únicos. Así, Tajfel y otros (1986) afirman que mantenemos dos identidades, una personal (que incluye nuestras características personales) y una social (que procede de nuestra pertenencia a grupos). Más aún, la identidad social surge del conocimiento que el individuo tiene de pertenecer a un grupo o categoría social junto con el significado evaluativo y afectivo asociado a esa pertenencia. Es el resultado de un proceso de categorización en el que se segmenta el entrono social y luego se autoubica en uno de los segmentos resultantes –grupo de pertenencia o endogrupo-

Sherif en los años 50 y 60 fue el primero en introducir la noción de identidad social. Taifel y Turner (1979) formularon la teoría del conflicto intergrupal, que más tarde daría lugar a la teoría de la identidad social. En palabras de Montero (1996), un conflicto intergrupal llevará a que los miembros de grupos opuestos actúen más en función de características determinadas por la pertenencia a sus respectivos grupos que por sus características individuales.

Tajfel y Billig descubrieron que es muy fácil provocar favoritismo hacia nuestro grupo y hostilidad hacia los otros, incluso cuando estos grupos están formados arbitrariamente (Wilder, 1981); este hecho se da en ambos géneros y en individuos de todas las nacionalidades y culturas (Gudykunst, 1989). Es de sobra conocido el efecto que se

produce cuando un grupo es atacado por otro, inmediatamente el violentado cierra filas como mecanismo de defensa. La forma más fácil de constatarlo es en la cohesión grupal, que aumenta enormemente (Ovejero, 1997), expresándose esto en una mayor preferencia por el propio grupo y las normas que lo articulan, especialmente aquellas sobre las que gravita su identidad colectiva (Austers, 2002). Esta preferencia por los iguales se lleva también al terreno de la discriminación a la hora del reparto de los recursos sociales, de tal manera que se manifiesta una tendencia a favorecer al grupo de uno en detrimento del otro, en lo que se ha llamado maximización de los beneficios (Grossi y Sabucedo, 2000).

La identidad, tanto personal como social, está estrechamente vinculada con los procesos de socialización, pues es en ellos y a través de ellos como se construye (Ovejero, 1997). “Cada sociedad, cada cultura, dispone de un repertorio propio de normas, valores, configuraciones perceptivas y cognitivas y tipos de respuesta conductual y afectiva a los estímulos interpersonales. Cada individuo que nace como miembro potencial de dicha sociedad o cultura se ve en la necesidad de actuar de acuerdo con dichas normas, hacer suyos tales valores, adquirir determinadas configuraciones o estilos cognitivos e interiorizar unas peculiares formas de respuesta a los estímulos interpersonales. Este proceso de aprendizaje e interiorización se llama proceso de socialización” (Torregrosa y Fernández Villanueva, 1984, p. 421). De ahí que, a través de la socialización vayamos internalizando la estructura social, normas, valores, .. y los vayamos asimilando para construir nuestra propia personalidad (Austers, 2002, Zigler y Child, 1973).

Como sostiene el Interaccionismo Simbólico, el autoconcepto o identidad se desarrolla a través de las interacciones con los demás, siendo un reflejo de la forma en que los demás nos ven (Mead, 1934 y Cooley, 1956). Por otra parte, desde la teoría de la Identidad Social de Tajfel y Turner (1986), se puede hacer la misma predicción, pues los grupos sociales a los que pertenecemos influyen o conforman nuestra identidad social. A su vez, la identidad social de los individuos, junto con el significado valorativo y emocional que damos a ser miembros de él, influye en sus intereses, aspiraciones, expectativas, comportamiento, etc. (Austers, 2002) Así, autores como Steele (1992) o Osborne (1995) confirmaron mediante estudios longitudinales que los muchachos de raza negra tendían a

desvincularse con la escuela desde muy jóvenes, quitándole importancia al logro escolar como elemento sobre el que basar su autoestima. Ese mismo proceso puede estar sucediendo en los chicos gitanos.

El prejuicio, como estamos viendo, opera sobre el “otro” atacando su autoconcepto y autoestima en la medida que denigra el valor y el significado de la pertenencia a un grupo. Y es que no podemos olvidar que nuestra identidad personal o autodefinición es claramente dependiente de nuestra identidad social y de la ubicación en un determinado estrato de la pirámide social (Ovejero, 1997). En el momento en que nos definimos como miembros de un grupo y consideramos nuestra pertenencia a él como algo importante para nosotros (por ejemplo, un aficionado de un equipo de fútbol) lo que de él se diga nos incumbe directamente. Para saber si mi grupo tiene características positivas, lo que haré será compararlo con otros, de ahí, que desdeñando otros grupos, mi autoestima salga reforzada (Crocker y Luhtanem, 1990; Hinkle y otros, 1992 y Lorenzi-Cioldi y Doise,1996)

Klineberg (1964), afirmó que los grupos hacia los que se mantienen estereotipos pueden modificar su propio comportamiento adecuándolo a ellos. Esto tiene lugar por dos procesos:

- La edecuación a las expectativas (Rosenthal, 1966 y Rosenthal y Jacobson, 1968). El gitano, debido a que entiende y se siente inferior, genera unas expectativas de desarrollo, logro e integración social muy limitadas y siempre concordantes con lo que el prejuicio ha establecido que es propio de su condición social.

- La sef-fulfilling prophecy. Como consecuencia, sus conductas se acabarán ajustando a tales expectativas, con lo que al final estas se habrán cumplido, viéndose así reforzadas. Es el proceso que se conoce como profecía autocumplida, en el que los resultados obtenidos se ajustan perfectamente a la expectativas de partida (Sangrador, 1981)

Una vez vistos estos planteamientos, podemos estar de acuerdo con la afirmación de Albert Einstein “en esta sociedad es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”.

ESTUDIO EMPÍRICO

1. PLANTEAMIENTO.

A pesar de que aún queda un largo camino por recorrer hasta conseguir una sociedad verdaderamente multicultural en la que diferentes grupos étnicos convivan y se respeten, independientemente de que unos sean mayoritarios y otros minoritarios, en los últimos años estamos siendo espectadores de muchos intentos de integración de la etnia gitana de manera plena y definitiva en la vida de los barrios, por parte de diversas personas, instituciones y asociaciones tanto gitanas como payas.

Es evidente que uno de los factores de cambio más importantes para cualquier grupo social es la escolarización y su nivel de instrucción. Así se demuestra en el proceso de integración social de todas las minorías étnicas. La escolarización de los niños es importante en dos sentidos. El primero de ellos es el hecho de que para tener un puesto activo en la sociedad los gitanos tienen que manejar los instrumentos con los que se rige la misma y uno de los más importantes es el nivel cultural. Sino tienen una buena resolución académica su capacidad profesional se verá aceptada, especialmente en nuestros días, en los que el mercado de trabajo exige a los aspirantes enormes niveles de especialización, capacitación y profesionalización. Con ello además se verán perjudicados en el proceso de selección social, en el que resultarán inevitablemente incluidos en los estratos económica, social y culturalmente más desfavorecidos, dando lugar a la marginación social. Como ya hemos mencionado, frecuentemente se relaciona el fracaso y abandono escolar infantil con situaciones de inadaptación en la adolescencia y adultez.

La otra vía por la que la escolarización es la integración de los niños gitanos en el grupo de clase, que permite la convivencia entre alumnos de distintos orígenes y culturas. Si se consigue manejar adecuadamente esta circunstancia, se convertirá en una garantía de convivencia entre adultos pertenecientes a grupos cultural y socialmente dispares. Hemos visto cómo el rechazo que por diversos motivos, sufren algunos niños en el contexto escolar, ocasiona problemas en el desarrollo no sólo académico o intelectual, sino también

en otros aspectos vinculados a lo emotivo, cognitivo, personalidad, aspectos psicosociales y sociales.

El problema de la adaptación escolar de la etnia gitana está muy poco estudiado, en especial en los aspectos relevantes para la prevención de la conducta inadaptada y la marginación social.

En demasiadas ocasiones las instituciones ponen en marcha líneas de actuación sin haber evaluado previamente de forma adecuada cuáles son las causas reales del problema que se pretende atajar. Existe una necesidad de evaluar la situación en la que posteriormente se desea intervenir. En esta evaluación, es necesario obtener una aproximación lo más exacta posible, sobre la demanda social, incluyendo el perfil psicosocial de los individuos objeto de intervención, distribución geográfica, características de sus contextos micro y macrosociales, ... en definitiva los factores de riesgo asociados a estas situaciones de fracaso e inadaptación escolar. Así, las intervenciones futuras deben ir en la dirección de minimizar estos factores de riesgo que propician la aparición de la problemática y la optimización de los de protección.

1.1 OBJETIVOS.

OBJETIVO GENERAL.

Analizar el desempeño y la integración escolar de los niños pertenecientes a la etnia gitana en edad de escolarización obligatoria e identificar los factores determinantes de su adaptación al sistema escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1.- Analizar el desempeño escolar de los niños de etnia gitana.

2.- Analizar la integración social en el contexto escolar de los niños de etnia gitana a través del estudio de sus interacciones con profesores y compañeros.

3.- Identificarlos factores personales, familiares, escolares y sociales determinantes del proceso de adaptación y desempeño escolar.

1.2 HIPÓTESIS

A partir del planteamiento previamente expuesto, se proponen varias hipótesis que serán sometidas a comprobación empírica.

a) Los niños de etnia gitana tendrán un desempeño escolar deficiente.

b) Los niños perteneciente a población gitana, tendrán problemas de integración en el grupo de iguales.

c) Diferentes factores personales, familiares, escolares y sociales habitualmente presentes en y relacionados con la población gitana que están en interacción con otros del contexto escolar y social serán los determinantes del proceso de adaptación escolar de estos niños. Ciertos factores se relacionarán con la inadaptación y otros con la adecuada adaptación escolar y social.

d) Los estudiantes gitanos con problemática escolar diferirán significativamente de los que no la presentan en la aparición de estos factores de riesgo y la ausencia de otros de protección.

2. MÉTODO

2.1 PROCEDIMIENTO

La elección de la muestra no se realizó extrayéndola al azar de una población dada, sino que, debido a que el número de individuos y familias era perfectamente manejable y accesible, se incluyó en el estudio toda la población de etnia gitana residente en el concejo de Corvera de Asturias, además de algunas familias residentes en concejos limítrofes pero cuyos niños estaban escolarizados en colegios de Corvera.

Se utilizaron las puntuaciones de todos los alumnos del Colegio de los Campos, como grupo control, considerando que por el elevado número de individuos, procedencias y características variadas y distribución de las mismas similares a la de la población, sería una muestra representativa de ella.

La recogida de los datos de esta investigación se llevó a cabo en el primer semestre del año 2000.

Una de las primeras actividades que se realizaron fue el contacto con agentes sociales e instituciones que estuvieran en contacto directo con la población gitana para la obtención de datos cualitativos y cuantitativos referentes a procedimientos y resultados de estudios e intervenciones previas pertinentes a nuestro estudio. En el estudio de la escolarización de los niños gitanos se ven implicados la mayoría de los contextos en los que se desarrolla la vida de estos chicos y chicas, por ello, la estrategia a utilizar debe ser multidisciplinar. Se contactó con los agentes sociales relacionados con la temática: claustros escolares, Servicios Sociales locales y regionales, centros de salud, asociaciones de gitanos locales y nacionales, entidades religiosas, otras asociaciones y ONGs.

Se utilizo una estrategia de recogida de datos diferencial para cada una de las fuentes de información con las que se trabajó:

- Los niños gitanos fueron evaluados durante el horario escolar, mediante entrevistas personales semiestructuradas y test tipo autoinforme. En el colegio de Los Campos se les pasó el autoinforme de forma colectiva a toda la clase, no sólo al niño gitano, excepto a los niños de 1º, que debido a la dificultad que este tipo de cuestionario para los niños de corta edad, se les pasó de forma individualizada a todos los alumnos de la clase. En algunos casos fue necesario recoger por escrito una autorización firmada de los padres de los niños o de los tutores (en el caso de los niños del piso de acogida de menores de Cancienes) dando su permiso para que los niños participaran en el estudio.

- Los profesores tutores de los niños en el centro escolar cubrieron un informe sobre cada uno de los niños de etnia gitana que había en su clase. En el colegio de Los Campos este informe fue cubierto por la Directora.

- Se visitó a las familias gitanas cuyos hijos tenían edades comprendidas entre 3 y 17 años. El equipo visitó todos los domicilios de los niños gitanos escolarizados en Corvera o residentes en Corvera pero escolarizados en otros Concejos. La información se recogió a través de entrevistas semiestructuradas.

- Personal de los servicios sociales con los que hayan tenido contacto las familias implicadas.

En este procedimiento de investigación se encontraron algunas dificultades que expondremos por su relevancia para el estudio:

* En los Colegios Públicos de los Campos y Cancienes y en el Instituto de Educación Secundaria de Corvera, los profesores se negaron a cumplimentar el cuestionario- informe sobre el alumno, algunos de los motivos que expresaron para ello fueron:

- Falta de conocimiento de algunas variables sobre las que se requería información (en el caso de los profesores del IES). Creemos que puede ser debido al hecho de que el contacto y las relaciones interpersonales alumno-profesor en los centros de Educación Secundaria no son tan cercanos, estrecha y frecuente como en los colegios de Primaria.
- Temor ante la posibilidad de que las informaciones trascendieran a otras entidades, como había sucedido en anteriores ocasiones.

  Ante este problema, el equipo aseguró la confidencialidad absoluta de los datos y la identidad de los niños y de los profesores mediante un sistema de códigos y la custodia bajo llave de los cuestionarios hasta su destrucción. Sin embargo, no se consiguió que cambiaran su decisión.
- Falta de motivación por la excesiva frecuencia con la que las diferentes Administraciones les piden informes a los profesores y autoinformes a los alumnos, a los que tienen que dedicar mucho tiempo de su trabajo y del horario lectivo, para que luego no se tome ninguna medida al respecto y en último término no recaigan nunca en beneficio de los niños ni en el del trabajo que ellos mismos desempeñan diariamente.

  El equipo técnico explicó que el objetivo final del estudio era el planteamiento de propuestas y actuaciones que consiguieran mejorar la situación escolar de los niños de minorías étnicas en este concejo. También se intentó que comprendieran que ésta era una fase previa a cualquier programa de intervención y absolutamente necesaria para la adecuación de éstos a la población a la que están dirigidos.

* En el Colegio Público de los Campos la Directora, ante la negativa de los profesores, se ocupó personalmente de cubrir todos los informes sobre los alumnos.

* En el IES, no se pudo llevar a cabo ningún tipo de evaluación, ni el sociograma, ni los cuestionarios para los alumnos, aún después de recoger las autorizaciones familiares para este trabajo, los profesores consideraron que no era algo pertinente y que no se debía hacer en el horario lectivo. No obstante, gracias a la insistencia del Jefe de Estudios del

ciclo, se pudieron recoger las faltas de asistencia y las calificaciones escolares de los alumnos.

* En el Colegio público de Cancienes tampoco se pudieron recoger los informes sobre las calificaciones escolares de los niños, por entender sus responsables que ello violaba la privacidad de sus expedientes.

La información finalmente recopilada se pasó a una base de datos informatizada. Los datos recogidos del test sociométrico fueron previamente tratados con el programa informático “SOCIO”, de González Álvarez (1990). Este programa se utiliza para explorar y procesar las respuestas de todos los alumnos, proceso que sería muy complicado y engorroso de forma manual. En la base de datos se introdujeron los índices y valores que vertieron los análisis realizados con este programa así como las respuestas al resto de cuestionarios e informes.

Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando el paquete estadístico SPSS.10. Además de los análisis tradicionales hemos utilizado la regresión mediante escalamiento óptimo para analizar que factores son los que están relacionados en mayor medida con la adaptación y el desempeño escolar. Este tipo de regresión cuantifica los datos categóricos (nominales y ordinales) mediante la asignación de valores numéricos a las categorías, obteniéndose una ecuación de regresión lineal óptima para las variables transformadas. La regresión mediante escalamiento óptimo se conoce también por el acrónimo CATREG , del inglés categorical regression with optimal scaling (regresión categórica mediante escalamiento óptimo).

2.2 DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información han sido diversos cuestionarios diferenciados para cada uno de los agentes participantes en el estudio (ver ANEXO I).

2.2.1. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO.

Al dar las instrucciones el evaluador explica que se trata de una prueba en la que el niño ha de contestar según cree que realmente es él mismo, no como le gustaría ser o cómo cree que debería ser, aclarando que no existen respuestas incorrectas y que lo que importa es su opinión sincera. También se les comenta que nadie va ha ver las respuestas que ellos den, ni sus compañeros, ni sus profesores ni su familia, y que el cuestionario es anónimo. Se hace hincapié en la importancia de que se contesten todas las preguntas. Si dudan en las preguntas dicotómicas, deben responder según se comporte o según piense en la mayoría de las ocasiones.

En algunos casos, es necesario que los evaluadores cubran el cuestionario haciéndoles las preguntas a los niños de forma directa o explicándoselas claramente, en términos que les resulten de fácil comprensión.

Este cuestionario fue construido ad-hoc y está compuesto por diversas escalas.

- **Autoconcepto.**

Escala de Piers-Harris (1969), versión española de Mª José Díaz-Aguado y el equipo de la Universidad Complutense de Madrid (1991), recogido en Santomé Núñez (1998).

Una de las razones principales por las que se escogió esta prueba es que ya había sido aplicada y comprobada su eficacia por el equipo antes mencionado, así también podemos contar con un grupo normativo de referencia que nos permite la comparación de resultados.

Se han evaluado las dimensiones de “autoconcepto intelectual” y “autoconcepto de popularidad”. Estas dos subescalas están compuestas cada una de ellas de 18 items la de “intelectual” y 12 items la de “popularidad” (aunque 4 de ellos se contabilizan en las dos subescalas, por ello, la suma total de items es 26), frases sencillas con respuesta dicotómica (*“si” – “no”*).

La fiabilidad de estas dos subescalas en la muestra estudiada por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja es aceptable. En nuestra muestra (230 individuos), los índices de fiabilidad son buenos, Alpha = 0.74 para Autoconcepto Intelectual y 0.63 para Autoconcepto de Popularidad.

- **Relación con el profesor.**

La relación con el profesor desde el punto de vista del niño, se ha evaluado mediante cuatro preguntas incluidas en el cuestionario para el alumno, tales como *“Cuando tengo algún problema con otros niños el profesor me ayuda”, “Me llevo bien con el profesor”,...* Estos items tienen cuatro alternativas de respuesta: *Nunca, Pocas Veces, Muchas Veces* y *Siempre.*

En nuestra muestra, sólo se ha podido conseguir un Alpha de 0.14, lo cual nos indica que la fiabilidad de la escala es escasa.

- **Actitudes hacia la escuela.**

Para recoger información sobre las actitudes personales de cada alumno hacia la escuela, se han introducido dos preguntas, cada una de ellas con cuatro alternativas de

respuesta iguales a las de *relación con el profesor.* Debido a que consta únicamente de dos items, no se ha realizado la prueba de fiabilidad.

- **Motivación escolar.**

Los items utilizados para la evaluación de la motivación escolar se han extraído del Cuestionario de Motivación Escolar de McInnerney y Sinclair (1992), versión española de Verano Rodríguez (1993). Verano Rodríguez utilizaron una versión reducida a 41 items del Cuestionario de McInnerney y Sinclair, recogiendo información de los ocho factores más significativos en el original. Nosotros hemos utilizado únicamente las preguntas referidas al factor “Motivación Intrínseca”, puesto que la información del resto de factores motivacionales que podrían ser pertinentes a nuestro estudio, la hemos recogido mediante otras escalas.

La edad de los sujetos a los que se dirige el cuestionario ha hecho necesario reducir la longitud del mismo, por lo que no se ha utilizado esta subescala completa, sino los cuatro items más representativos de la motivación intrínseca (*“Trabajo mucho para aprender cosas nuevas en el colegio”, “Siempre estoy intentando hacerlo cada vez mejor en el colegio”,...).* Cada uno de ellos consta de una frase a la que se contesta: *si, me da igual* o *no.*

El Alpha conseguida para esta escala en nuestra muestra es de 0.7, lo que es un valor considerable para pruebas de este tipo.

- **Percepción de la exigencia familiar de rendimiento escolar.**

En esta escala se incluyen cuatro items referidos al nivel de exigencia que los padres transmiten a sus hijos:*“A mis padres les gustaría que sacase buenas notas”, “Mis padres piensan que estudiar es una pérdida de tiempo”,...*

Cada cuestión tiene cuatro alternativas de respuesta: *Nunca, Pocas Veces, Muchas Veces* y *Siempre.*

La fiabilidad de esta escala, en nuestra muestra es de 0.53.

- **Expectativas personales académicas y laborales.**

Además de estas escalas, se incluyen tres preguntas en las que se indaga sobre las expectativas que ellos tienen sobre su futuro académico –las respuestas posibles son *“si”* o *“no”* antes las cuestiones formuladas sobre si van a cursar estudios secundarios y superiores- y laboral –ítem con respuesta abierta, categorizándolas a posteriori en niveles de cualificación de las profesiones elegidas-.

2.2.2. TEST SOCIOMÉTRICO.

El origen de este instrumento se debe a Moreno (1954), quien comenzó su desarrollo en la penitenciaría de Sing-Sing con la finalidad de conocer las interacciones sociales que se producían dentro de los grupos. Moreno continuó trabajando con este instrumento en décadas posteriores junto a Jennings, Criswell, Bronfenbrenner, Tagiuri y Northway, siendo esta última autora quien divulgó la sociometría en las escuelas así como su aplicación a niños. Desde el trabajo original de Moreno (1954), el uso de este método se ha extendido, especialmente en las últimas décadas.

Hemos utilizado el test sociométrico porque de las diversas técnicas sociométricas es el que tiene una relación más estrecha y genuina con lo que representa la sociometría y el que más frecuentemente se aplica en el mundo escolar (Asher, 1990, González Álvarez, 1990, Malik y Furman, 1993 y Ovejero, 1988). M. Moraleda (1978) lo define como un instrumento que permite determinar el nivel de aceptación y rechazo de los individuos en un grupo (su status sociométrico), descubrir las relaciones entre individuos y revelar la estructura del grupo (Asher y Hymel, 1981, Arruga, 1974, Hymel y Rubin, 1985).

El cuestionario sociométrico se basa en la consideración de que la mejor forma de conocer la estructura interna de un grupo, es preguntar directamente a los sujetos que componen dicho grupo. Así, el test sociométrico se basa en las respuestas que todos y cada uno de los individuos que integran el grupo -la clase, en nuestro caso- dan sobre sus preferencias y rechazos de los otros individuos del grupo. Las preguntas sobre la nominaciones negativas aportan una información muy valiosa además de existir la constatación empírica de que no afectan a la posterior conducta de los niños con sus iguales (Hayvren y Hymel, 1984). En algunos casos también se incluyen cuestiones sobre las percepciones que tienen sobre las que ellos reciben (*“¿Quién crees que te ha escogido para jugar?”, “¿Quién crees que te ha rechazado para jugar?”, “¿Quién crees que te ha escogido para estudiar?”*...). Aunque algunos autores consideren este criterio de percepción negativa y positiva como muy relevante, puesto que permite conocer el realismo

perceptivo y que el comportamiento hacia los demás está influido también por la percepción que se cree que los demás tienen de uno mismo (Cava, 1998), en nuestro trabajo no hemos incluido este último aspecto por varias razones; en primer lugar los niños de los cursos inferiores tendrían dificultad en responder a este tipo de preguntas por no haber alcanzado generalmente un alto grado de desarrollo de toma de perspectiva social o empatía, les resulta difícil ponerse en el lugar del otro y saber lo que piensan. Por otro lado nos ha parecido que aunque ésta podría ser una información interesante, teniendo en cuenta los objetivos del estudio y que esta información sobrecargaría a los escolares con interminables pruebas, lo que afectaría a la fiabilidad de los resultados, hemos optado por recoger la información sobre las relaciones que se establecen efectivamente y no tanto sobre las percepciones que los individuos tienen de ellas.

Han de cumplirse unos requisitos mínimos para que un test sociométrico pueda ser aplicado adecuadamente (Portuondo, 1971):

a) El grupo puede ser de cualquier dimensión, pero sus límites han de estar claramente definidos. No obstante, Arruga (1974) aconseja que el tamaño del grupo no sea demasiado pequeño pues la estructura social sería demasiado simple, ni demasiado grande, pues se complicaría demasiado el análisis, además de abundar más en este caso los subgrupos. Los grupos más adecuados son aquellos cuyo número de miembros oscila entre 15 y 30 personas.

b) Cada individuo puede hacer un número limitado de elecciones y de rechazos (en algunas variantes se permiten limitaciones)

c) El aspecto que se va a evaluar ha de ser sencillo y estar claramente especificado.

d) Conviene que el grupo conozca anticipadamente los objetivos que se persiguen con la aplicación del test.

e) Cada individuo ha de hacer sus elecciones y rechazos estrictamente en privado, sin que los otros compañeros conozcan sus opiniones.

f) Las preguntas han de estar adaptadas a la edad cronológica y mental del grupo.

g) Los sujetos que forman el grupo han debido relacionarse previamente durante un tiempo para que puedan establecerse los lazos afectivos entre ellos.

En nuestra investigación se han cumplido los siete criterios: los límites del grupo están bien definidos (se aplica en cada una de las clases) y el número de alumnos en las aulas se encuentra entre los aconsejados; las preguntas eran claras y sencillas: *“Dime el nombre de tres niños o niñas de tu clase con los que te gustaría jugar en el recreo”, “Dime el nombre de tres niños o niñas de tu clase con los que no te gustaría jugar en el recreo”, “Dime el nombre de tres niños o niñas de tu clase con los que te gustaría formar un grupo para estudiar”* y *“Dime el nombre de tres niños o niñas de tu clase con los no que te gustaría formar un grupo para estudiar”*; los niños llevaban un periodo de tiempo previo conviviendo y relacionándose, siete meses en el caso de los más pequeños para los que era su primer año en el colegio y varios años para los de los cursos más avanzados; la prueba se aplicó en el aula de clase repartiendo un formulario a cada alumno (gitanos y payos) que cubrieron individualmente, con la ayuda del evaluador en caso necesario y de forma que ningún niño podía conocer las respuestas de sus compañeros.

En la aplicación que hemos realizado se ha establecido un número fijo de elecciones que los niños debían realizar, tanto para las positivas como para las negativas. Esta opción la hemos realizado teniendo en cuenta las afirmaciones de autores expertos en esta técnica (González Álvarez, 1990):

a) Es más fácil el análisis de respuestas.
b) Es más cómoda la interpretación de resultados.
c) Finalmente, se afirma que las correlaciones con los resultados obtenidos a partir de un número ilimitado de elecciones son altas: sobre el 0.91 para un límite de tres elecciones y el 0.98 para cinco.

Estas afirmaciones que han sido criticadas por otros autores (Bastin, 1965, Moreno, 1972), nosotros las sostendremos y además añadiríamos otra fundamental, los niños son reacios a hacer rechazos explícitos cuando se les pregunta directamente, aunque en su comportamiento habitual en la dinámica de las relaciones interpersonales que establecen ignoren o rechacen a otros niños del grupo. Esta conclusión, aunque no cuantitativa pero si

cualitativamente, es a la que hemos podido llegar tras el trabajo continuado de estos años en contextos escolares.

Las preferencias o rechazos no han de entenderse de una manera absoluta: una persona puede preferir a un compañero para formar un equipo de fútbol, por ejemplo, pero no para compartir con él una habitación. Por lo tanto debemos de hablar de criterios sociométricos, de asociación o dominios. Estos criterios que componen, en opinión de Moreno (1972), móviles comunes que llevan al individuo a asociarse en relación a un fin, constituyendo la base de las preguntas del test sociométrico. El número de los dominios puede multiplicarse considerablemente (sexual, afectivo, de trabajo, cultural, de juego, de popularidad,...). En nuestro estudio hemos incluido dos criterios de asociación: el lúdico (*“Niños con los que te gustaría jugar en el recreo”*) y el académico (*“Niños con los que te gustaría formar un grupo para estudiar”*)

Se ha utilizado habitualmente el método clásico de test-retest para evaluar la fiabilidad o certeza de los resultados de esta prueba, pues es el más adecuado teniendo en cuenta las características de este instrumento, aunque no está exento de serias objeciones. Cabe preguntarse si podemos esperar estabilidad en la medida a través del tiempo cuando no tenemos garantías de que lo que queremos medir sea realmente estable: la estructura social de un grupo. Para poder usar este método han de escogerse grupos que por su edad y otras características no presenten cambios drásticos en su organización social en un intervalo de tiempo breve. Se han realizado algunas investigaciones en esta dirección. Bastin (1965) realizó un estudio con 200 chicos y chicas de entre 12 y 14 años que fueron sometidos a dos pruebas idénticas en el termino de una semana, obteniendo correlaciones de 0.96. Índice excelente, aunque no podemos olvidar un posible efecto de la memoria. Cuando el periodo de tiempo se eleva hasta los tres meses, las correlaciones bajan a valores comprendidos entre 0.81 y 0.86, límites entre los que se consideran constantes las medidas, pero bastante aceptables si tenemos en cuenta la naturaleza cambiante de lo que pretendemos medir en un test sociométrico.

Un problema distinto es el de la validez (medir lo que en realidad se pretende medir). Un método habitual es el comparar la medida resultante con la obtenida a través de otro instrumento que reúna las garantías adecuadas (juicio de expertos, de otros observadores, etc.). En el caso del test sociométric o este método no es adecuado, pues no es suficiente observar diversos individuos, ya que influyen tanto la situación más o menos centrada en cada miembro como las interrelaciones existentes entre cada pequeña comunidad y las relaciones entre las distintas estructuras que hacen que el grupo no sea equivalente a la suma de sus individuos o a la suma de sus partes. Los sociólogos de laboratorio han preparado excelentes métodos para la observación de grupos de menos de veinte personas, pero serían muy elevadas las inversiones necesarias para que estos métodos se pudieran aplicar a grupos mayores. Además de esto, otros autores (Moreno, 1956) han afirmado repetidamente que la observación de un grupo y el test sociométrico no aportan resultados comparables entre sí, ya que aquella se centra fundamentalmente en las relaciones más visibles y oficiales, mientras que el otro se dirige a poner de manifiesto los lazos afectivos menos evidentes y observables. Así se sostiene frecuentemente que las impresiones previas que el profesor tiene del grupo no son exactamente igual que algunas medidas concretas aportadas por el test. Por todo ello, es claro que el problema de la validez no tiene una fácil solución y presenta algunas dificultades adicionales respecto a otros instrumentos psicométricos clásicos.

2.2.3. CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR, INFORME SOBRE EL ALUMNO.

Se pasó a los profesores un cuestionario para cada alumno de etnia gitana que hubiera en su clase. Se les informó sobre la confidencialidad de sus respuestas, así como del método identificativo de los niños a través de códigos, de forma que no aparece el nombre del alumno en ningún cuestionario, para conseguir la mayor sinceridad posible. Se les dejó un plazo de tiempo suficientemente amplio para cubrir los informes.

Este instrumento, al igual que el anterior, fue construido ad-hoc constando de las siguientes escalas:

- **Socialización.**

Para evaluar las cuestiones referentes a la socialización de los alumnos en el ámbito escolar, se ha utilizado la Batería de Socialización de Silva y Martorell (1989), en su versión para ser cumplimentada por los profesores. La BAS es un conjunto de escalas de estimación (rating scales) para evaluar la socialización de niños y adolescentes (de seis a quince años) en ambientes escolares y extraescolares.

Cada una de las siete escalas básicas de las que se compone, tienen su origen en estudios de factorización. Nosotros utilizamos tres de ellas: Agresividad-Terquedad (AT), Respeto-Autocontrol (RA) y Sensibilidad Social (SS). Los items (17 para AT, 18 para RA y 14 para SS) están referidos a conductas observables en la vida cotidiana de los niños en el contexto escolar. Cada uno de ellos cuenta con cuatro alternativas de respuesta (*Nunca, Casi Nunca, Casi Siempre* y *Siempre).*

Los autores (Silva y Martorell, 1989) refieren un coeficiente de consistencia interna alfa (N= 1.630) para la escala básica de AT de 0.94, para RA de 0.93 y para SS de 0.90. Estos índice son altamente satisfactorios para un instrumento de este tipo. La estabilidad temporal fue calculada como correlación test-retest con un intervalo de cinco meses, siendo

el resultado de 0.67, 0.63 y 0.51 para AT, RA y SS respectivamente. En la muestra de nuestro estudio se ha conseguido un índice de consistencia interna alfa (N= 33) de 0.97 para la subescala AT, 0.94 para RA y 0.83 para SS, por lo que podemos afirmar que hemos trabajado con un instrumento muy fiable y consistente.

Silva y Martorell (1989) han identificado la validez de constructo estudiando las relaciones de las distintas subescalas con otras puntuaciones de *personalidad, inteligencia y rendimiento* académico. En lo referente a la variable *personalidad*, han utilizado el Eysennk Personality Questionnaire – Junior (EPQ-J) (Eysenck y Eysenck, 1981). La escala de Dureza del mismo (relacionada con problemas de conducta, despreocupación y apartamiento de los demás, Eysenck y Eysenck, 1981) covaría con RA y AT. La escala de Conducta Antisocial, mixta en su contenido dispersa sus correlaciones no significativas de forma también esperada con la Insensibilidad Social (SS). Sus correlaciones con *inteligencia* (evaluada a través de la Escala de Madurez Mental de Columbia, CMS, el Raven y las Aptitudes Mentales Primarias, PMA) son escasas, diferenciadas y decrecientes, aunque esperables según los contenidos de sus escalas, lo que sin lugar a dudas, según los autores, viene a apoyar la validez de constructo del BAS. En el apartado de *rendimiento* aparecen relaciones moderadas pero importantes.

Se estudió la validez criterial mediante la variable criterio de adaptación social, de la que informaron los profesores. Las tres escalas correlacionaron de la forma esperable con este criterio (Silva y Martorell, 1989).

- **Habilidades Sociales.**

Se pidió también al profesor que evaluara las habilidades sociales presentes en el repertorio conductual del alumno. Las habilidades por las que se pregunta específicamente son: Pedir un favor, disculparse, presentar correctamente una queja, compartir y demostrar deportividad.

Las posibilidades de respuesta son:

0= No posee la habilidad o no la pone en práctica.
1= Posee la habilidad, pero la pone en práctica de forma ocasional.
2= Posee la habilidad y la pone en práctica frecuentemente.

- **Interés por las actividades escolares y Hábitos de estudio.**

Esta escala consta de seis items Las alternativas de respuesta son similares a las anteriormente citadas.

La consistencia de esta escala es elevada, Alpha = 0.87 (N= 33).

Además de estas subescalas, también se recogieron otras informaciones del alumno a través de preguntas únicas con varias alternativas de respuesta:

- **Desarrollo del lenguaje.**
- **Pronostico social y académico.**
- **Interés de la familia.**
- **Higiene.**
- **Puntualidad en la llegada al colegio.**

La información sobre rendimiento académico, faltas de asistencia y justificación de ellas fue registrada en fichas mensuales que se crearon ad-hoc para tal fin.

2.2.4. CUESTIONARIO FAMILIAR.

La información de las variables familiares fue recogida mediante entrevistas personalizadas con cada una de ellas. La entrevista era semiestructurada, lo que significa que además de recoger la información del cuestionario, se habló con ellos de forma abierta, pudiendo recoger también información cualitativa, impresiones, puntos de vista,...

Los familiares fueron informados de la confidencialidad de sus respuestas y el objetivo general del estudio.

- **Nivel educativo e interés cultural de los miembros de la familia.**

Para evaluar el grado de interés de la familia en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales, se ha utilizado la escala Intelectual-Cultural de FES (Escala de Clima Social en la Familia) de Moos, Moos y Trickett (1989). Esta subescala consta de 9 items, cada uno de ellos con dos alternativas de respuesta: *Verdadero* o *Falso*.

En la siguiente tabla se expresan los coeficientes de fiabilidad, consistencia interna y homogeneidad.

	FIABILIDAD	CONSITENCIA INTERNA	HOMOGENEIDAD
ESCALA I-C del FES	82	78	44

Figura 1: Índices de fiabilidad de la escala Intelectual-Cultural del FES.

En nuestra muestra hemos encontrado un índice de fiabilidad Alpha es de 0.77

En el cuestionario se incluyeron cuestiones en las que se recogía, mediante preguntas abiertas, información sobre los siguientes factores:

- **Tipo, calidad y equipamiento de la vivienda.**
- **Estructura familiar.**
- **Situación laboral y económica.**
- **Actitudes hacia el colegio y hacia la educación de los niños.**
- **Dedicación al estudio de los niños en sus hogares.**
- **Ayuda que la familia presta al niño con sus tareas escolares.**

2.3 DESCRIPCIÓN DE VARIABLES.

El objetivo de este trabajo es el estudio de la adaptación y el desempeño escolar de los niños pertenecientes a etnia gitana así como la identificación de los factores relacionados con ellos. Para ello se ha recogido información de las variables criterio y predictoras pertinentes.

2.3.1. VARIABLES CRITERIO.

- **Escolarización**. Uno de los indicadores más importantes de la situación escolar de los niños y jóvenes es el hecho de estar matriculados o no en un centro educativo.

- **Regularidad en la asistencia al colegio.** Para cada uno de los alumnos se registraron las faltas de asistencia de cada mes y las justificaciones.

- **Rendimiento académico.** Se recoge el número y nombre de las asignaturas en las que no supera los objetivos de su nivel, si tiene una adaptación en su currículum académico y el retraso escolar (relación entre el curso en el que está y al año de nacimiento).

- **Interés que el niño muestra por las actividades académicas y hábitos de estudio, percepción del profesor.** Algunas de las cuestiones por las que se pregunta a los profesores son: el interés que muestra por las actividades y juegos preparados por el profesor, la organización con la que se enfrenta al trabajo escolar,... Las puntuaciones de esta escala están comprendidas en el intervalo 0 –18.

- **Relación con el profesor.** Se ha evaluado la percepción que el niño mantiene de su relación con el profesor tutor, entendiendo por ésta cuestiones como confianza, ayuda que recibe, interés que le muestra por sus problemas e intereses personales. Cuanto mejor sea

la relación que el niño mantiene con el profesor, la puntuación en esta escala será más elevada, siendo su límite superior 12.

- **Estatus positivo en lo lúdico** (**spl**): Número de elecciones positivas que recibe en el test sociométrico el niño al considerar el ámbito lúdico.

- **Estatus negativo en lo lúdico** (**snl**): Número de elecciones negativas que recibe en el test sociométrico el niño al considerar el ámbito lúdico.

- **Popularidad en lo lúdico** (**spl_n**): El estatus positivo (al igual que el negativo) no tienen unos límites inferiores ni superiores, dependen del número de alumnos en cada grupo, esta es la razón por la que se calcula el índice de popularidad, en el que el estatus es dividido entre el número de alumnos menos uno (spl/n-1). De esta forma, sus límites quedan establecidos entre 0 y 1 y se obtiene una puntuación comparable en todos los sujetos de la muestra, independientemente del número de compañeros que tengan en su clase.

- **Antipatía en lo lúdico** (**snl_n**): Idéntico al anterior pero relacionado con el estatus negativo, con las elecciones de rechazo de las que es objeto, (snl/n-1).

- **Estatus en lo lúdico** (**ssl**): Este índice resume en un único número la posición relativa que cada individuo ocupa en el grupo desde un punto de vista sociométrico. Es el resultado de la suma de las elecciones positivas recibidas menos las elecciones de rechazo, todo ello dividido entre n-1 (n = número de niños en el grupo escolar, se le resta uno para no incluir al propio individuo). El estatus equivaldría a la siguiente fórmula: (spl – snl) / n-1. Este índice tiene sus valores comprendidos entre –1 y 1, indicando el primero un estatus muy bajo, donde predominarán las elecciones de rechazo, el segundo todo lo contrario y el 0 indicaría que estamos ante un individuo que no es popular en la clase, pero tampoco rechazado.

➢ **Tipos sociométricos**: De acuerdo con la significación estadística de las puntuaciones conseguidas por los alumnos en los distintos valores sociométricos vistos anteriormente, podemos distinguir (ver figura 2) los siguientes tipos sociométricos: Populares, Rechazados, Olvidados, Controvertidos y Medios.

		NIVELES DE POPULARIDAD		
		Bajo	**Medio**	**Alto**
NIVELES DE ANTIPATÍA	**Bajo**	**Olvidados**	*Medio*	**Populares**
	Medio	*Medio*	*Medio*	*Medio*
	Alto	**Rechazados**	*Medio*	**Controvertidos**

Figura 2: Tipos sociométricos.

Populares: Por definición son aquellos alumnos con un Estatus positivo muy alto, es decir, los que son escogidos por un número significativamente grande de compañeros al mismo tiempo que disfrutan de un estatus negativo muy bajo.

Rechazados: Son niños con un nivel significativamente elevado de estatus negativo y reducido de estatus positivo.

Olvidados: Hablamos de alumnos olvidados o ignorados para referirnos a aquellos que pese a tener un bajo estatus negativo, también tienen bajo el positivo.

Controvertidos: La característica de estos individuos es que gozan de un alto estatus positivo, son escogidos por muchos de sus compañeros, pero al mismo tiempo también muestran puntuaciones extremas en las elecciones negativas.

Medios: Son los niños que muestran niveles medios, no extremos, de popularidad o de rechazo, por lo que no pueden ser incluidos en ninguna de las categorías anteriores. No destacan por su popularidad ni por su rechazo, pues si bien puede que sobresalgan del límite inferior o superior en alguna de las dos características (elecciones recibidas positivas o negativas), ésta se ve compensada con unos niveles en la otra similares al resto de sus compañeros.

Las variables que se exponen a continuación se refieren a los mismos términos que las anteriores pero referidas al ámbito académico.

- **Estatus positivo en lo académico (spa)**
- **Estatus negativo en lo académico (sna)**
- **Popularidad en lo académico (spa_n)**
- **Antipatía en lo académico (sna_n)**
- **Estatus en lo académico (ssa)**
- **Tipo sociométrico: populares, rechazados, olvidados y controvertidos.**

2.3.2 VARIABLES PREDICTORAS.

- **Género y edad de los niños.**

- **Autoconcepto.** Se han tenido en cuenta únicamente dos de las dimensiones del autoconcepto, la intelectual y la de popularidad, por ser éstas las más relacionadas con los objetivos del estudio. La dimensión “intelectual” hace referencia a la percepción de ser importante y competente en la situación del aula. Podría identificarse según los autores (Díaz-Aguado, 1991) con la percepción del estatus socio-académico. Los valores de esta variables se encuentran entre 0 y 18. La dimensión de “popularidad” evalúa la percepción que el alumno tiene de sus relaciones con los otros niños. En esta segunda dimensión los límites están establecidos entre 0 y 12; tanto en esta como en la anterior, una puntación más elevada significará un autoconcepto más positivo.

- **Agresividad-Terquedad.** Tomaremos la agresividad como aquella conducta que pretende herir o causar daño –de forma directa o indirecta, como medio o como fin en sí misma- a personas u objetos (Hernández, 2001). Silva y Martorell (1989) consideran esta variable como uno de los aspectos negativos, perturbadores o inhibidores de la socialización. En ella se detectan varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física. Sus puntuaciones están comprendidas entre 0 y 51.

- **Respeto-Autocontrol.** Esta escala pertenece a las de aspectos facilitadores. Aprecia el nivel de acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad y autocrítica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales (Silva y Martorell, 1989). Sus puntuaciones están comprendidas entre 0 y 54.

- **Sensibilidad-Social.** Al igual que la anterior, esta también se encuentra clasificada dentro de las escalas de aspectos facilitadores. Evalúa el grado de consideración y

preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados (Silva y Martorell, 1989). Sus puntuaciones están comprendidas entre 0 y 42.

- **Habilidades Sociales.** Las habilidades sociales son pautas estructuradas para la relación interpersonal eficaz, conductas verbales y no verbales que facilitan el intercambio social y permiten una adecuada integración y modificación del entorno social. Es decir, conductas habituales, no esporádicas, que hacen más fácil entendernos, ayudarnos, corregirnos, defender nuestros derechos y respetar al mismo tiempo los derechos de los demás, etc. . Goldstein (1989), de esta manera, va a enumerar hasta 50 habilidades sociales distintas. Por ejemplo, saber iniciar una conversación (los que no tienen esta habilidad tienden a quedarse callados, se ponen nerviosos, se ríen sin saber que decir); hacer una pregunta (si se hace con habilidad, el otro responde y explica con gusto; si se hace mal, el otro puede sentirse molesto, interrumpido en lo que estaba haciendo); elogiar (se consigue más elogiando lo bueno que criticando lo malo, pero nos sigue costando trabajo elogiar); disculparse (si uno no se disculpa de algo que hizo o dijo mal, el otro quedará herido y la convivencia se hace más difícil); presentar una queja, sin ofender pero sin callarse; recibir una queja, sabiendo aceptar la parte de razón que tenga el otro; negociar, es decir, ponerse de acuerdo, sin dejarse avasallar y sin aprovecharse de los demás, … Estas habilidades sociales, y muchas más, se pueden resumir en: saber actuar siempre, pero sobre todo en momentos tensos, sin caer en la inhibición o en la agresividad.

Se han evaluado 5 habilidades sociales, pertinentes a la edad de los niños, por lo que la puntuación en esta escala irá de 0 a 12.

- **Desarrollo del lenguaje.** Se pidió a los profesores que evaluaran el desarrollo del lenguaje del alumno, relacionado con las expresiones, el uso de conceptos, comprensión de mensajes, etc. Las alternativas de respuesta son: *Excelente, Bueno, Normal, Deficiente* y *Muy Deficiente.*

- **Actitudes del niño hacia la escuela.** Los niños expresaron su gusto por la escuela y si los contenidos que en ella se enseñan les parecen interesantes y útiles. Los valores de esta escala se encuentran entre el 0 y el 6, indicando los valores más elevados una actitud más positiva.

- **Motivación escolar.** Evalúa si las razones que llevan a los niños a invertir su tiempo, talento y energía son de carácter personal e interno. La escala utilizada para medir esta variable está basada en la Teoría de la Inversión Personal de M.L. Maehr (1986) y va de 0 a 8, representando las puntuaciones más elevadas, una mayor motivación intrínseca.

- **Dedicación al estudio y las tareas escolares del niño en su hogar.** Los padres informaron sobre el tiempo empleado por cada uno de sus hijos en la realización de las tareas escolares o al estudio en sus casas, así como el lugar empleado para ello y su adecuación a tal fin.

- **Expectativas personales del niño académicas y laborales.** Se pretende sondear las expectativas que cada niño tiene sobre su futuro académico y laboral. Se pregunta si creen que van a cursar estudios secundarios obligatorios y estudios universitarios. En otra de los items se les pide que escriban como creen que se va a ganar la vida cuando sea mayor, cual va a ser su trabajo.

- **Pronostico social y académico que los profesores realizan del niño.** Se pidió a los tutores que expresen sus expectativas sobre cada uno de los alumnos de población gitana a cerca de si creen que finalizarán o no la Educación Primaria y Secundaria y si cree que cursarán estudios superiores. Igualmente se les preguntó el pronóstico que hacen sobre su adaptación social.

- **Pronostico laboral y educativo que la familia hace del niño.** Los padres de los niños expresaron las metas educativas que se plantean para sus hijos y las expectativas laborales.

- **Percepción del niño de la exigencia familiar de rendimiento escolar.** Se incluyen en este cuestionario cuatro preguntas con las que se pretende conocer cual es la percepción que los niños tienen sobre las exigencias o las expectativas que sus padres tienen sobre los resultados académicos. Los valores se encuentran comprendidos entre 0 y 12, los niños que perciben mayores niveles de exigencia hacia su desempeño escolar, obtendrán puntuaciones más elevadas.

- **Actitudes expresadas por las familias hacia el colegio y la educación de los niños.** En las entrevistas familiares se recogió información a cerca de las actitudes y opiniones que los padres tienen sobre la necesidad de que sus hijos acaben la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y las razones para cada una de las posturas expresadas por los progenitores. También se les preguntó la opinión que tienen sobre el colegio en el que está matriculado cada uno de sus hijos. Relacionado con estos aspectos están cuestiones como: interés mostrado por la familia hacia los trabajos escolares del niño y las notas, ayuda que prestan a sus hijos a la hora de realizar los deberes (y en caso negativo, por qué no les ayudan), visitas realizadas al tutor del niño en el colegio y motivo de las mismas.

Hemos querido plasmar los motivos que los padres alegan para las faltas de asistencia de sus hijos, ya sean excesivas o no, para poder compararlos con los que se recogerán desde el propio centro escolar y así tener una visión comprehensiva del fenómeno del absentismo.

- **Interés que la familia muestra hacia el colegio y la educación de su hijo, percepción del profesorado.** Se preguntó a los tutores la frecuencia – *Nunca, Algunas Veces, Frecuentemente, Siempre*- con la que la familia del niño acude si se le cita desde el centro escolar.

- **Ayuda que el niño recibe de los familiares para sus tareas escolares**. Los padres informaron sobre quien ayudaba al niño en casa con sus tareas y la frecuencia con que recibía esta ayuda – *Si, No, Algunas veces*-.

- **Higiene del niño.** Se recopiló, a través del informe de los tutores, información sobre con que frecuencia la higiene del niño al llegar al colegio es adecuada y con cual su vestimenta es adaptada al clima y a la talla.

- **Tipo, calidad y equipamiento de la vivienda.** Se recogió el tipo de vivienda en el que reside la familia: vivienda social, vivienda propia, vivienda alquilada, vivienda de la constructora benéfica,... vivienda unifamiliar, piso, caravana, casa prefabricada,... Paralelamente, se realizó un pequeño inventario sobre el equipamiento básico del hogar: número de habitaciones, disposición de electricidad, agua corriente y caliente, calefacción, televisión, vídeo, lavadora, nevera, microondas, teléfono,... y la higiene del mismo.

- **Características estructurales de la familia.** Referido a la convivencia de los progenitores, motivos de ausencia en el caso que corresponda, número de hijos del matrimonio y cuales viven en la casa.

- **Nivel educativo e interés cultural de los miembros de la familia.** La familia informó sobre los estudios cursados por los padres y hermanos mayores del niño. No nos hemos limitado a recoger información sobre los estudios oficiales, sino, también sobre los cursos de formación, ofertados por diferentes entidades y asociaciones, que hayan realizado los miembros de la familia. Se les preguntó sobre el interés por participar en otros cursos y los motivos por los que no habían participado en ninguno –en los casos pertinentes-.

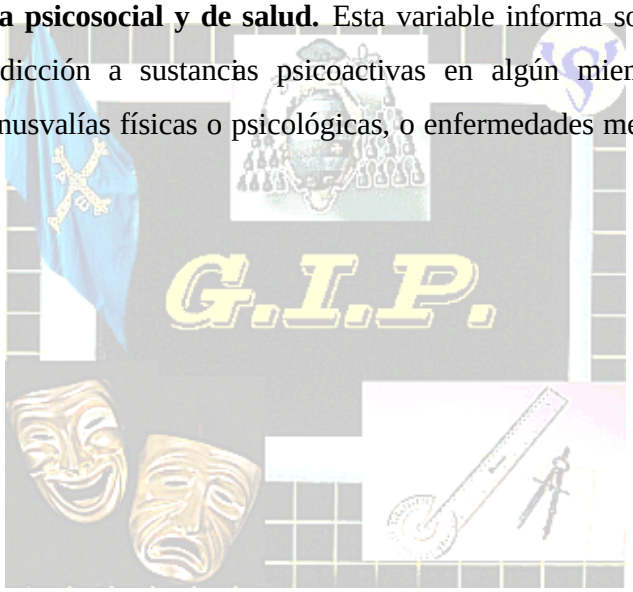
Para evaluar el grado de interés de la familia en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales, se ha utilizado la escala Intelectual-Cultural de FES (Escala de Clima Social en la Familia) de Moos, Moos y Trickett (1989). Los valores de esta escala se encuentran comprendidos entre 0 y 9.

La subescala Intelectual-Cultural del FES, está incluida en la dimensión de Desarrollo. Con las subescalas pertenecientes a este grupo, se evalúa la importancia que tiene

dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común.

- **Situación laboral y económica familiar.** No se recogió el nivel de ingresos directamente, debido a la dificultad que ello entrañaba por la naturaleza de los mismos en la mayoría de las familias: irregularidad temporal, existencia de ingresos no declarados,... Por lo que se optó por estudiar el número de personas que aportan dinero en casa, bien sea con trabajo estable, contratos temporales, actividades esporádicas, actividades no declaradas,... y ocupación de cada una de ellas.

- **Problemática psicosocial y de salud.** Esta variable informa sobre la existencia de problemas de adicción a sustancias psicoactivas en algún miembro de la familia, delincuencia, minusvalías físicas o psicológicas, o enfermedades mentales.



2.4 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

La muestra participante en este trabajo de investigación pertenece al concejo de Corvera de Asturias.

Corvera de Asturias se extiende a lo largo de 45,47 km², y se encuentra enclavado en el área central asturiana, en la histórica comarca de Avilés, entre los concejos de Gijón, Carreño, Gozón, Avilés, Castrillón, Illas y Llanera. Disfruta de una privilegiada situación en un área metropolitana que reúne a más del 70% de la población asturiana. En el municipio viven 16.651 habitantes (última revisión del padrón a octubre de 1997), distribuidos en siete parroquias, de las que destacan por su mayor población Las Vegas (con 8..386 habitantes), Los Campos (2.550 hab.) y Trasona (2.287 hab.). Cuenta con una de las poblaciones más jóvenes de todo el Principado, con un 25% de la misma menor de 20 años (Camilo Díaz, 2000).

Hasta 1950 Corvera mantiene una población estable de unos 4.000 habitantes. Si bien todas las parroquias han sentido el impacto de la recepción masiva de habitantes debida a la instalación industrial, en algunas su efecto ha sido más difuso, siendo los núcleos más cercanos y mejor comunicados con Avilés los que han sufrido las mayores alteraciones. Durante ese periodo el concejo se urbaniza de una forma caótica, amén de la ideología de la ciudad-fábrica y la especulación a la que acompaña el exagerado desarrollo de Avilés, en el que anexiona bs municipios colindantes. Se construyen grandes barriadas a modo de mojones de lo que sería esa urbe. Así, las barriadas de Corvera, hasta fechas muy recientes, han estado pésimamente urbanizadas, mal comunicadas, moldeadas en clave de ghettos. La democracia ha traído un aire de renovación integral que pasa, lógicamente por la ordenación del territorio. Las barriadas se han ido adecentando y se han ido dotando de más y mejores servicios.

Por su parte, las viejas empresas han ido cerrando, o han cambiado de nombre y de tamaño, y nuevas iniciativas se han ido poniendo en marcha (de la antigua ENSIDESA a la

actual ACERALIA, INESPAL, HIASA, Du Pont, Joluvi, etc.) como prueba del dinamismo de unos colectivos sociales, empresariales, excesivamente golpeados por la crisis. El sector secundario, ya no es el único protagonista socioeconómico del concejo, pero sigue siendo el elemento identificador, y significativo, en el que la ciudadanía se mira para sentir, para saber cómo van las cosas –alrededor del 45% de la población activa se ocupaba en él en el año 1994, seguido del terciario con un 40% y del primario con un 10% de la población aproximadamente-. A su lado, nuevos sectores que superan decaídas divisiones de los sectores productivos se han comenzado a desarrollar y un nuevo concepto, el ocio, comienza a ser un complemento que no sólo ayuda al producto interior bruto y al obseso estadístico, sino que sirve para desarrollar esa transición hacia una nueva cultura industrial (Camilo Díaz, 2000).

Corvera es uno de los concejos más y mejor dotados cultural, social y deportivamente del Principado. Cinco centros socio-culturales, tres bibliotecas públicas, escuela de música, dos polideportivos, piscinas municipales, etc. en los que se programan más de trescientas actividades teatrales, musicales, artísticas, literarias, ... de media a lo largo del año o en las que participan casi dos mil ciudadanos en las distintas escuelas deportivas que funcionan, dan idea del potencial cultural de este pequeño y todavía para muchos desconocido concejo (Camilo Díaz, 2000).

En Corvera de Asturias viven 210 personas pertenecientes a la etnia gitana, que significa un 1,3% de la población total del municipio. Los vecinos gitanos no se distribuyen por igual en las parroquias del concejo, en los barrios de Villa y Solís no vive ninguna familia perteneciente a esta etnia, mientras que en otros existen grandes concentraciones de población gitana. En la siguiente tabla hemos querido reflejar el número de habitantes gitanos en cada barrio y su proporción con los habitantes no gitanos.

	Nº DE HAB. GITANOS	NºDE HAB. NO GITANOS	RATIO	TOTAL
Las Vegas	72	8314	1/115	8386
Cancienes	36	1774	1/49	1810
Los Campos	81	2469	1/30	2550
Molleda	17	737	1/43	754
Trasona	4	2283	1/570	2287
Otros	-	874	-	874
TOTAL	210	16451	1/78	16661

Figura 3: Dispersión de la población gitana en los barrios del Concejo de Corvera

Se observa que el barrio donde el ratio entre gitanos y payos es menor es en Trasona y la mayor está localizada en Los Campos.

Teniendo en cuenta la gran movilidad de este colectivo, que aunque tienden a la sedentarización, especialmente en algunos barrios de viviendas de protección oficial, hace que el número de familias se modifique constantemente, hemos registrado en el momento de la realización del estudio, en este concejo 36 familias gitanas con niños menores de 17 años. Dos de estas familias, aunque residentes en Corvera, tienen a sus hijos escolarizados en colegios de Avilés. También se han tenido en cuenta otras 7 familias que residen en el Concejo de Avilés pero tienen a sus hijos escolarizados en Centros Educativos de Corvera. También contamos con 7 niños gitanos que residen en el piso de acogida de Cancienes. Esto conforma una muestra de 96 niños y niñas con edades comprendidas entre los 0 y los 16 años.

Los niños se distribuyen por edades (expresadas mediante el año de nacimiento) de la siguiente forma:

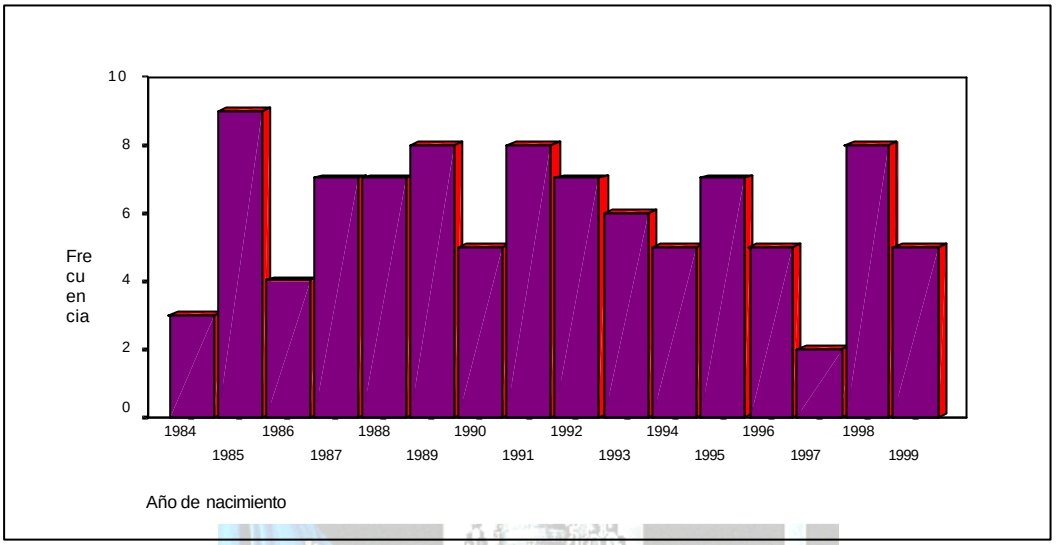


Figura 4: Distribución por años de nacimiento.

La distribución por géneros de esta población infantil se traduce en un 51% de niños y un 49% de niñas.

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	49	51,0
Mujer	47	49,0
Total	96	100,0

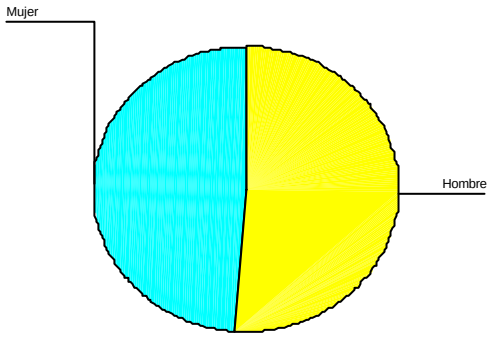


Figura 5: Distribución por génrode la muestra.

Los centros escolares que han participado en el estudio son los siguientes:ESCUELA INFANTIL “SAGRADA FAMILIA” de Las Vegas; C.P. DE PRIMARIA “LAS VEGAS” de Las Vegas; C.P. DE PRIMARIA “LOS CAMPOS” de Los Campos; C.P. DE PRIMARIA “FRANCISCO FERNÁNDEZ” de Cancienes y el I.E.S. “LOS CAMPOS” de Los Campos.

El número total de niños escolarizados en el Concejo hasta 6º de Primaria es de 928, de los que 61 son niños gitanos –lo que supone que un 6,6% de los estudiantes hasta Educación Primaria son de etnia gitana-. A estos hay que añadir los siete niños gitanos matriculados en el Educación Secundaria en el Instituto de los Campos. Su dispersión en cada uno de los centros y las aulas es la que muestra la figura 6.

Curso / Centro	0-2	2-3	3-4	4-5	5-6	1º	2º	3º	4º	5º	6º	TOTAL
Sagrada Familia	191	421	282	280	240							1414
Las Vegas			300	291	371	413	574	442	364	511	462	3718
Los Campos			221	234	274	333	524	274	423	374	513	3130
Cancienes			140	112	40	80	51	71	130	162	243	1029
TOTAL	191	421	943	917	925	826	1149	787	917	1047	1218	9261

*Números en rojo: Alumnos pertenecientes a etnia gitana. * Números en negro: Alumnos no pertenecientes a etnia girana.

Figura 6 : Número de alumnos gitanos y payos en cada clase.

En la Escuela Infantil Sagrada Familia de cada 35 alumnos uno es de etnia gitana. En el C.P. de Las Vegas de cada 21 alumnos uno es gitano, en el C.P. de Los Campos la proporción asciende a 1 de cada 10 y en el C.P. de Cancienes de cada 11 alumnos uno es de etnia gitana.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

o ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES CRITERIO.

➢ Empezaremos exponiendo los niveles de *escolarización* actual de los niños de etnia gitana en el Concejo de Corvera.

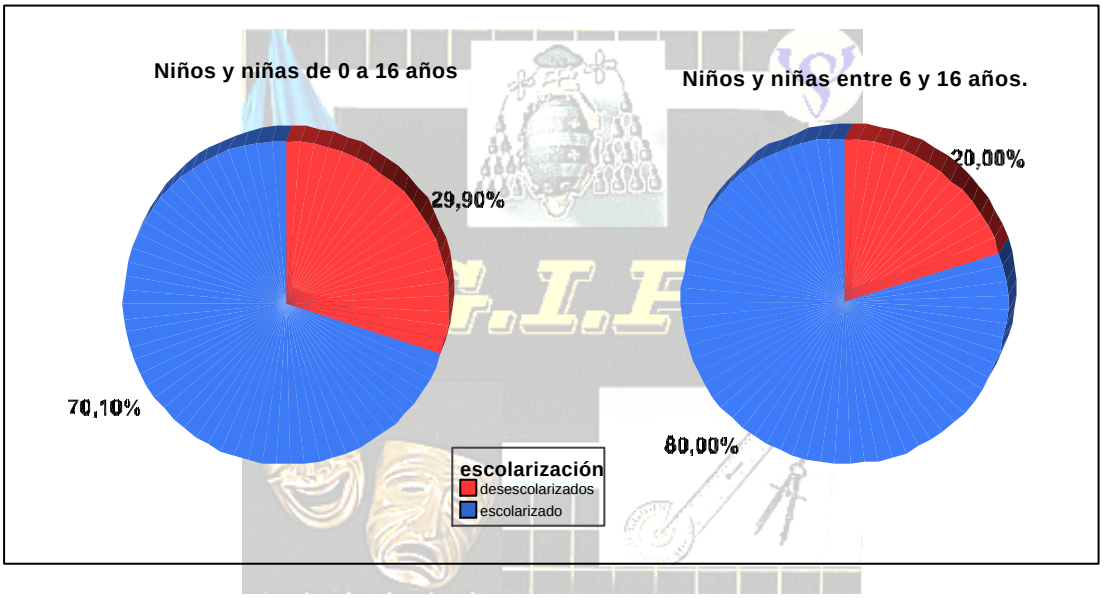


Figura 7: Niveles de escolarización

.

Como se muestra en la anterior figura 7, el 29,9% de los niños menores de 16 años no están escolarizados, mientras que el 20% de los niños y niñas cuyas edades están dentro del intervalo de escolarización obligatoria (6-16 años), no están matriculados en ningún centro educativo.

- El nivel de *absentismo* se ha calculado en relación al número de días lectivos en el periodo escolar, y se ha agrupado en cuatro rangos, *menor del 25%, entre el 26% y el 50%, entre el 51% y el 75%* y por último *mayor del 75%.*

Se han calculado los datos para el periodo total (septiembre – marzo), el porcentaje de niños en cada uno de estos grupos se refleja en la siguiente tabla.

ABSENTISMO TOTAL

	Frecuencia	Porcentaje válido
Absentismo menor del 25%	39	65.0
Absentismo entre 26 y 50%	16	26.7
Absentismo entre 51 y 75%	5	8.3
Total	60	100.0

Figura 8: Absentismo total

Comprobamos que un 35% de los niños, falto más del 25% de los días lectivos en lo que iba de curso. Aunque no encontramos ningún niño con un absentismo mayor del 75%, sin embargo, al analizar las faltas de asistencia en cada uno de los meses, si que aparece un porcentaje de niños en este nivel, llegando incluso en enero a verse un 10% de los niños. No es tampoco despreciable el absentismo entre el 50 y el 75%.

	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar
0-25%	68%	58%	71%	68%	64%	80%	72%
26-50%	17%	27%	12%	27%	23%	8%	20%
51-75%	6%	7%	14%	3%	3%	5%	7%
76-100%	9%	8%	3%	2%	10%	7%	2%

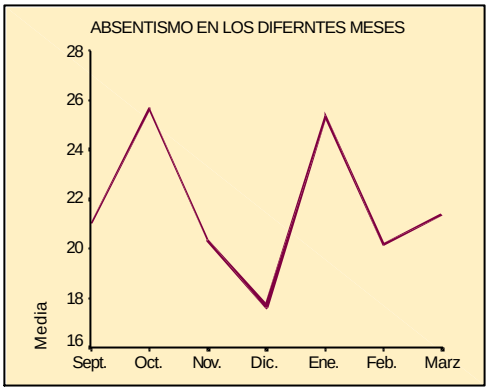


Figura 9: Absentismo en los diferentes meses.

El análisis de bs meses nos permite observar que el mayor absentismo se da en octubre y enero, donde se eleva la media hasta casi un 26% de faltas de asistencia.

Las *justificaciones* para estas faltas de asistencia recogidas en las fichas que cada profesor cubre diariamente sobre los alumnos, se distribuyen de la siguiente forma:

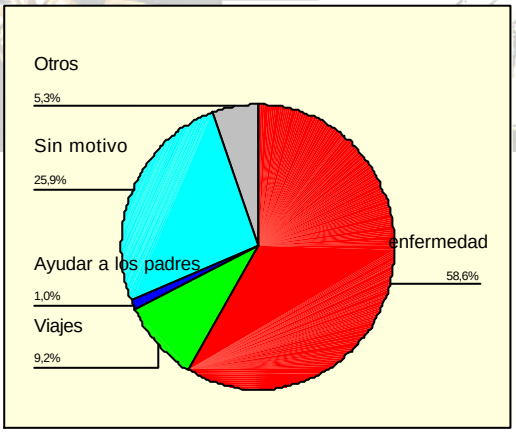


Figura 10: Justificaciones de las faltas de asistencia.

Solamente un 58.6% de las faltas están justificadas por enfermedad. A esto hay que añadir los comentarios de algunos profesores y de responsables del Centro de Salud de la zona, que nos comunicaron que en muchas ocasiones el más leve dolor o síntoma, era utilizado como justificación para faltar al colegio, además, cuando acuden al médico, no se pierde sólo ese tiempo, sino, toda la mañana o a veces el día completo.

El 1% de las faltas son debidas a que los niños deben ayudar a sus padres en los trabajos o quehaceres diarios; en el caso de las niñas esto sucede cuando la madre, por diferentes causas (enfermedad, viajes, trabajo fuera de la casa,...) no puede hacerse cargo de la familia y es la niña la encargada de estas labores; las funciones desempeñadas por los niños que faltan por este motivo en nuestro concejo son la venta en los puestos de los mercados a los que acuden sus padres.

Estas familias suelen desplazarse durante algunos días a otras Comunidades o otras zonas de nuestra región para la visita de familiares o con motivo de celebraciones (entierros, bodas,...). Las faltas por esta razón ascienden a un 9%.

En el apartado de otros se han recogido diferentes motivos, entre ellos: por razones de trabajo o enfermedad los padres no pueden llevar a los niños al colegio, algún hermano está enfermo y él tampoco va, una familia de Avilés cuando no tiene gasolina para llevar al colegio a los niños, otra familia no se enteró hasta octubre de que había empezado el curso, por las inclemencias meteorológicas...

El porcentaje de faltas que no han tenido ningún tipo de justificación es aún demasiado elevado en estos niños, casi un 26%.

Con todo esto, podemos calcular las cifras globales de faltas de asistencia no justificadas por enfermedad (ver figura 11)

porcentaje de faltas toal por rangos(solo las evitables)

		N° de niños	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	0 - 25%	44	65,7	75,9
	26-50%	11	16,4	19,0
	51-75%	3	4,5	5,2
	Total	58	86,6	100,0
Perdidos	Sistema	9	13,4	
Total		67	100,0	

Figura 11: Niños en cada nivel de absentismo, sin contar las faltas justificadas por enfermedad.

Así, vemos cómo el 24.2% del porcentaje válido de niños muestran un absentismo superior al 25% de los días lectivos del curso. La media de faltas de asistencia durante el curso se ha calculado en un 14.7% de las jornadas lectivas.

➢ Hablaremos de *años de retraso escolar* para referirnos a la diferencia existente entre el curso en el que está el niño y el curso en el que debería de estar atendiendo a su edad. El 24.4% de los niños gitanos escolarizados en los diferentes ciclos están cursando un curso inferior al que deberían. Los cursos que acumulan mayor porcentaje de alumnos con retraso son 2º de ESO (50% de niños con un año de retraso), 6º (37.3%) y 5º (28.6%). En Educación Infantil y en 1º de Primaria no hay ningún niño que no vaya al curso que le corresponde.

Los grupos de *Pedagogía Terapéutica* son aquellos en los que se dan clases de apoyo, con adaptaciones curriculares o como compensación de desigualdades, tanto para niños con dificultades de aprendizaje, con necesidades educativas especiales o en desventaja social. Los niños que acuden a estas clases, están separados del resto del grupo de referencia un determinado número de horas semanales. El 22.5% de los niños gitanos acude a uno de estos grupos.

Tomamos como medida del *rendimiento académico* las calificaciones escolares. En el siguiente gráfico de barras se refleja como los niños de Educación Secundaria suspenden una media de 7 y 8 asignaturas. Incluso, como queda reflejado en nuestros datos, en el primer ciclo de Primaria, los niños ya no cumplen los objetivos de dos de las áreas de conocimiento. La diferencia entre las dos evaluaciones no es significativa.

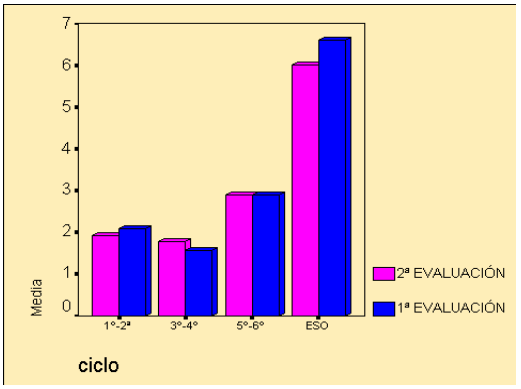


Figura 12: Media de asignaturas suspensas en las dos evaluaciones en cada ciclo

Las *materias* que reflejan el fracaso más frecuentemente son lenguaje, matemáticas y conocimiento del medio en Primaria y ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje, matemáticas, tecnología e inglés en Secundaria.

	LENG.	MATE.	CONO.	ING.	E.F.	T.MAT	CC.NN.	CC.SS	MUSI.	TECNO.
1ª EVAL.	**32%**	**56%**	**47%**	**38%**	**9%**	**50%**	**75%**	**75%**	**9%**	**75%**
2ª EVAL.	**60%**	**60%**	**48%**	**48%**	**9%**	**25%**	**50%**	**75%**	**6%**	**50%**

Figura 13: Porcentaje de niños que suspenden cada asignatura.

El porcentaje de suspensos en música y educación física es menor, porque aunque se cursa en todos los ciclos sólo las suspenden los chicos que están en el IES.

➢ En el cuestionario de profesores se les hicieron varias preguntas sobre la forma en la que los niños llevaban a cabo el trabajo escolar: *Realización de los deberes para casa, Muestra interés en los juegos y actividades, Esfuerzo por rendir al máximo, Organización en las tareas y Termina de forma rápida y eficaz el trabajo.* Las respuestas quedan reflejadas en la siguiente tabla.

	DEBERES	INTERÉS	ESFUERZO	ORGANIZA-CIÓN	RAPIDEZ Y EFICACIA
NUNCA	6.1%	2%	12.2%	12.5%	10.4%
ALGUNAS VECES	24.4%	18.4%	16.3%	18.8%	25%
FRECUENTEMEN-TE	3%	10.2%	63.3%	64.6%	64.6%
SIEMPRE	66.7%	69.4%	8.2%	4.2%	-

Figura 14: Porcentaje de niños en cada una de las categorías de respuesta.

Recordemos que en estas variables no se pudo recoger la información referente a los alumnos de Educación Secundaria. A partir de esto, comprobamos como en Primaria, el 30,5% de los alumnos gitanos nunca o sólo algunas veces realizan las tareas programadas para casa, un 20,4% no muestra interés por las actividades que se realizan en el aula, el 28,5% podrían esforzarse en las tareas académicas más de lo que lo hacen habitualmente. Un porcentaje no despreciable de niños –31,3%- presenta problemas en la organización del trabajo escolar y consiguientemente, un 35,4% no consiguen finalizar de forma adecuada las labores programadas.

➢ Los resultados de la escala de *relación con el profesor* debemos de tomarlos con bastante cautela, debido a la baja fiabilidad que esta prueba ha demostrado tener (Alpha de 0.14).

Con todo, cuando se les pregunta a los niños sobre la ayuda y el interés que reciben de sus tutores, las respuestas son muy positivas, obtienen una media de 8,5 en una escala que va de 0 a 12. La media para el grupo de alumnos payos es 7,9 ; sin embargo tras las pruebas estadísticas de significación (Prueba de Mann-Whitney), se ha constatado que la diferencia no es significativa, (el estadístico de contraste tiene un coeficiente de significación mayor de 0.05) (Ver figura 15).

Estadísticos de contraste[a]

	Relación con el profesor
U de Mann-Whitney	3165,000
W de Wilcoxon	21501,000
Z	-1,267
Sig. asintót. (bilateral)	,205

a. Variable de agrupación: ETNIA

Figura 15: Pruebas de significación estadística para la variable *Relación con el profesor*.

Para comprobar el grado de integración social de los niños en los Centros Escolares, se han estudiado varios tipos de relaciones que se establecen en este contexto. Con el sociograma se estudian las relaciones informales que existen entre los niños en cada aula. La cuantificación de las elecciones que cada alumno realiza, arroja datos concluyentes.

	Popularidad para lo lúdico		Popularidad para lo académico		Antipatía para lo lúdico		Antipatía para lo académico	
ETNIA	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
SI	,1012	,3812	4,842E-02	7,789E-02	,2827	,1866	,2969	,2152
NO	,1544	,1201	,1563	,1319	,1307	,1447	,1317	,1605
Total	,1499	,1599	,1470	,1316	,1438	,1545	,1458	,1720

Figura 16: Medias para los dos grupo de las variables del sociograma.

La figura 16 nos permite observar como las medias en las variables *Antipatía en lo lúdico, Antipatía en lo académico, Popularidad en lo lúdico* y *Popularidad en lo académico*, son distintas para el grupo de individuos formado por niños gitanos y para el formado por niños no gitano. Los niños y niñas gitanos reciben un número de elecciones de rechazo para ambos criterios (tiempo libre y estudios) mayor que sus compañeros no gitanos. Con las elecciones positivas (*popularidad*) ocurre a la inversa, son los niños payos los que reciben más elecciones de este tipo que los gitanos. Estas diferencias son estadísticamente significativas como nos muestra el estadístico de contraste (figura 17).

Rangos

	ETNIA	N	Rango promedio	Suma de rangos
Popularidad para lo lúdico	SI	41	114,57	4697,50
	NO	438	251,74	110262,50
	Total	479		
Popularidad para lo académico	SI	41	118,27	4849,00
	NO	438	251,39	110111,00
	Total	479		
Antipatía para lo lúdico	SI	41	351,54	14413,00
	NO	438	229,56	100547,00
	Total	479		
Antipatía para lo académico	SI	41	346,43	14203,50
	NO	438	230,04	100756,50
	Total	479		

Estadísticos de contraste[a]

	Popularidad para lo lúdico	Popularidad para lo académico	Antipatía para lo lúdico	Antipatía para lo académico
U de Mann-Whitney	3836,500	3988,000	4406,000	4615,500
W de Wilcoxon	4697,500	4849,000	100547,000	100756,500
Z	-6,082	-5,905	-5,442	-5,216
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000

a. Variable de agrupación: ETNIA

Figura 17: Estadístico de contraste para las variables del sociograma.

Otro conjunto de variables que podemos analizar a partir del sociograma son los tipos sociométricos. En el ámbito académico, el tipo sociométrico más característico de los niños gitanos es el *medio* (tipo del 51,22% de la muestra), es decir: el número de relaciones positivas o negativas que reciben son similares a las que reciben sus compañeros de la clase. Le sigue el *rechazado* (con un 41,46%), niños que reciben muchas elecciones de rechazo y pocas positivas. Cabe resaltar que ninguno de ellos es *popular*.

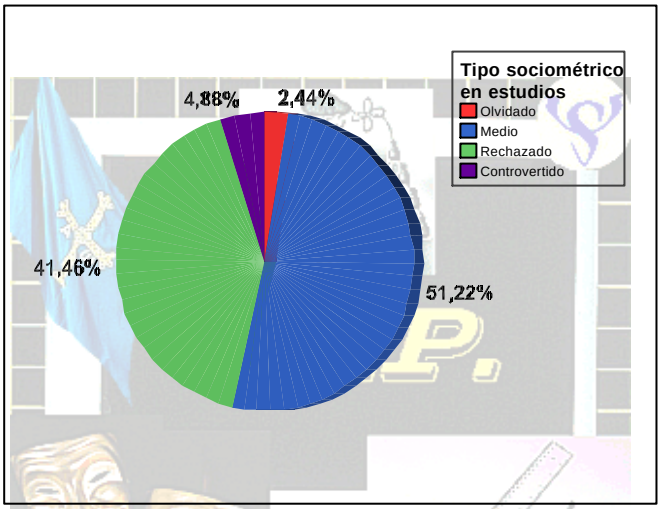


Figura 18: Tipos sociométricos de los niños gitanos en el aspecto académico.

En el segundo criterio utilizado en el trabajo, el lúdico, el tipo sociométrico más frecuente en la muestra de niños gitanos es el *rechazado*, con un 56,1%. En este caso, únicamente un 39% de los niños son de tipo *medio*; y al igual que en el ámbito académico resaltábamos el hecho de que ninguno de los niños pertenezca a la categoría de *populares*, en el aspecto lúdico ocurre lo mismo y tampoco existen niños *controvertidos.*

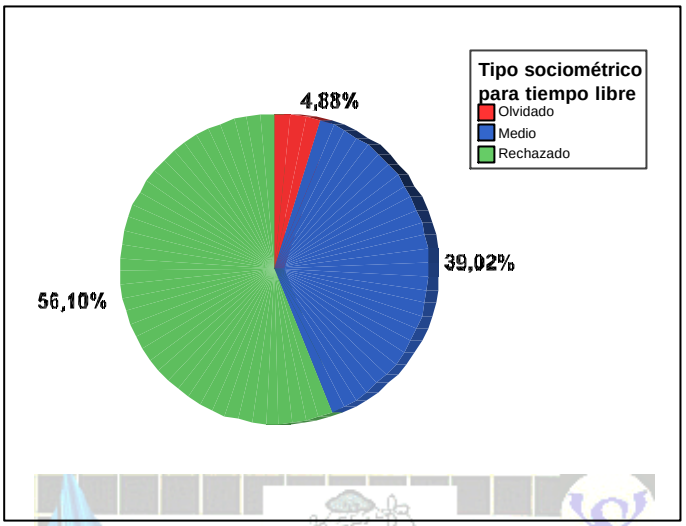


Figura 19: Tipos sociométricos de los niños gitanos en el aspecto lúdico.

Estos resultados son especialmente significativos cuando comparamos los patrones sociométricos, tanto en el ámbito de lo académico como en el lúdico, de los niños payos con los gitanos (ver figura 20). Así, podemos observar que el tipo *medio* es mucho más frecuente en los niños payos (77,9% en lúdico y 82,9% en académico frente al 39% y 51,2% respectivos de los gitanos). Algo más distanciado sucede en el tipo *popular*, donde ninguno de los niños gitanos está incluido en este agrupamiento, ni en el aspecto lúdico ni en el académico, mientras que el 4,3% y el 2,5% de los niños no gitanos si son niños populares sociométricamente.

Cuando estudiamos la situación en los patrones negativos, comprobamos que, en la línea de los resultados anteriores, son los niños gitanos los que sufren más elecciones de rechazo (diferencias de 48,1 puntos en lúdico y 31,9 en académico). Las diferencias en el tipo *olvidados*, aunque no son tan grandes como en el de *rechazados*, siguen la misma dirección.

		PERTENENCIA A ETNIA GITANA	
TIPO SOCIOMÉTRICO	ÁMBITO	SI	NO
Medio	Lúdico	39	77,9
	Académico	51,2	82,9
Popular	Lúdico	0	4,3
	Académico	0	2,5
Rechazado	Lúdico	56,1	8
	Académico	41,5	9,6
Olvidado	Lúdico	4,9	4,6
	Académico	2,4	0,9
Controvertido	Lúdico	0	5,3
	Académico	4,9	4,1
TOTAL	Lúdico	**100**	**100**
	Académico	**100**	**100**

Figura 20: Tipos sociométricos en los grupos de gitanos y payos.

Estas diferencias, entre alumnos gitanos y payos, resultan estadísticamente significativas, como el estadístico Chi-cuadrado nos viene a mostrar (ver figura 21).

ebas de chi-cuadrado. Tipo sociométrico en académi

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,529[a]	4	,000
Razón de verosimilitud	28,202	4	,000
N de casos válidos	479		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,43

Pruebas de chi-cuadrado. Tipo socimétrico en lúdico.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	83,178[a]	4	,000
Razón de verosimilitud	58,008	4	,000
N de casos válidos	479		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,63.

Figura 21: Pruebas de Chi-cuadrado para ambos criterios.

o ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES PREDICTORAS.

➢ En la escala de *autoconcepto académico o intelectual* utilizada en el estudio, encontramos diferencias entre el grupo de escolares payos y el de gitanos. En un rango de posibles puntuaciones que va de 0 a 18, el grupo de niños payos obtendrá una media de 14 puntos, mientras que el segundo sólo llegará a alcanzar los 11.5. Esta diferencia a resultado ser significativa como queda patente con el estadístico de contraste de la prueba de Mann-Whitney (ver figura 22).

Cuando evaluamos su *autoconcepto de popularidad*, constatamos que existe una diferencia de 1.6 puntos entre los agrupamientos considerados (8.0 para niños de etnia gitana frente a 9.6 para niños no pertenecientes a esta etnia). La prueba de Mann-Whitney, nuevamente, va a permitir constatar que las diferencias son significativas (ver Figura 22).

	AP
U de Mann-W de Wilcoxon	2231,00 2934,00
Z	-3,597
Sig. asintót.	,000

a. Variable de agrupación:

	AI
U de Mann-W de lWilcoxon	2118,00 2821,00
Z	-3,907
Sig. asintót.	,00

a. Variable de agrupación:

Figura 22: Estadísticos de contraste para autoconcepto de popularidad.

➢ Los resultados de las tres subescalas de la Batería de Socialización de Silva y Martorell se encuentran en la tabla de la figura 23, donde se muestra la media de cada grupo (dividido por género y grupos de edad) expresada en percentiles; la transformación se ha realizado utilizando las tablas de la población normativa publicadas en el manual del cuestionario (Silva y Martorell, 1989). Las mayores puntuaciones significan también mayor nivel de *Respeto-Autocontrol*, *Sensibilidad Social* y *Agresividad-Terquedad*.

	HOMBRES (1°-4°)	MUJERES (1°-4°)	HOMBRES (5°-6°)	MUJERES (5°-6°)
RA	94	75	64	60
SS	94	10	10	7
AT	1	3	52	5

Figura 23: Percentil medio de cada grupo en las escalas del BAS.

Las puntuaciones en *Agresividad-Terquedad* no parecen ser alarmantes excepto en el grupo de los varones que cursan los grados superiores. Las niñas gitanas evaluadas no tienen un adecuado desarrollo de *Sensibilidad-Social*, hecho que se refleja en los bajos percentiles obtenidos en esta subescala; algo similar ocurre a los niños de 5º y 6º, observándose que la empatía está mejor desarrollada en los niños más pequeños. En general, el *respeto de las normas* es frecuente en ambos géneros, aunque éste desciende en los cursos superiores.

A estas pautas conductuales hay que añadir el hecho de que sólo el 57,1% de los niños pertenecientes a la muestra estén en un nivel normal para su edad de desarrollo del lenguaje, que comprende la expresión, el uso de conceptos, la comprensión de mensajes,... Los tutores informaron de que un 30,6% muestran un nivel en esta variable deficiente o muy deficiente.

- Otra de las cuestiones que les planteamos a los niños se refería a si les gusta el colegio y vienen a él contentos. Las repuestas y su comparación con el grupo de los payos se reflejan en la figura 24:

	NUNCA O POCAS VECES	*CASI SIEMPRE O SIEMPRE*
GITANOS	39.4%	60.5%
PAYOS	22%	78%

Figura 24: Actitudes hacia la escuela.

Las diferencias en cuanto a las actitudes son evidentes entre los dos grupos de niños y además estadísticamente significativas (figura 25).

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,150	,023
	V de Cramer	,150	,023
N de casos válidos		229	

a. No asumiendo la hipótesis nula.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Figura 25: Estadísticos de contraste para *Actitudes hacia el colegio* .

Los resultados en nuestra muestra relativos a la *motivación interna* hacia las cuestiones escolares arrojan puntuaciones más elevadas para el grupo de payos (7.7 puntos) que para el de gitanos (6.7), la diferencia se eleva a 1punto en una escala que va de 0 a 8.

A través de la prueba de Mann-Whitney podemos comprobar que esta diferencia es significativa (figura 26).

Estadísticos de contraste[a]

	MOT.I
U de Mann-Whitney	2328,000
W de Wilcoxon	3031,000
Z	-4,872
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: ETNIA

Figura 26: Estadísticos de contraste para *Motivación*.

Cuando les preguntamos a los niños que ahora cursan Primaria si creen que van a ir al IES y lo comparamos con las respuestas que dan a la misma pregunta sus compañeros payos, obtenemos datos bastante clarificadores de la situación.

		N0	SI
Gitanos	% ETNIA	39,5%	60,5%
	% respuesta	78,9%	10,9%
Payos	% ETNIA	2,1%	97,9%
	% respuesta	21,1%	89,1%

Figura 27: Respuestas a la pregunta *"¿Crees que vas a ir al IES?*

Mientras que el porcentaje de niños payos que dicen que no van a ir al IES (ver figura 27) es de 2,1%, en los gitanos esta cifra ascienda hasta el 39,5%. Podemos así comprobar que sus expectativas ya son inicialmente mucho más bajas en los gitanos. Del

mismo modo, el 78,9% de los alumnos que no tienen expectativas de ir al colegio son gitanos, a pesar de que esta etnia es un grupo más reducido que el de payos.

En este punto también podemos informar que un 82% de los niños gitanos no creen que vayan a acudir a la Universidad, frente al 29% de los niños payos. Vemos que en el pronostico de estudios superiores, la diferencia es aún más acuciante que en el de estudios secundarios.

El pronóstico laboral que estos niños hacen de sí mismos, puede estar relacionado con su situación escolar. Un 46,2% cree que trabajará en profesiones no cualificadas (muchas de ellas similares a las que sus padres realizan en los trabajos del IMI o amas de casa), otro 17,4% en ocupaciones semicualificadas (policías, peluqueras,...) y sólo un 15% en profesiones de alta cualificación (médicos, profesores, abogados,...). Un 10,3% aún quiere trabajar en profesiones que tradicionalmente han sido ejercidas por sus familias gitanas (recogida de chatarra, venta ambulante,...).

Estos “*autopronósticos*” parecen no alejarse de la realidad, en tanto coinciden con los pronósticos realizados por los profesores tutores de los niños (ver figura 28).

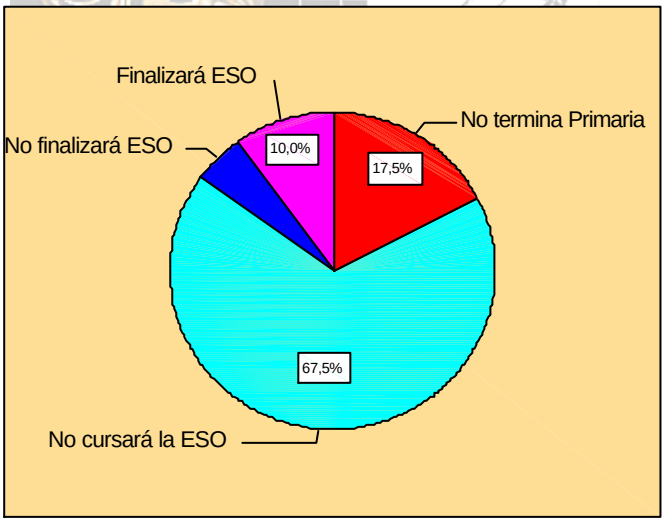


Figura 28: Pronóstico de estudios realizado por los profesores

El criterio de los profesores, avalado por la experiencia de muchos años de docencia, va a ofrecer los siguientes resultados: un 67.5 % de niños no cursará Educación Secundaria y un 17.5% de los niños incluso no terminará Primaria; aunque el 10% podría llegar a finalizar Secundaria, ello no pronostica que llegarán a estudios medios o superiores. Estos pronósticos, por tanto, son aún más pesimistas que los de los propios niños.

Los procesos de evolución y cambio es constante en el sistema económico de estas familias, que cuando les preguntamos a los padres como creían ellos que se iban a ganar la vida sus hijos, cuando fueran mayores, el 48% decía no saber ni poder imaginárselo. Frente a ello, el 17,2% creía que sus hijos trabajarían en la recogida de material de reciclaje o en la venta ambulante, así como algunos padres esperan que sus hijos trabajen en el IMI (6,9%) y un 13,8% en profesiones no cualificadas; el 13,8% restante manifestaban que quizás sus hijos ocuparan puestos semicualificados o cualificados.

- Cuando en las visitas familiares les preguntábamos sobre el grado de importancia que para ellos tenía el que sus hijos acabaran el colegio, el 93,9% dijo que era bastante o muy importante y el 96,3% manifestaba que le otorgaban bastante o mucha importancia a las calificaciones escolares. Estos datos, sin embargo, contrasta con que un 30,3% de las familias no están dispuestas a que sus hijos vayan al Instituto, no lo consideran importante o necesario, incluso algunos piensan que puede ser peligroso.

Una de las variables en las que podemos encontrar resultados positivos es en la opinión que los padres tienen sobre los colegios a los que acuden sus hijos, el 20,7% muestra una opinión excelente sobre el centro, los profesores, los compañeros, la educación que sus hijos reciben,... Un 69% la tiene buena, sólo un 6,8 % de las familias no están satisfechos con el colegio, las críticas suelen ser hacia la relación con los profesores y los alumnos, nunca hacia el contenido o los métodos de la educación.

Otra variable que nos puede ayudar a cuantificar el interés de la familia por los estudios de sus hijos son las visitas que éstos hacen al Centro Escolar. Un 14.3% dice no visitar nunca a los tutores de sus hijos y un 43% sólo lo hace una o dos veces por curso. Del informe de los tutores concluimos que el 50% de los padres y madres no van nunca a hablar con los profesores por iniciativa propia, simplemente irán si les llaman. Un 38,6% no va nunca a las citas que los profesores conciertan con ellos o lo hacen sólo en algunas ocasiones.

Las actitudes de los padres y su entorno influirán inevitablemente en la motivación con la que los niños acudan al colegio. No son ajenos a todo esto, y lo podemos comprobar viendo como la percepción que ellos tienen de la exigencia de rendimiento escolar que les hace la familia es más baja que en los niños payos. La media de esta escala en los gitanos es de 9 puntos y en los no gitanos asciende hasta los 11,4 puntos. Así, además de considerar estas diferencias lo suficientemente significativas, indican que las manifestaciones de interés por los estudios de sus hijos que nos han transmitido, a nosotros, no es lo suficientemente constante o importante como para que la perciban sus hijos en la misma medida que lo hacen los payos (ver figura 29).

Estadísticos de contraste [b]

	exigencia rendimiento familiar
U de Mann-Whitney	50,500
W de Wilcoxon	260,500
Z	-3,856
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 [a]

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: SEXO

Figura 29: Estadísticos de contraste *Percepción de la exigencia familiar de rendimiento escolar.*

➢ Las siguientes dos figuras de sectores permiten observar como la mayoría de los padres (67% los padres y 65% las madres) de los niños gitanos no han finalizado los estudios Primarios, en muchos de los casos apenas han acudido al colegio, especialmente cuando los padres no son jóvenes. Pero lo más preocupante son los elevados índices de padres que no saben leer ni escribir (14% de los padres, 21% de las madres).

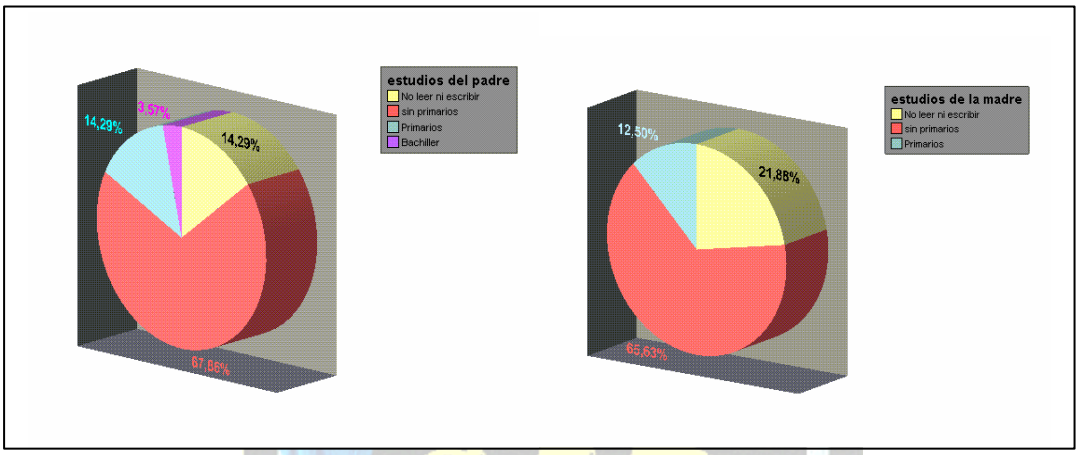


Figura 30: Estudios del padre y la madre.

Estas cifras son muy diferentes a las de la población general de Corvera, en la que solamente el 3.1% no saben leer ni escribir, el 54.3% no tiene estudios Primarios completos, el 24.1% tiene graduado escolar o equivalente y el 18.5% ha cursado Bachiller, F.P. o estudios Superiores.

Comprobamos, por otro lado (figura 10), como los hermanos cuya edad es más cercana a la de los niños, tienen un nivel de estudio superior a la de los hermanos mayores, de edad más avanzada. Ninguno de los primogénitos de la familia, al menos cuando esta es numerosa (más de cuatro hijos), han cursado estudios Primarios completos. En los más pequeños, ya nos encontramos con un 60 % que si lo ha hecho.

	HERMANO MAYOR	2° HERMANO	3° HERMANO	4° HERMANO	HERMANO PEQUEÑO
Sin Estudios	**100%**	**100%**	**80%**	**80%**	**33.3%**
Primarios	-	-	**20%**	**20%**	**60%**
Bachiller	-	-	-	-	**6.7%**

Figura 31: Estudios de los hermanos mayores de los niños.

Así, el porcentaje de hermanos con estudios básicos es aún muy bajo y la mayoría de los niños conviven con familias en las que casi ningún miembro ha estado escolarizado más allá de los catorce años (recordemos que en la etapa anterior la educación era obligatoria hasta los catorce años, 8° de EGB).

La media obtenida en estas familias en la escala de la prueba de Clima Familiar (FES), de Moos, utilizada en nuestro estudio y referida al interés cultural (actividades políticas, sociales, intelectuales,...) mostrado en el seno de estas familias ha sido de 3 puntos. Basándonos en los autores del cuestionario y en las tablas de tipificación publicadas (Moos, Moos, y otros 1989) podemos decir que esta puntuación media correspondería a una puntuación transformada de 41 (en una escala de media 50 y desviación típica 10). Por lo tanto, podemos concluir que el interés mostrado por estas familias en cuanto a las cuestiones culturales es más bajo de lo que cabría esperar comparándolos con la población general.

Pero además de esta puntuación general en la escala, nos ha parecido interesante extraer el análisis de algunas de las cuestiones:

•El 87.5% de las familias no asiste nunca a funciones artísticas, conferencias u otros actos públicos.

• En el 72% de las familias, ninguno de sus miembros va nunca a la biblioteca, en el 28% restante son los hijos los que hacen uso de esta instalación cultural.

• Para la mayoría de las familias (81.3%), es más importante ver la tele que leer .

Con todo esto, volvemos a comprobar, cómo el interés que se les transmite a los niños desde su entorno próximo por las cuestiones culturales es prácticamente nulo.

- En cuanto a la economía de estas personas hemos constatado los siguientes datos.

Nº de personas que aportan algo de dinero en casa

	Frecuencia	Porcentaje
0	1	1
1	26	78,8
2	6	18,2
Total	33	100,0

Figura 32: Personas que aportan dinero a la casa

En la mayoría de las familias (78,8%) únicamente una persona aporta dinero a la economía familiar. En otro 18,2% hay dos miembros que son fuente de ingresos.

Las personas que aportan el sueldo principal en la casa es el padre (excepto en las familias monoparentales, que es la madre); cuando son dos personas las que aportan dinero, esta segunda es la madre.

ocupación laboral

	Frecuencia	Porcentaje válido
Chatarra y cartonaje	1	3,2
Venta ambulante	8	25,8
Otros comerciantes	1	3,2
Temporero	1	3,2
Obrero no cualificado.	2	6,5
IMI	10	32,3
Paro y ayuda familiar	7	22,6
Otros	1	3,2
Total	31	100,0

Figura 33: Ocupaciones laborales principales.

La ocupación principal más frecuente (32,2%) es el IMI (Ingreso mínimo de inserción). Una actividad que ha desaparecido totalmente en el concejo es la mendicidad. La segunda ocupación más frecuente (25,8%) es la venta ambulante. Es también reseñable el hecho de que un 22,6% de las familias obtengan sus ingresos de subsidios por desempleo o ayudas familiares. (ver figura 33).

Un 36% de las familias se dedican a otras profesiones como ayuda a los ingresos principales, especialmente a la recogida de chatarra y cartonaje (21,2%). En la figura 34 se muestran cuales son las otras actividades económicas que las familias llevan a cabo de forma secundaria.

OCUPAC.2

	Frecuencia	Porcentaje
Chatarra y cartonaje	7	21,2
Venta ambulanta	2	6,1
Obrero no cualificado	1	3,0
Paro y ayuda familiar	2	6,1
Total	12	36,4

Figura 34: Ocupaciones laborales secundarias.

➢ El análisis de algunas de las características de la estructura de las familias gitanas de Corvera, incluidas en nuestra muestra, nos ha permitido constatar (ver figura 35) el número de personas que viven en cada hogar.

Nº personas viven en casa

	Frecuencia	Porcentaje
2	1	3,0
3	3	9,1
4	7	21,2
5	8	24,2
6	6	18,2
7	5	15,2
8	1	3,0
9	1	3,0
10	1	3,0
Total	33	100,0

Figura 35: Número de personas que viven en la casa.

Vemos que tanto la media como la moda toman un valor de 5. El 24,2% de los hogares están habitados por más de 6 personas, y aún hay familias en las que conviven incluso 10 personas.

Estas familias gitanas tienen una media de 3,8 hijos, aunque la moda es 2. El 63,6% tienen 3 ó más hijos. A esto hay que añadir que las familias con 2 hijos o menos suelen ser familias jóvenes, que probablemente tengan más hijos en el futuro. La media de los hijos que viven aún en el hogar es 3 y su moda también es 2, y en el 54,6% de los casos son 3 ó más hijos los que no se han independizado de su familia de origen.

De las familias visitadas cinco son monoparentales. En todas ellas, era la madre la cabeza de familia. La razón mayoritaria de ausencia del padre era la muerte de éste (en tres familias), seguido de la separación y la estancia en prisión (una familia en cada caso).

- La información referente a los problemas familiares psicosociales se ha recogido en las entrevistas y en los informes de los Servicios Sociales. De esta manera, se pudo constatar que un 33% de las familias sufren alguno, de ellas, el 14% padecen sólo uno, el 6,2% tienen dos, un 9% tiene tres y un 3% llega incluso a sufrir cuatro tipos de problemáticas diferentes en su familia.

Los más frecuentes los referidos a minusvalía física, drogodependencias y salud mental. Cada uno de los problemas presenta las frecuencias que se señalan a continuación en la figura 36.

PROBLEMÁTICA	FAMILIAS QUE TIENEN EL PROBLEMA	FAMILIAS QUE NO LO TIENEN	TOTAL
ALCOHOLISMO	6%	94%	100%
DROGODEPENDENCIAS	9.1%	90.9%	100%
ESTANCIAS EN PRISIÓN	9%	91%	100%
SEPARACIÓN DE LOS PADRES	3%	97%	100%
ABANDONO DE HOGAR	6%	93%	100%
MUERTE DEL PADRE	6.1%	93.9%	100%
SALUD MENTAL	9.1%	90.9%	100%
MINUSVALÍA FÍSICA	12%	88%	100%

Figura 36: Problemática familiar.

Los miembros de la familia que presentan los problemas son mayoritariamente los padres de los niños (72%), le siguen, con mucha diferencia los hermanos (18,2%) y finalmente las madres, en un 9,1% de los casos.

➢ Los resultados acerca de las variables referidas a la vivienda los resumimos en los siguientes puntos:

La mayoría (69,7%) reside en una vivienda de altura, ya sea viviendas sociales o no. Un 15,2% habita en casas de planta baja y el resto, 15,2%, vive en una casa de la constructora benéfica. Ninguna de las familias del concejo reside en chabolas. Resaltamos el hecho de que la mayoría de ellos, excepto una familia y los que viven en viviendas sociales, no tienen casa propia, todos residen en viviendas de alquiler. Ello explicaría su actual inestabilidad residencial que da lugar a frecuentes mudanzas.

	Nº de familias	Porcentaje
Vivienda social	12	36,4
Piso no de protección	11	33,3
Vivienda unifamiliar	5	15,2
Constructora benéfica	5	15,2
Total	33	100,0

Figura 37: Tipos de vivienda.

En las visitas familiares, se ha calculado en un 30.3% el número de viviendas cuyo estado necesitaría mejoras (tejados, estado de puertas y ventanas, humedad,...).Queremos aclarar, sin embargo, que esta es una opinión de personal no cualificado. En un 28,8% de los casos, la conservación del entorno físico que rodea la casa también es deficiente. En el 86,6% la higiene de la casa es adecuada, aunque este porcentaje desciende al 67,7% en el orden de la misma.

Con todo, se ha estimado en un 28% de los niños, que el lugar en el que realizan las tareas escolares en la casa, no reúne las características de higiene, orden, silencio,... necesarias para permitir un adecuado ambiente de estudio y concentración.

Así pues, resumiendo estos datos sobre la situación familiar, concluimos que el tipo de gitanos predominante en este concejo es el que habíamos denominado como “Grupo en

proceso de mutación”, definido por una convivencia ya no exclusivamente con personas gitanas, debido al acceso de viviendas de protección oficial en barrios de primera y segunda ampliación, el abandono progresivo de las profesiones en las que tradicionalmente se ocuparon sus antepasados, la dependencia, en algunos casos “intermitente”, de instituciones públicas, la transformación de una familia extensa a una nuclear, aún con un elevado número de hijos,... Hechos que repercutirán en la modificación de valores, tradiciones y formas de vida habituales en tiempos ya pasados para este grupo.

➢ IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DETERMINANTES DE LA ADAPTACIÓN Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR.

Este apartado pretende ofrecer y analizar los factores que están más relacionados con la adaptación y el desempeño escolar de los niños gitanos del concejo de Corvera mediante la regresión con escalamiento óptimo (CATREG).

Para ello hemos dividido el conjunto de variables predictoras en cinco subconjuntos:

- Género y edad de los niños.
- Características familiares demográficas, psicosociales y ambiente físico.
- Características familiares culturales.
- Características del niño académicas y motivacionales.
- Características del niño de sociabilidad.

Las tablas con los resultados completos de los CATREG para cada subconjunto de variables y cada variable criterio pueden ser examinadas en el anexo II.

➢ Escolarización.

El CATREG aplicado a la variable criterio *escolarización* con el primer subconjunto de variables predictoras (género y edad) demuestra que este conjunto de factores explica el 28,5% de la varianza. Por otro lado, el hecho de que los niños y niñas estén o no matriculados en un centro educativo está relacionado con la edad de estos y no con su género, siendo Beta .530 para la variable *edad. Esta realidad la* podemos observar a través de los porcentajes de desescolarizados en cada uno de los rangos de edad (ver figura 38).

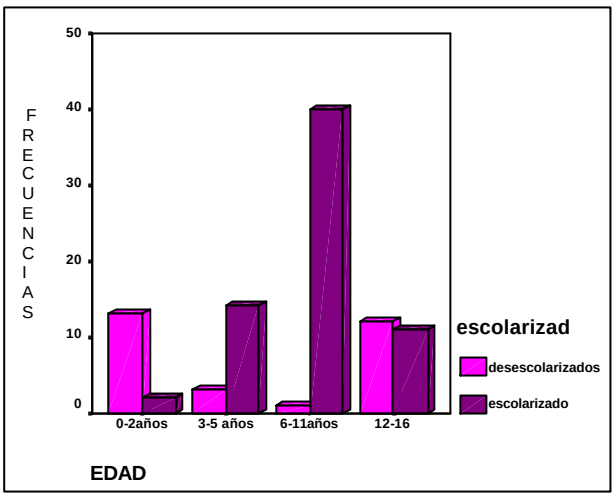


Figura 38: Escolarizados en cada rango de edad.

El uso de la guardería es mínimo, únicamente el 13,3% de los niños que tienen entre 0 y 2 años van a la guardería mientras que un 17,6% de niños entre 3 y 5 años no acuden a la Educación Infantil, con el retraso que esto conlleva en los siguientes años de Educación Primaria.

Relacionado con esto, presentamos los datos referidos a los *años de inicio de escolarización* de los niños gitanos que actualmente están matriculados en alguno de los Centros de Enseñanza de Corvera (ver figura 39). Aunque la moda de la edad de escolarización es actualmente 3 años, la media resultante es de 4,1 años. Resaltamos el hecho de que un 12,5% de los niños se matricularon por primera vez en el colegio pasada la edad de escolarización obligatoria, los seis años, incluso dos de ellos lo hicieron con 8 y 11 años.

En la etapa de Primaria, la desescolarización no puede considerarse el gran problema, nos preocupan más otras problemáticas que exponemos más adelante – ello no obsta, sin embargo, para que una niña de 9 años está desescolarizada desde hace más de un año- .

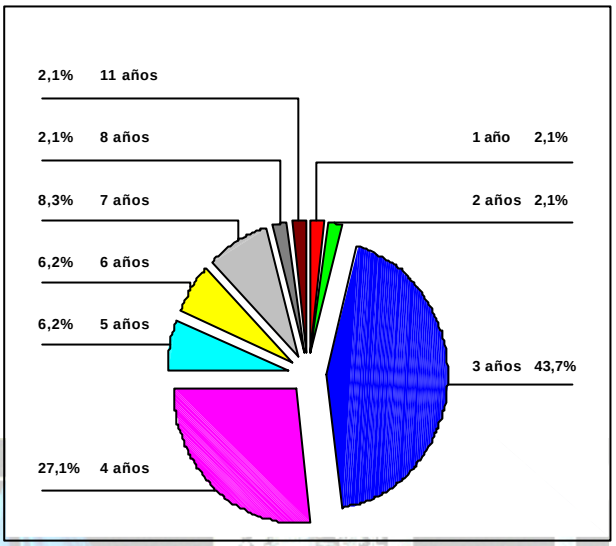


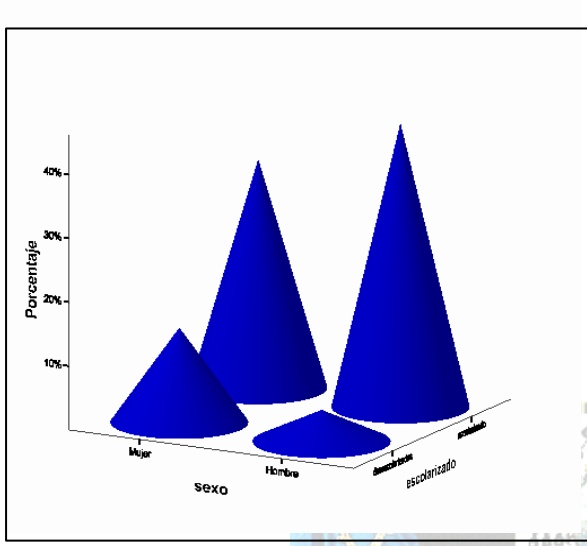
Figura 39: Edades de inicio de la escolarización.

El porcentaje de desescolarización se eleva fuertemente en el tramo de edad que comprende la Educación Secundaria, entre los 12 y lo 16 años, donde vemos que únicamente un 47,8% de los jóvenes gitanos son estudiantes. En este apartado debemos señalar que de este porcentaje de niños escolarizados, sólo un 63,3% está en el IES, el 36,7% restante son niños que se encuentran repitiendo el último ciclo de Primaria (excepto un niño que está escolarizado en el Colegio de Educación Especial de San Cristóbal).

El 10% de estos niños desescolarizados han abandonado el colegio a los 11 años, el 50% lo hicieron a los 12, que es la edad de paso al IES, a los 13 años dejaron de ir al colegio un 10% y a los 14 un 20%, por último los niños que más permanecieron escolarizados fueron el 10% que llegaron hasta los 40.

En las siguientes figuras podemos ver en cada uno de los sexos cual es el porcentaje de desescolarización y escolarización, constatando nuevamente que la proporción de niños que no están matriculados es mayor en las niñas (10%-90 % frente a 29,3% -70,7 % en las

niñas) Estos datos se refieren a los niños cuyas edades están comprendidas entre 3 y 16 años.



		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
desescolarizac	Recuento	4	12	16
	% de SEXO	10,0%	29,3%	19,8%
escolarizado	Recuento	36	29	65
	% de SEXO	90,0%	70,7%	80,2%
Total	Recuento	40	41	81
		49,4%	50,6%	100,0%

Figura 40: Desescolarización por sexos

Sin embargo, estos datos no significan que el problema del absentismo se dé de forma diferencial en los dos géneros. Al ver los resultados del Catreg comprobamos que las diferencias en escolarización entre ellos son debidas a la mediación de la variable edad. Es decir, lo que importa es la edad de los niños y niñas, no su género, lo que está ocurriendo es que en el rango de edad comprendido entre los 12 y los 16 años (edad de escolarización en secundaria) el número de mujeres dobla al de varones (16 frente a 8), período en el que la escolarización es casi nula lo que hace que la desescolarización tenga unos porcentajes más elevados que en ellos.

Del subconjunto de variables referidas a las características familiares físicas, demográficas y psicosociales, los factores que muestran una mayor relación con la escolarización de los hijos son los relacionados con las características físicas de la casa (*Orden*, Beta = -.339; *Conservación*, Beta =.475 y *Tipo de vivienda*, Beta = .427) y el *entorno* (Beta = -.419), con el *tipo de problemática psicosocial* que exista en la familia (B.

=.444) y *quién sea la persona* que la padece (B. = .429) y la *ocupación laboral* (B.= .623). El conjunto de este modelo tiene un poder predictivo de .422, siendo de reseñar la escasa incidencia, importancia del *número de miembros de la familia*.

De los niños desescolarizados el 54% vive en familias donde aparece algún problema de índole psicosocial – las más frecuentes son las drogodependencias con un 23% y alteraciones de la salud mental, 15%- frente al 29% de los escolarizados. A esto hay que añadir que en el primero de los grupos de niños los problemas están más vinculados al padre y la madre (de los que padecen problemas en este grupo el 71% son los progenitores mientras que en el segundo sólo en el 58% de los casos es el padre, nunca la madre).

Todos los niños cuyos padres están desempleados y además no perciben ningún tipo de subsidio (4% de la muestra en edad de escolarización obligatoria) están sin escolarizar. Especialmente grave es el hecho de que haya personas trabajando en el IMI y que al mismo tiempo mantengan sin escolarizar a sus hijos –un 35% de los niños cuyos padres trabajan en el IMI no están matriculados en ningún centro educativo, dicho de otro modo el 46% de los niños desescolarizados tienen como fuente de ingreso principal en su hogar el IMI- siendo éste un requisito imprescindible para acceder al programa municipal de Ingreso Mínimo de Inserción.

El conjunto de factores formado por las características culturales familiares explica el 100% de la varianza de la variable *escolarización*. En cambio, la única variable de todo el grupo con una importancia significativa es la opinión que la familia mantuvo en la entrevista sobre el centro familiar. En el 100% de los casos de los niños desescolarizados fue una opinión negativa, refiriéndose a cuestiones relativas a la relación con los compañeros o los profesores. Las opiniones que la familia exprese sobre la importancia que tiene para el futuro profesional y personal de sus hijos que éste termine la Educación Primaria y Secundaria, tiene un peso prácticamente nulo a la hora de predecir si el niño está o no cursando la Enseñanza Obligatoria que le corresponde.

➢ Faltas de asistencia.

El nivel de absentismo de estos niños –gitanos escolarizados- no guarda relación ni con el género de los alumnos ni con la edad.

Teniendo en cuenta una vez más que los dos subconjuntos de factores referidos a las características del niño sólo han sido recogidos para aquellas niñas y niños que cursan Primaria, podemos concluir que el modelo conformado por las características del niño académicas y motivacionales no tiene significación estadística, por lo que no podemos asegurar que los resultados de este CATREG se deban a alguna razón distinta al azar.

El modelo constituido por las características de sociabilidad si tiene significación estadística y además predice el 52,7% de la varianza de la variable criterio –*faltas de asistencia*-. Todos los factores que forman este subconjunto guardan relación con el nivel de absentismo de los alumnos, de entre los que destacamos, por su mayor peso: Repertorio de *habilidades sociales* del niño (Beta= 1.77), *higiene del niño* (B. = -.856), *respeto-autocontrol* (B. = -.801) y *desarrollo del lenguaje* (B. = -.624). Las correlaciones entre estos predictores y la criterio van en la dirección esperada.

El siguiente CATREG se refiere a las características familiares demográficas, psicosociales y de contexto físico. Su significación es muy alta y también su poder predictivo (R corregida = .914). La variable *lugar que el niño ocupa entre los hermanos* no correlaciona con las faltas de asistencia. La existencia de problemáticas psicosociales en la familia es importante a la hora de predecir las faltas de asistencia al colegio (Beta = .427). Los niños en cuyos hogares no aparecen estos problemas muestran una media de un 28% de inasistencias, frente al 34% de los que cuyo padre muestra alguna problemática de este tipo o el 38% de los que son hermanos de alguien con uno de estos problemas. Otra de las variables que guarda una importante relación con el criterio que nos ocupa en este apartado es la *ocupación laboral de los padres* (Beta = .694). Los niños que presentan un porcentaje de faltas de asistencia más elevados son aquellos cuyas familias se dedican a labores de recolección agrícola como temporeros y que pasan períodos fuera de Asturias (con una

media de 55% de días lectivos en los que no acuden a clase). A este grupo le sigue el de niños cuyos padres están empleados en el IMI (36% de ausencias escolares) o de vendedores ambulantes (35%). Los que presentan menos absentismo son los hijos de peones (9%). Además de estos factores comentados de forma detallada, también muestran un estadístico Beta elevado los relacionados con el contexto físico (*higiene*: -1.13, *conservación del hogar*: .980, *conservación del entorno*: .545, *lugar que dedica a hacer los deberes*: .520, *valoración* de ese lugar: -.480, *tipo de vivienda*: .733) y las demográficas (*número de personas en casa*: .506 y *número de hijos*: .-338).

El otro grupo de variables familiares –culturales- también es capaz de explicar una gran proporción de la varianza del criterio *faltas de asistencia* (89%). En este modelo destacan las variables *importancia de que curse secundaria* (Beta= -.724) e *importancia de las calificaciones* (B. = -.649), ambas en la dirección esperable. Sin embargo, los factores *frecuencia de visitas al tutor, visitar al tutor por iniciativa propia, importancia de que acaben Primaria, estudios de los padres* y la escala *Intelectual- Cultural del FES*, aunque tienen poder predictivo significativo, la correlación se manifiesta en la dirección contraria a la esperable. La opinión que los padres tengan del centro educativo no es apenas significativa en el nivel de absentismo que los niños presenten.

➢ Asignaturas suspensas.

En esta variable criterio, indicador del rendimiento escolar, el modelo configurado por el género y la edad de los alumnos explica únicamente un 17% de la varianza. Nuevamente, lo más importante no es el género, sino la edad de los chicos y chicas (Beta= .441), haciendo que a medida que se hacen mayores, y especialmente en el paso a secundaria, el número de asignaturas en las que no llegan a los objetivos mínimos sea más elevado.

Al igual que sucede en el criterio de faltas de asistencia, en las asignaturas suspensas, el grupo de características académicas y motivacionales del niño, no es estadísticamente significativo. A pesar de ello merece la pena constatar que las variables pronóstico *académico del profesor*, *autopronóstico para Secundaria* y *laboral* guardan una fuerte relación con la superación de los objetivos de las asignaturas de cada curso.

A esto hay que añadir que la correlación entre las faltas de asistencia y las asignaturas suspensas no es estadísticamente significativa.

Las características de sociabilidad pueden explicar el 50% de la variabilidad del criterio. Entre ellas, desataca, por su fuerte peso (Beta= 1.38) la Agresividad-Terquedad mostrada por el niño en su comportamiento en el centro de estudios. El nivel de desarrollo del lenguaje también es un buen indicador de sus resultados en cada una de las asignaturas (Beta= -.462). En este subconjunto nos encontramos que las los mayores niveles de *higiene del niño* y *Respeto-Autocontrol* indican mayor número de asignaturas suspensas (Betas .466 y .784 respectivamente)

Un 67% de las diferencias en cuanto al número de asignaturas suspensas es debido a las condiciones físicas, demográficas y a las situaciones psicosociales que se hayan presentes en el seno familiar. Relativas a las características físicas de habitabilidad cabe destacar la importancia de la higiene del hogar (Beta = -1.1)y de la adecuación del lugar en el que los niños realizan los deberes (Beta = -.39). El mayor número de personas que viven

en casa es un factor de riesgo para el suspenso de asignaturas de los niños (Beta = 1.36), sin embargo, el mayor número de hermanos en este caso, estaría actuando como factor de protección (Beta =-1.02),el lugar que ocupe entre ellos no tiene importancia.

Las situaciones problemáticas como las drogodependencias, ausencias de padres o problemas físicos y de salud mental, son una vez más determinantes para predecir los resultados de los niños en el colegio. El tipo de problemática que más incide en los suspensos de asignaturas son los problemas de minusvalías físicas (media de asignaturas suspensas entre las dos evaluaciones: 9) y el abandono por parte del padre (media: 8), frente a los 5 suspensos de los niños en cuyas familias no hay ninguna problemática. Por otro lado, cuando los hermanos son los que sufren alguno de estos problemas, los alumnos fracasan en más asignaturas (media: 7) que si es el padre o que si ninguno de los miembros manifiesta estas complicaciones (media: 5).

Los niños cuyos padres se dedican a la venta ambulante son los que tienen más dificultades para alcanzar los objetivos en todas las asignaturas (suspenden una media de 7 entre ambas evaluaciones) y los que menos son los hijos de obreros no cualificados (no suspenden ninguna).

El conjunto de predictores formado por las características culturales de la familia es el que mejor explica la variabilidad en las asignaturas suspensas (79% de la varianza explicada). Una de las variables con mayor poder predictivo es el contacto de los padres con los tutores del niño (*visitan al tutor por iniciativa propia*, Beta = -.912 y *acuden a las citas cuando se les llama*, Beta = -.346). El pronóstico laboral que los padres hacen de sus hijos y la importancia que según ellos tienen las calificaciones escolares se relacionan con el número de materias suspensas por los alumnos con Betas de -.663 y -.688 respectivamente. Hay otro conjunto de variables con correlaciones importantes con la variable criterio, sin embargo éstas mantienen una dirección inversa a la esperable: *Importancia de que curse secundaria*, 1.22; *Recibe ayuda en casa para estudiar*, .989; *Intelectual-Cultura (FES)*, .771; *Estudios del padre*, .433 y *Estudios de madre*, .464.

➢ Tipos sociométricos.

Analizaremos cómo se comportan los distintos subconjuntos de predictores para las variables criterio de tipos sociométricos en los dos ámbitos estudiados: lúdico y académico.

Vemos como para ninguno de los ámbitos la edad tiene importancia a la hora de predecir el tipo sociométrico de los niños en el grupo de iguales. Sin embargo, el género es significativo en el aspecto académico (Beta = -.382). Mientras que solamente un 26% de las niñas son *rechazadas*, este tipo llega a suponer el 55% del grupo de varones.

El conjunto de predictores relacionados con las características académicas y motivacionales de los niños tiene significación estadística a la hora de predecir su situación sociométrica en el aspecto académico -explica el 45% de la varianza de esta variable -, pero no la tiene para el lúdico. El autopronóstico de estudios superiores y el autoconcepto intelectual destacan por sus elevados índices Beta (.884 y .744). El 58% de los niños *rechazados* por sus iguales en el ámbito académico cree que irá a la universidad, mientras que el porcentaje se eleva hasta un 77% en los niños que mantienen un tipo *medio*. Sorprendentemente, los alumnos que manifiestan un autoconcepto académico más bajo (media de 7 puntos en una escala que va de 0 a 18) son los niños y niñas *populares*, los de tipo sociométrico *medio* son los que poseen un concepto de sí mismos más elevado (13,81). Aquí también merece la pena señalar que el índice de popularidad para lo académico y por lo tanto, el tipo sociométrico académico, están relacionados con el número de asignaturas suspensas por los niños: los niños rechazados son los que más asignaturas suspenden, la correlación entre el índice y las materias suspensas es -.473***.

El modelo formado por las características de sociabilidad explica el 58% de la varianza de la variable *tipo sociométrico en académico* y el 64% de la de *tipo sociométrico en lúdico*. El nivel de agresividad que los niños manifiestan en sus relaciones interpersonales en el colegio se relaciona fuertemente con ambos tipos sociométricos (Beta 1.27 para académico y .832 para lúdico). Los niños que académicamente son rechazados por sus compañeros puntúan más alto en agresividad que los que poseen un tipo *medio* (8,7

puntos frente a 4,7 en una escala que va de 0 a 51). Cuando los niños son olvidados por sus compañeros en el criterio lúdico manifiestan una agresividad media de 10 y cuando son rechazados de 9; esto contrasta significativamente con el 0,8 de los niños con tipo *medio*. Cabe también destacar, por su importancia, el autoconcepto de popularidad de los niños (Betas = .769 y .514). Los alumnos con mejor autoconcepto son los que tienen un tipo medio en académico y los que son populares en lúdico. De otro lado, mientras que los niveles de respeto-autocontrol, de desarrollo del lenguaje y de habilidades sociales de los niños son unos predictores importantes a la hora de pronosticar el tipo sociométrico de estos chicos y chicas en el aspecto académico (Betas = .742, .715 y .334 respectivamente), podemos afirmar que no lo son tanto para el lúdico. El higiene de los niños es lo que más influye en su tipo sociométrico lúdico. El indicador de higiene de los niños es lo que más influye en su tipo sociométrico lúdico -los niños con una higiene más adecuada son los *olvidados*, seguidos de los *medios* -.

Una vez más, las variables familiares demográficas, psicosociales y físicas explican un amplio porcentaje de las variables criterio (el 67% del tipo sociométrico referido al ámbito académico y el 94% del lúdico). De todos los predictores destacamos la *conservación del hogar* y la *ocupación laboral* de los padres por ser de las más importantes en ambos criterios. Los hijos de familias cuyos ingresos principales provienen del paro y/o ayuda familiar, son mayoritariamente rechazados (67% en el aspecto académico y 83% en el lúdico); el 100% de los hijos de obreros no cualificados poseen un tipo sociométrico *medio* en ambos aspectos. Analizaremos como se relaciona el estatus sociométrico de los niños con las problemáticas psicosociales que aparecen en sus hogares. En lo que se refiere al ámbito académico, el 54% de los niños que no presentan ninguna problemática familiar son de tipo *medio;* los niños menos integrados en el grupo de iguales son los que tienen hermanos con minusvalía física (el 100% de ellos son rechazados). En cuanto al ámbito lúdico, se constata que la mayor parte de los niños que no sufren ninguna de estas situaciones es rechazado -el 55%-, mientras que la problemática con mayor índice de rechazo es la drogodependencia –el 67% de los niños cuyos familiares tienen alguna adicción son rechazados por la mayoría de sus compañeros de clase-. Las características

demográficas como número de hijos y lugar que ocupa el niño entre ellos no guardan una relación con el tipo sociométrico que éste disfruta en el aspecto académico.

El modelo configurado por el siguiente conjunto de variables familiares, las culturales, es capaz de predecir en un 63% el tipo sociométrico académico y en un 100% el lúdico. En ambos aspectos el mejor predictor es la variable que recoge si los niños reciben ayuda en su casa para realizar las tareas escolares (Betas = 2.1 en académico y 1.45 en lúdico). Relacionado con esto se encuentra el nivel de intereses culturales que la familia demuestra, es uno de los predictores que siguen al anterior en importancia, los niños en cuyas familias hay unos mayores intereses en este sentido son los que están más integrados en su grupo de iguales. También tienen un alto peso las variables que se refieren a la importancia que los padres otorgan a las calificaciones escolares y al hecho de que sus hijos acaben Primaria, cursen Secundaria. Sin embargo, analizando estas relaciones encontramos que no siempre los niños con tipos sociométricos medios son aquellos cuyos padres manifiestan un mayor interés por las calificaciones y por que su hijo curse toda la enseñanza obligatoria.

4. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, comprobamos que la situación escolar de los niños y niñas gitanas dista mucho de ser satisfactoria. De esta manera, en primer lugar, los niveles de desescolarización completa son altos, especialmente en los ciclos de Educación Infantil y Secundaria.

De otro lado, el objetivo no debe ser únicamente la escolarización normalizada de los niños pertenecientes a esta etnia, pues como se demuestra en este estudio, una vez que los niños están matriculados en centros educativos, los problemas no finalizan, los altos niveles de absentismo, los malos resultados escolares y los problemas de integración en el grupo de iguales son situaciones que siguen apareciendo en nuestros centros escolares.

El nivel de absentismo medio de la población general en los centros de Educación Primaria oscila en un rango que va de 2,5% al 6,7% de sesiones perdidas en cada curso (Fernández del Valle, 1991; Garde, Silvestre, Belloso y del Moral, 1984; Kaeser, 1984; Malbon y Nuttall, 1982; Soler, 1986 y 1988 y Truax, 1985). En nuestra muestra, de niños gitanos, este porcentaje se presenta con una media de 21,08%. Así, nuestros resultados están en la línea de los referidos por Fernández del Valle (1991), que confirma que hay relación entre pertenencia a etnia gitana y absentismo – ello no implica afirmar que los payos no son absentistas-. El estudio de Fernández del Valle (1991), realizado en el concejo de Oviedo, encontró que el 94,1% de los gitanos faltaban más del 12% de los días lectivos, sólo un 5,9% de los gitanos tenía un absentismo bajo; relacionado con esto, de los niños que faltaban más del 12% a clase, el 40% eran gitanos y el 60% payos. En nuestro estudio, el porcentaje de niños gitanos que falta a más de un 12% de las sesiones lectivas es de 59%, notablemente más bajo que en el concejo de Oviedo nueve años antes.

En nuestro estudio, los padres han manifestado en un 83.9% que cuando sus hijos faltaban al colegio era debido a la enfermedad, pero como más tarde comprobamos, esto pocas veces va acompañado de un justificante médico. Según los profesores, sólo un 58,6%

de las faltas estaban justificadas por enfermedad y a esto hay que añadir que de ellas, en numerosas ocasiones se debían a un simple dolor o un leve síntoma. Las faltas que se encontraban sin justificación alguna ascendían a un 26%, a este porcentaje añadiríamos otros de faltas justificadas por motivos poco “justificables” hasta un total de 36%.

Otros autores que han realizado estudios con población general, han encontrado que el 30% de las faltas de asistencia de los alumnos permanecían sin justificar (Garde, Silvestre, Belloso y del Moral, 1984 y Soler, 1986 y 1988). Estos mismos autores también coinciden con nosotros en el hecho de que especialmente en los más pequeños, cualquier simple catarro ocasionaba una pérdida escolar, así como indisposiciones de las madres que no podían acercar a los niños al colegio, o los problemas de puntualidad de los padres para llegar a tiempo al autobús. Fernández del Valle (1991) también encuentra que los padres en ocasiones tienden a justificar faltas de los hijos con motivos que en realidad no son suficientes. La distribución de justificación de las inasistencias que registra este investigador es, según informe del profesor: 42% por enfermedad, 3,3% por viaje, 21% por problemas sociofamiliares, 34% sin justificar o el profesor no sabe el motivo.

Los datos referidos, como los datos obtenidos en nuestro estudio, nos hacen concluir que en lo que se refiere a los motivos de las faltas de asistencia, no hay grandes diferencias en relación a la variable *pertenencia a etnia*. Indicamos una relación con la clase socioeconómica de las familias, pues en los estudios a los que nos venimos refiriendo, aparece constatado el dato de que el mayor número de faltas se localizó en los barrios periféricos, con sus características socio-económicas; recordemos que las familias gitanas participantes en nuestro estudio siguen perteneciendo a una clase económica y cultural baja. Se hace patente una vez más, pues, la necesidad de un control estricto de las faltas y un mayor interés por el esclarecimiento de los motivos (Soler, 1988).

Relacionado de esta forma con lo anterior, se encuentra el hecho de que el 24,4% de los niños participantes en nuestro estudio hayan repetido curso, mientras que en población general este porcentaje es sólo del 15.8% (Fernández del Valle, 1991). En la misma dirección apunta el dato de que la media de asignaturas en las que estos niños gitanos que

cursan Primaria no superan los objetivos es de 2,1, frente al 1,4 del resto de la población de su mismo ciclo educativo (Fernández del Valle, 1991).

Con estos datos sobre el fracaso escolar, la deserción y el alto absentismo, podemos afirmar que la situación es cuando menos preocupante. Recordemos que como otros autores han señalado previamente (Edgar,1980; Neto, 1982; Santomé, 1999) los efectos de esta situación escolar son el deficiente desarrollo físico, psicológico, laboral y social –llegando a traducirse en procesos de inadaptación social e incluso episodios de violencia y delincuencia (AEDES, 1992; Cerezo, 1997; Dubow y Cappas, 1990; Fernández del Valle y Martín del Buey, 1988; Funes, 1990; Garrido,1995; Lancelotta y Vaughn, 1989; Lewis y Bucholz, 1991; Martín Moreno, 1993; Miret, Valverde y otros, 1988; Ortiz, 1982; Ovejero, 1994; Paíno, 1995; Paíno y Rodríguez, 1998; Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998 Valverde, 1988; Vega, 1987b)

Uno de los resultados positivos que podemos extraer de este estudio es el hecho de que las relaciones personales entre los niños gitanos y sus profesores parecen gozar de buena salud, aunque no superen significativamente al grupo de payos, tampoco está por debajo. No obstante, parece que esta implicación personal y afectiva que los profesores muestran en general por sus alumnos de minorías étnicas, no parece suficiente para dar respuesta a las demandas y los problemas específicos de este colectivo. Cuando un profesional trabaja sin las estrategias y el apoyo necesario, sus esfuerzos no obtienen los resultados esperados, y esto lleva irremediablemente a procesos de desmotivación y queme profesional, perjudicándoles personalmente, tanto a ellos como a sus alumnos y al resto de colectivos implicados (Rodríguez y Grossi, 1999)

Sin embargo, estas buenas relaciones con los mayores en los centros escolares no se reproducen en su grupo de iguales, como se ha defendido históricamente (Moreno, 1985). Las diferencias en los estatus y tipos sociométrico con sus compañeros payos son grandes y estadísticamente significativas. Datos similares han obtenido en el Centro de Profesores y Recursos de Siero (1998). En un informe sobre interculturalidad se afirma que la interacción social en el aula obtiene una puntuación de 10.6 siendo 19 el valor que indicaría

una situación normalizada al respecto, de ello se deducen que el grado de normalización obtenido es de 55.9%.

Entrando en los factores de riesgo que están influyendo en estas problemáticas y que determinarán en cierto grado que niños van a presentar mayores problemas escolares empezaremos con un dato sorprendente. El factor género no es determinante ni para el nivel de absentismo, ni para el hecho de estar o no escolarizado ni para su rendimiento académico. Esta nula influencia del género en la escolarización está de acuerdo con los datos obtenidos por Fernández del Valle (1991) en un estudio sobre absentismo en el que se incluía tanto población paya como gitana. Sin embargo Soler (1986, 1988) en una investigación realizada en Valencia con niños que cursaban EGB encuentra un mayor absentismo en los varones que en las niñas. Esto nos hace pensar, en contra de lo que postula ROMI (material sin publicar) que en cierto modo la población gitana del concejo de Corvera está superando la diferenciación sexual que se ha mantenido tradicionalmente en los temas relacionados con la escolarización y el nivel cultural, lo que podría significar un primer paso para el cambio de roles de la mujer gitana, en lo que se refiere al concejo en el que se ha desarrollado la investigación

Si se encuentra, en cambio, diferencias relacionadas con el género entre los tipos sociométricos del ámbito académico a favor de las niñas. Ello nos va a permitir suponer que las niñas están mejor integradas en el grupo de iguales que los niños, al menos para el contexto académico.

En lo que se refiere a la importancia de la edad, ésta parece ser un factor de riesgo para la desescolarización y para los resultados académicos de los niños matriculados. A pesar de las disposiciones existentes que aconsejan la escolarización en la etapa infantil, algunos niños de etnia gitana no comienzan a asistir al colegio hasta la edad de escolarización obligatoria o incluso posteriormente. Esta desventaja con la que inician su educación es frecuentemente constatada por los profesores de los primeros cursos de Primaria, que explican las grandes dificultades que tienen los niños con escolarización tardía en la adaptación al ritmo y entorno escolar y en la compensación de conocimientos

que sus compañeros ya han adquirido durante estos tres años de Infantil; de este modo, van acumulando retrasos en el currículum muy difíciles de superar posteriormente.

Sin embargo, el gran problema en cuanto a la escolarización de los niños gitanos es sin duda el paso desde la educación Primaria en los colegios a la educación Secundaria en el IES. Tanto es así que en muchos casos los centros educativos de Primaria optan por mantener escolarizados a estos niños un año más repitiendo el último curso. Esta es una medida que se toma en los casos en los que se cree que de no seguir en el colegio su desescolarización será casi segura o cuando el nivel educativo es demasiado bajo. Cuando los niños consiguen pasar a secundaria, sus resultados académicos no son satisfactorios y la historia de fracaso escolar se agudiza en esta etapa.

Pese a esto, también podemos decir que esta situación de abandono prematuro de la escolaridad parece estar cambiando en los últimos años. Los hermanos cuya edad es más cercana a la de los niños, tienen un nivel de estudios superior a la de los hermanos mayores, de una edad más avanzada. Esto puede indicar que, aunque lentamente, los jóvenes gitanos cada vez disfrutan de más años de escolarización.

Según Jean-Pierre Liégeois (1986) las características negativas en la enseñanza secundaria son la acogida sin calor y estrictamente administrativa, la baja disponibilidad personal de los profesores, la rigidez de las estructuras y de los programas, su estructura competitiva, el rechazo de los demás alumnos y las tensiones entre los grupos culturalmente diferentes la orientación masiva hacia las secciones de educación especializada, hacia las “remedial units”, que no están previstas para tener en cuenta las diferencias culturales, y que no hacen más que aumentar la distancia que existe en el ámbito escolar entre los niños gitanos y el conjunto de los demás niños. A pesar de que existe un grupo de maestros muy sensibilizados, la escuela sigue siendo algo ajeno a los gitanos y distante de la realidad de éstos. Así, en general el déficit en conocimientos, la sensación de fracaso y la desmotivación por los temas escolares van aumentando conforme pasan los años. Por otro lado, en la cultura tradicional gitana, no hay lugar para el desempeño académico en unas

edades en las que los jóvenes deben comenzar a buscar la independencia económica y a crear su propia familia, entrando así en el mundo de los adultos.

Estando de acuerdo con Verano Rodríguez (1993) el “estándar de excelencia” que la cultura gitana tiene respecto a los niños y jóvenes es muy diferente al que tiene la cultura paya. El éxito para los niños payos se articula en los resultados escolares como antecedentes importantes para un estatus socioeconómico “bueno” al llegar a adultos (“buena posición, buena colocación, buen empleo”). Entre los gitanos, el éxito tradicionalmente radica en la autonomía individual, saber “buscarse la vida” (obtener recursos de subsistencia), y ser respetados por el resto de los gitanos, respeto no fundamentado en la riqueza económica. Para ellos el hecho de alcanzar un mayor nivel educativo no tiene ninguna importancia a la hora de mejorar su calidad de vida, entre otras cosas, porque tampoco tienen modelos de referencia válidos en su entorno.

Hemos encontrado diferencias significativas en características como autoconcepto, la motivación, las propias expectativas entre el grupo de alumnos gitanos y el payo. En lo que al autoconcepto se refiere, esto es debido a que una de las fuentes de las que surge es de las comparaciones que hacemos de nosotros mismos con los demás que nos rodean y por el feedback que obtenemos de cada una de nuestras reacciones. Es decir, los malos resultados académicos (Gimeno, 1976; Jones y Grienecks, 1970 y Veiga, 1995) y la diferencia entre éstos y los de sus compañeros, además del peor estatus sociométrico (Faunce, 1984), hace que el autoconcepto intelectual de los niños gitanos sea más deficiente que el de los payos. Otras cuestiones del contexto familiar, entre ellas el nivel socioeconómico también influyen en el autoconcepto de los niños (Wylie,1979).

Por otro lado, también la motivación presenta niveles más bajos en la etnia que en el resto. Esto viene a confirmar las aseveraciones de Maher (1986), que ha enfatizado el papel de los contextos sociales y culturales y las creencias de las personas acerca de sí mismos como determinantes de los patrones de motivación. Así el contexto de los niños payos estaría influyendo de forma más positiva en la motivación de los alumnos que el de los gitanos, ya hemos comentado anteriormente como influye la cultura tradicional gitana en las actitudes de sus miembros hacia la escuela. Tampoco debemos obviar las dificultades

con las que se encuentra la escuela a la hora de motivar y adaptarse a las necesidades e intereses de los niños con características personales y contextuales especiales (Farrington, 1987, Fernández Ríos, Gómez Fraguela y Rodríguez, 1999 a, b; Offord, Alder y Boyle, 1986; Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998).

Las propias expectativas de los niños se derivan de factores como el rendimiento, el autoconcepto o las expectativas que su contexto cultural le trasmite. Las expectativas de los padres respecto a la escuela son que enseñe a sus hijos a leer, escribir y algunas operaciones matemáticas básicas, pues es lo que ellos consideran necesario para saber desenvolverse en la vida. Recordemos que un 30% de los padres no creía importante el que su hijo cursara la Educación Secundaria Obligatoria, y los datos de los propios pronósticos de estudio mostrados anteriormente. A su vez, estas expectativas paternas influirán en el autoconcepto, y la motivación de los niños (Flaquer,1998; Keeves, 1974; Macharmer y Gruber, 1996; Maehr, 1986 y Marjoribanks, 1984). Las expectativas que los profesores manifiestan sobre el itinerario académico de los niños gitanos tampoco son más optimistas que las suyas propias o las de sus padres. Esto es especialmente importante, debido a que repercuten en los autopronósticos de estudios que los niños realizan, su motivación y por lo tanto en su rendimiento; recordemos que a este fenómeno se le ha llamado el efecto Pygmalión, y que ha sido constatado por diferentes autores (Cava, 2000; Machargo, 1991; Merton, 1957; Ovejero, 1988 y 1991; Palfrey, 1973; Nash, 1973 y Rosenthal y Jacobson, 1968).

A pesar de la importancia que teóricamente se ha dado a estos factores para predecir el rendimiento escolar (Burgaleta, 1980; Minton y Schneider, 1985; Rodríguez Espinar, 1985; Núñez et al., 1995; Valle, 1997 y Veiga, 1995) los resultados de nuestro estudio indican que estas variables no consiguen que los niños gitanos tengan un desempeño académico diferencial. Otros estudios también han encontrado una correlación positiva entre el absentismo y el rendimiento (Caldwell, UIT y Graeber, 1982; Easton y Engelhard, 1982; Fernández del Valle, 1991y Finch y Nemzek, 1935), en nuestra muestra de niños gitanos, no existe esta correlación entre las faltas de asistencia y el fracaso escolar. Ello, pues, nos ha llevado a afirmar que otros son los conjuntos de variables que en esta etnia determinan estas cuestiones de una forma mucho más significativa.

En el modelo de características académicas y motivacionales también se incluía el tiempo que los niños gitanos dedicaban en el hogar a las tareas escolares. Creemos que una de las razones de que esta variable no sea importante a la hora de predecir los resultados académicos es que en muchos casos las condiciones no son las más adecuados para la concentración que requieren las tareas escolares y el estudio (por el gran número de personas que viven en la casa, frecuentes visitas de familiares, ruidos, etc.).

La significación estadística de este modelo es sólo importante para el caso del tipo sociométrico en el ámbito académico. Una de las variables más importantes en este caso es el autoconcepto académico, los niños con un tipo medio poseen una imagen de sí mismos mejor que la de los rechazados, lo que demuestra una vez más y coincidiendo con otros estudios (Faunce, 1984) que cuando las interacciones con los demás nos reportan un feedback positivo nuestro autoconcepto mejora y esto también influirá en la forma en la que nos dirigimos a los demás, por lo tanto en las interacciones. De otro lado, los chicos mejor integrados en este ámbito son los que menos asignaturas suspenden (coincidimos con Austin y Draper, 1984; Li, 1985 y Wentzel y Asher, 1995). Esto puede deberse a varios procesos:

a) el rendimiento es un criterio que el resto de niños tiene en cuenta a la hora de escoger compañeros de estudio,
b) las habilidades autoregulatorias y determinados tipos de conducta social asociados con el estatus sociométrico –conducta independiente, autoconfianza, control de los impulsos, conductas cooperativas,...- también se relacionan con el éxito académico o
c) ser rechazado por los iguales disminuye la motivación de logro académico y la participación en las actividades de aprendizaje.

El contacto interétnico existente entre el alumnado gitano y el del grupo mayoritario, si bien es necesario, no es suficiente para garantizar la integración social de los mismos; existen otras variables de tipo cualitativo tales como logros académicos, adquisición de hábitos, etc. que mediatizan mucho el proceso de integración. Para alcanzar este objetivo, es imprescindible superar importantes obstáculos que frecuentemente se producen en el

aula de clase y entre los cuales cabe destacar las dificultades de aprendizaje y reconocimiento académico de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.

Las características de sociabilidad tienen importancia significativa a la hora de predecir las puntuaciones de los niños gitanos en todas las variables criterio con las que hemos trabajado. Una de las más importantes es el nivel de desarrollo del lenguaje del niño. Fernández del Valle (1991), para una muestra de población general de niños que cursaban Educación Primaria encontró que el 31% poseía un nivel de desarrollo del lenguaje excelente o bueno, un 41% lo tenía normal y el resto –28%- deficiente o muy deficiente. Comparando estos porcentajes con los extraídos de nuestra muestra, concluimos que las habilidades lingüísticas de los niños de etnia gitana participantes en este estudio son inferiores a las de los niños no gitanos incluidos en otras investigaciones. En nuestro caso, además de con las asignaturas suspensas, este indicador guarda relación con el absentismo. A esta última conclusión también llegó Fernández del Valle (1991) en población general. Este desarrollo del lenguaje influye en la aceptación de la que el niño gitano es objeto para cuestiones relacionadas con las actividades académicas, pero no cuando se les pregunta por el ámbito lúdico.

El autoconcepto de popularidad, siguiendo con lo expuesto para el de tipo intelectual y con otros autores (Epstein y Karweit, 1983; Faunce, 1984; Hartup, 1996; Musitu y Román, 1989 y Rubin, 1980), está relacionado con el feedback que estos niños reciben en sus interacciones con los compañeros. No son ajenos a las situaciones de exclusión que viven frente a sus compañeros payos y esto se refleja en su autoconcepto. Además los otros significativos determinan qué características personales se valoran positivamente y cuáles negativamente. Así, dentro del grupo de gitanos los que mejores estatus sociométricos disfrutan son los que poseen una imagen de la popularidad de sí mismos más positiva.

Los niños que más faltan a clase también son los que tienen peor desarrolladas sus habilidades sociales, sin embargo ésta es una característica que no está relacionada con su desempeño académico ni la integración en el grupo de iguales, sorprendentemente y en contra de lo que otros autores han encontrado para población general (Asher y Renshaw,

1981; Cubero y Moreno, 1990; Díaz, 1991; Díaz-Aguado, 1988; Lindsley, 1965; Monereo, 1985; Parkhurst y Asher, 1992 y Rodríguez y otros, 1998).Cuando los niños muestran grandes niveles de absentismo, les es más difícil respetar las normas y controlar su conducta impulsiva, si esto llega a derivar en situaciones de agresividad y terquedad, además correlacionará con el desempeño escolar y con su estatus en el grupo de iguales. Otros autores también han encontrado relación entre agresividad y absentismo (Fernández del Valle, 1991) o agresividad e integración escolar (Hartup, 1992; Hernández, 2001; Patterson, Littman y otros, 1967 y Whiting y Whiting, 1975) en población general, no perteneciente a minorías étnicas.

Ampliamente comentado es el hecho de que la familia es una de las principales agencias socializadoras, en gran medida de ella depende el desarrollo de la competencia social y la adaptación a otros contextos extrafamiliares, como puede ser el escolar. A esta conclusión llegan anteriores investigaciones, pues encuentran que tanto para el desempeño escolar como para la integración en el grupo de iguales, los factores de riesgo y protección más influyentes son los que se refieren a las características familiares (Bates, Bayles, Bennett y otros, 1991; Funes, 1990; García y Musitu, 2000; Garrido y Latorre, 1995; Musitu y Allatt, 1994; Paíno y Rodríguez, 1998, Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996; Patterson, 1992, Patterson, Capaldi y Bank, 1991 y Valverde, 1988). Nuestro trabajo coincide con ellos en esta afirmación.

En nuestro estudio no se ha podido incluir la información de la variable *convivencia del padre y la madre* debido a que la varianza de ésta era demasiado pequeña para que el CATREG funcionara. Sin embargo, otros autores (Fernández del Valle, 1991 y De Paul, 1988) han encontrado correlaciones significativas entre este factor y el nivel de absentismo del niño, concluyendo que la situación de matrimonio de los padres parece ser un factor de protección ante el absentismo, mientras que la separación o divorcio es un factor de riesgo. El 61% de los absentistas provienen de hogares en los que el padre y la madre permanecen casados frente al 95% de los no absentistas. El 21% de los niños que tienen un alto nivel de faltas sin justificar tienen a sus padres separados o divorciados frente al 0,8% de los que acuden al colegio con normalidad. Hay que señalar, por lo demás, que estas situaciones se

convierten en factores de riesgo cuando además van acompañadas de precariedad económica y otras problemáticas familiares y psicosociales (Parlamento Europeo, 1995).

Hemos confirmado que la familia gitana media de Corvera es extensa. Estos datos quedan perfectamente explicados por las características de la estructuración familiar que habíamos comentado previamente (convivencia de varias generaciones, núcleo familiar extenso, formado por parientes incluso de tercera vía, número de hijos por encima de la media de las familias payas,...). El tipo de familia predominante en el colectivo gitano es el denominado como familia “nuclear” numerosa, entendiendo por tal aquella que tiene cinco o más miembros. El grupo normalmente comprende un hombre, su esposa y sus hijos. Estos resultados son comparables con los de la población gitana de otras Comunidades Autónomas, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Galicia, el tamaño medio de cada familia es de 5,2 miembros.

Por otro lado, el número de hijos coincide con los del estudio de Fernández el Valle (1991), que estima una media de casi cuatro hijos por familia gitana en el concejo de Oviedo. Comprobamos que estos valores son superiores a los de las familias payas, estimado generalmente en 1,3 hijos por pareja.

En nuestro estudio, mientras que el aumento en el número de personas que viven en casa es un factor de riesgo para el absentismo y el fracaso escolar, el número de hermanos es un factor de protección. Dato este último que contradice las teorías que defienden que el elevado número de hijos en condiciones económicas y sociales desfavorables se convierte en un factor de riesgo más (Soler, 1988, Rodríguez y Cuevas, 2002).

Ampliamente demostradas están las consecuencias negativas para la salud física y psicológica de las malas condiciones de habitabilidad (Hernández y otros, 2000 y Rodríguez, Cuevas y otros, 2002). . De ellas va a depender su posibilidad de desarrollar actividades académicas en el hogar y el estilo de convivencia familiar, por ende, sus relaciones interpersonales, sus percepciones sociales y, en definitiva, su proceso de socialización y su desarrollo personal y social. Más concretamente se han encontrado

correlaciones negativas entre el orden y la higiene en la casa y el absentismo y el fracaso escolar (Fernández del Valle, 199; Floud, Halsey y Martín, 1947; Garrido y Martínez, 1998; Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; Hammond y Cox, 1967; Jiménez Burillo, 1982; Valverde, 1988; Paíno, 1995; Paíno y Rodríguez, 1998; ...) A pesar de que estas condiciones no son óptimas en estas familias, no podemos decir la situación sea tan desesperanzadora como Díaz-Aguado (1994-b) planteaba en sus estudios. El acceso de estas personas a los pisos de protección oficial está repercutiendo de forma positiva en estos aspectos, no obstante, lo hace a costa de producir ciertos cambios en sus formas de vida, valores y costumbres tradicional debido a la convivencia con personas no gitanas y el cambio a un tipo de vivienda vertical. En nuestro estudio, también los casos en los que aparece falta de higiene se muestra como factor de riesgo tanto para el desempeño y el absentismo escolar, como para la integración en el grupo de iguales. De igual modo es importante la adecuación del lugar en el que el niño realiza las tareas escolares. Sin embargo, en lo que se refiere a la conservación del hogar, la relación es inversa. Esto puede ser debido al gran número de familias que están viviendo en los nuevos pisos de protección oficial, cuyo estado es óptimo.

Al igual que ha ocurrido con otras variables, el número de personas que aportan dinero a la casa no ha podido ser incluido en el CATREG por su baja variabilidad, pero la información sobre la ocupación laboral principal nos arroja resultados concluyentes. A pesar de las numerosas iniciativas institucionales cuyo objetivo es el desarrollo del pueblo gitano y su integración en la sociedad, y coincidiendo con Jean-Pierre Liégeois (1986), estos grupos siguen ocupando los estratos económicos más bajos. La situación laboral de estas familias vemos que sigue marcada por la eventualidad de sus ocupaciones con las consecuencias estresantes que esto tiene. También se comprueba como las profesiones tradicionales gitanas van dejando paso a otros tipos de actividades, debido al cambio en el mercado de trabajo y la situación económica. La venta ambulante es la ocupación tradicional que sigue manteniendo alguna vigencia en el sistema económico y laboral gitano. La salida por la que están optando en la mayoría de los casos son subsidios institucionales como el Ingreso Mínimo de Inserción –dependiente del ayuntamiento- y el subsidio por desempleo o la ayuda familiar. El IMI está compuesto por dos fases, una de

ellas es la de formación laboral y/o conocimientos generales básicos y la otra la de desempeño del puesto –habitualmente peones o jardineros-. Sin embargo se está convirtiendo en una puerta giratoria, al terminar un período de IMI no se realiza una promoción hacia el mercado de trabajo normativo, sino que se espera el tiempo reglamentario y se vuelve a ingresar en otro IMI.

En este estudio queda patente una vez más como la mayoría de los fracasos escolares, absentismos, desescolarización y rechazos del grupo de iguales está relacionado con las situaciones laborales de los padres más problemáticas –desempleo, venta ambulante y recolección agrícola-. A pesar de que el trabajo de peón no es cualificado es el más alto de los que aparece en esta muestra y funciona como factor de protección ante la inadaptación escolar. Así, las situaciones de estrés generadas por la falta de recursos y la inestabilidad económica, tiene consecuencias también en los más pequeños de la casa. Estos resultados vienen a confirmar los de otros autores anteriores (Fernández del Valle,1991; Garrido y López, 1995; Greene, 1963; Paíno, 1995; Paíno y Rodríguez, 1998; Parker y Asher, 1987, Rodríguez y otros, 2001; Rodríguez y Paíno, 1994; Serrano, 1996; Soler, 1988; Young y Chiland, 1994...), que en muestras de niños payos también encuentra una relación entre el nivel profesional de los padres y el absentismo; el grupo de niños absentistas tiene una mayor frecuencia de obreros sin cualificar y muy baja frecuencia de profesionales liberales, funcionarios y empleados, comparándolas con el grupo control. Soler, en 1988, detecta la relación entre el absentismo y determinadas zonas más pobres dela localidad, padre sin cualificación laboral, ingresos bajos, etc.

Los autores consagrados (Bronfenbrenner y Crouter, 1983; Jiménez, 1988; Marjoribanks, 1986a, 1988a, 1988b; Milne y otros, 1986 y Peaker, 1967) –también nosotros- se inclinan por defender la hipótesis de que estas condiciones socioeconómicas determinan el absentismo, el fracaso y la deficiente integración en el grupo de iguales a través de otra serie de factores moduladores como pueden ser: las condiciones físicas, actitudes hacia lo cultural y académico, expectativas hacia el futuro profesional y social de los niños, relaciones intrafamiliares,...

Los problemas psicosociales que la familia sufre son un importante factor de riesgo para todos los criterios objeto de este estudio. Las más incidentes son las drogodependencias, especialmente cuando es el padre el que la presenta, y las minusvalías físicas de los hermanos. Las minusvalías de uno de los miembros de la familia se revela como una fuente de estrés para el resto especialmente cuando no se poseen los recursos ni redes de apoyo adecuados para hacerle frente.

Estas actitudes familiares o las consecuencias que ellas tienen son de uno u otro modo percibidas por sus compañeros y correlacionan altamente con el estatus en el grupo de iguales, especialmente para lo lúdico, incluso más que las otras características familiares o más que los rasgos de sociabilidad individuales. Para lo académico llega a ser más importante que las características relacionadas con las propias actitudes académicas de los niños.

Sin embargo, la dirección en la que se dan estas relaciones entre variables predictoras y el desempeño escolar no deja de ser contradictoria. La gran importancia que los padres otorgan a cursar la Educación Primaria completa es en realidad un factor de riesgo para el absentismo y no está influyendo en las notas de sus hijos. Por otro lado, lo que concierne a cursar Secundaria, el mayor interés en ello es un factor de riesgo para el fracaso escolar y la integración en el grupo de iguales pero lo es de protección para el absentismo. La importancia que para ellos tienen las calificaciones escolares si que actúa como un factor de protección tanto para aprobar las asignaturas como para el bajo nivel de absentismo o la integración en el grupo de iguales.

Los estudios de los padres de la familia son un factor de riesgo tanto para las faltas de asistencia como para los suspensos -dicho de otro modo, los hijos de padres con estudios más altos son los que muestran más problemas de rendimiento y asistencia- y las actitudes intelectuales y culturales están relacionados con un menor nivel de faltas de asistencia pero con un mayor nivel de suspensos.

Estos resultados son contradictorios con los que aparecen habitualmente en la literatura (Campbell, 1952; Fraser, 1959; Douglas, Ross y Simpson, 1968), en la que el

mayor interés y las actitudes más positivas de las familias hacia los asuntos escolares de los hijos y las actividades culturales o nivel de estudios, están relacionados con unos mejores resultados de los niños en el colegio. En este sentido, también Douglas, Ross y Simpson (1968) pudieron demostrar que la actitudes de los padres influye en el rendimiento más fuertemente cuando nos referimos a individuos de clase media que cuando lo hacemos a los de clase baja. Una posible explicación a las relaciones atípicas encontradas en nuestro estudio puede ser el que las correlaciones que las variables familiares *estudios de los padres, Importancia a que finalicen Primaria, Importancia a que cursen Secundaria, Importancia de las calificaciones escolares,* guardan con *Exigencia de rendimiento académico percibido por los niños* no son significativas en ningún caso. Únicamente el *Nivel Intelectual-Cultural del FES* correlaciona positivamente (.383*) con la percepción por parte de los niños. Así, podemos llegar a la conclusión de que las actitudes que la familia manifiesta tener hacia lo académico no es transmitido de forma positiva a los niños, no llegan a percibirlo, y no llegan a influir en la dirección de hacer que su rendimiento mejore. Y es que –coincidiendo con Frederick y Wellborn (1988)- lo que está realmente relacionado con el rendimiento es la percepción que los alumnos tienen del interés que su familia muestra por ello. Lo más extraño es que las actitudes que los padres manifiestan hacia la educación esté relacionado de forma negativa con las faltas de asistencia, que en el periodo de Educación Primaria son responsabilidad casi exclusiva de la familia y no del propio alumno, como pudiera suceder en ciclos posteriores (Alberdi, 1995; Jones y otros, 1995 y Martínez González, 1996). Otra explicación para este hecho ya fue formulada en 1987 por Baker y Entwisle, que concluyeron que los intereses que la familia expresa ante los investigadores no coincide con las acciones e intereses que muestran en la vida cotidiana.

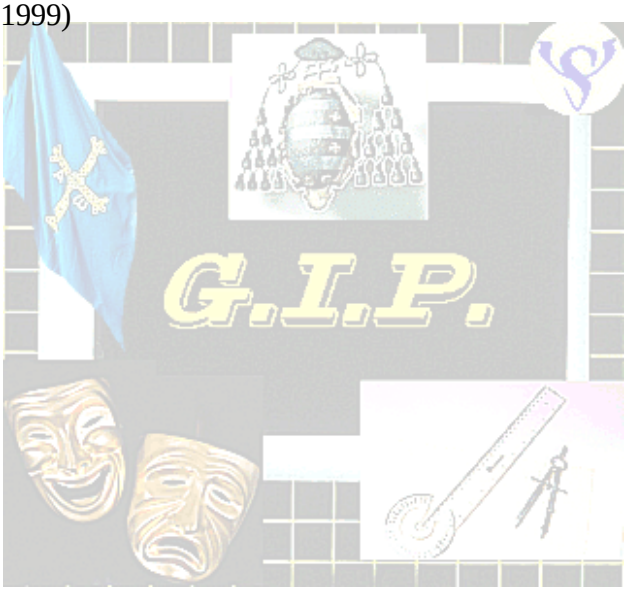
En lo que al conjunto de variables culturales familiares se refiere, para la escolarización, lo más importante -y único- es la opinión que tiene del centro, y no la importancia que le dan a los estudios o su propia actitud cultural. Es decir, que más determinante que las opiniones o nivel cultural lo es la relación que la familia y el centro mantienen; recordemos que las quejas de las familias no eran por aspectos académicos sino personales, de interacción con los compañeros y con los profesores, en muchas ocasiones

ven el instituto como un lugar peligroso para sus hijos, donde no van a aprender nada útil, sino más bien, conductas de riesgo –consumo de drogas, fumar, contactos sexuales prematuros,...- por el contacto con otros jóvenes. De ahí la importancia de cuidar la calidad de las relaciones familia-colegio y las informaciones y la imagen que la comunidad gitana tiene de los centros de secundaria para la prolongación de la escolarización más allá de la Primaria.

También encontramos falta de coincidencia en cuanto a si los padres acuden a las visitas programadas por el tutor. Mientras que los tutores informan de que un 85% de las familias no acude a ellas, en las entrevistas realizadas a los padres, manifestaron que nunca lo hacen solamente en un 15,8% de los casos. No hemos podido incluir en los análisis CATREG la información sobre el contacto de la familia con los tutores desde el punto de vista del profesor, pero teniendo en cuenta únicamente la opinión de la familia diremos que parece que las familias que tienen contactos más frecuentes con el centro escolar son aquellas cuyos hijos tienen más problemas tanto de integración en el grupo como de desempeño escolar y absentismo. Otros autores sin embargo han encontrado en población general una relación negativa entre frecuencia de visitas al tutor y faltas de asistencia escolar (Fernández del Valle, 1991). Cuando los problemas son de absentismo los padres acuden por iniciativa propia, pero cuando son de asignaturas suspensas, acuden porque el profesor les llama. Se comprueba como los contactos, los llamamientos que el centro hace para reunirse con la familia, normalmente tienen como objetivo el informar de noticias negativas o tratar. Nosotros, al igual que otros autores (Soler, 1988) concluimos la necesidad de unos contactos con los padres más positivos. Un estudio sobre absentismo en Vizcaya (1991) recoge por opiniones de profesores que existen problemas de comunicación con los padres de los niños gitanos, una vez que se consigue atraerlos a una cita. El desconocimiento mutuo suele dar lugar a situaciones en las que el lenguaje, el discurso y los prejuicios utilizados por los docentes, de una parte, y la percepción también prejuzgada, por parte de los padres, de que la finalidad de toda entrevista es la represión, la amonestación o la comunicación de malas noticias sobre el curso de su hijo, de otra, provocan auténticos "diálogos de sordos". Ocurre a veces, que la apatía que puede deducirse de la falta de respuesta a avisos y comunicaciones enviados por la escuela a la

familia contagia a los maestros y éstos, a la postre optan por no volverles a convocar. La importancia de las relaciones que la familia mantiene con el centro y su personal docente en el rendimiento de los niños y el interés de los padres por lo escolar también fue constatado por autores internacionales como Becher, 1984; Epstein, 1983; Dauber y Epstein, 1989; Lazar y Darlington, 1978 y Toomey, 1990.

Con todo ello, los factores más importantes no son rasgos o características exclusivos de la etnia gitana, sino factores comunes a las clases sociales bajas, características económicas, laborales, culturales y los problemas psicosociales que acompañan habitualmente a estas condiciones (Hernández y otros 2002; Ovejero, 1993a, 1993b, 1994 y Rodríguez y Grossi, 1999)



5. CONCLUSIONES

Una vez examinados y discutidos los resultados obtenidos en este estudio, podemos concluir que se verifican las hipótesis planteada. En efecto:

- La situación de escolarización de la etnia gitana está mejorando progresivamente a lo largo del tiempo, al igual que el acceso a la escuela en las últimas generaciones es superior al de las generaciones previas. Sin embargo, la desescolarización es aún elevada en los ciclos de Infantil y Secundaria.

- A pesar de este avance producido en la matriculación de los niños gitanos al colegio, parece que aún queda bastante trabajo por hacer y muchas áreas por cubrir para la normalización escolar y educativa de la población gitana: el porcentaje de absentismo sigue siendo elevado y las justificaciones para él insuficientes; el fracaso escolar de los niños pertenecientes a esta etnia es alto, especialmente en la Enseñanza Secundaria; la relación que los niños mantienen con sus profesores tutores goza de una buena salud, pero no sucede lo mismo con la integración en el grupo de iguales; los niños gitanos poseen una imagen de sí mismo en el ámbito académico e intelectual y una motivación escolar más pobre que la de sus compañeros payos; de esta manera, no puede extrañarnos que sus expectativas académicas y profesionales sean más bajas que las del resto de niños.

- Las niñas gitanas mantienen un absentismo y un rendimiento escolar similar al de sus compañeros varones gitanos, pero ellas tienen mayores índices de integración en el grupo escolar en lo que se refiere al ámbito académico.

- Los factores motivacionales y académicos sólo son importantes para predecir la integración entre iguales en el ámbito académico. Entre ellos destaca el autoconcepto intelectual.

- Las características de sociabilidad de los niños gitanos han demostrado mantener una fuerte relación con los niveles de absentismo, de rendimiento y de integración escolar.

- Las variables familiares son las mejor predictoras de todas las variables criterio analizadas en este estudio. A pesar de ello, hemos encontrado que el alto interés y la importancia que la familia manifestó en la entrevista hacia la educación escolar y otras cuestiones culturales no llega a ser percibido por los niños, y en algunos casos, lejos de tener una influencia positiva en los resultados académicos y la asistencia al colegio, llega a ser un factor de riesgo para ellos. Las problemáticas laborales y psicosociales influyen negativamente en el desempeño académico y la integración del niño en el entorno escolar.

Como consecuencias más graves de la difícil situación escolar de los niños de etnia gitana señalamos los déficits en el desarrollo psicológico, social y laboral, que se convierten en correlatos de la inadaptación social en la vida adulta y en ocasiones ya desde la adolescencia. Esto sin duda, es el escollo fundamental con el que la etnia gitana se encontrará en el camino que ha de recorrer hacia la plena integración y el disfrute de una calidad de vida mejor.

Se ha podido confirmar en línea con lo expuesto anteriormente, la funcionalidad del modelo de desarrollo en el que los factores personales y contextuales se encuentran profundamente ligados a la hora de explicar la adaptación de los individuos, no como el efecto de unos u otros aisladamente, sino como un proceso dinámico en el que la continua interdependencia de ambos tipos de variables es la clave para predecir el resultado final.

A partir de estas conclusiones, y como epílogo, añadiremos que la cultura gitana tradicional está poco a poco perdiendo alguno de sus rasgos fundamentales debidos a las transformaciones que sus estilos de vida están experimentando. Una parte de las características que la definen son perfectamente compatibles con los de la cultura del resto de la sociedad –familia extensa compuesta por varias generaciones y el respeto a sus

mayores- , pero otras no –papel de la mujer, profesiones, ...- por lo que la piedra de toque está en cuál es el punto en el que, sin acabar con sus propios rasgos de identidad, pueden llegar a ser competentes socialmente, estar integrados y adaptados.

Algunas orientaciones pretenden la integración de esta etnia mediante la aculturización, que cambien su cultura por la nuestra. Esta no es la solución. Quizá la única vía posible consista en que cada uno de sus miembros sea capaz de escoger su estilo de vida, sus creencias y tradiciones. Que los niños lleguen a la edad adulta envueltos por la cultura de su pueblo pero con el mismo camino de desarrollo recorrido y las mismas posibilidades de elección que el resto de niños, con las capacidades, habilidades y conocimientos necesarios para afrontar los retos vitales actuales y futuros. Que los demás sepan aceptar, integrar y fomentar como parte de la propia sociedad la existencia de otras culturas minoritarias sin necesidad de cambiarlas o disfrazarlas. Que los gitanos acepten y cumplan sus obligaciones y disfruten de los derechos que les pertenecen como miembros de una sociedad, haciendo el esfuerzo de desarrollar cada una de sus capacidades individuales para convertir su pueblo en autónomo, con recursos humanos, materiales y culturales que aportar al resto de la comunidad, no estancándose en los subsidios y haciéndose dependiente de instituciones sociales.

Así, y una vez constatados cuales son los factores que están influyendo en el desempeño y en la integración escolar de los niños gitanos, las futuras intervenciones deben dirigirse hacia la reducción de los factores de riesgo y la optimización de los de protección. En este sentido, se hace especialmente necesario programas que se focalicen tanto en el contexto familiar como en el sistema educativo, así como en la mejora de las habilidades sociales y cognitivas de los propios niños.

BIBLIOGRAFÍA

Albee, G.W. (1984). Prologue: A model for classifying prevention programs. En J.M. Joffe, G.W. Albee y L.D. Kelly (Eds.), *Readings in primary prevention of psychopathology: Basic concepts*. Hanover, NH: University Press of New England.

Alberdi, I. (comp.) (1995). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Alexander, R.C. y Campbell, E. (1964). Peer influence on adolescent aspirations and attainments. *American Soc. Review*, 29, pp.568-575.

Amato, P. (1987). *Children in Australian families. The growth of competence*. Sydney: Prentice Hall.

American Psychological Association (1996). *Prevention programs under the juvenile justice delinquency prevention act.* Washington: APA Written Testimony.

Aragonés, J.I. (1989). Los grupos de iguales en el aula. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (Vol. 2) Madrid: UNED.

Argyle, M. y Henderson, M. (1985). The anatomy of relationship. Harmondsworth, Penguin.

Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood.* New York: Cambridge University Press.

Asher, S.R. y Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S.R. y Hymel, S. (1981). Children’s social competence in peer relations: Sociometric and behavioural assessment. En L.D. Wine y M.D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guilford.

Asher, S.R. y Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *The development of children’s friendships*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S.R., Parkhurst, J.T., HymelS. y Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in chilhood. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in chilhood.* New York: Cambridge University Press.

Asher,S.R. y Wheeler, V.A. (1985). Children’s loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, pp.500-505.

Auster, I. (2002). Attribution of value stereotypes as a consequence of group membership: Latvian and Russian students living in Latvian compared. *International Journal of Intercultural Relations.*

Ausubel, D.P. y Sullivan, E.V. (1983). Relaciones con los pares. En D.P. Ausubel y E.V. Sullivan, *El desarrollo Infantil. 2. El Desarrollo de la Personalidad*. Barcelona: Piados.

Azevedo, F. de (1973). *Sociología de la educación*. F.C.E. México.

Baker, D.P. yEntwisle, D.R. (1987). The influence of mothers on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces*, vol. 65:3:670-694.

Balaguer, I., Tomas, I., Pastor, Y. y Castillo, I. (1994). Influencia de la familia y de los otros significativos en los estilos de vida de los adolescentes. Comunicación presentada al *II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife.

Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, pp.461-484.

Bastin, G. (1965). Los tests sociométricos. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. (Traducción de Les techiques sociometriques, Presses Universitaires de France, Paris, 1961).

Bates, J.E. (1989). Applications of temperament concepts. En G.A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.): *Temperament in childhood.* Chichester: Wiley.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, pp. 239-276.

Baumrind, D. (1983). Fejoinder to Lewis´s reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious?. *Journal of Genetic Psychology*, 96. 61-67.

Becher, R. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice.* National Institure of Education: Washington, DC.

Berndt, T.J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, pp.608-616.

Bierman, K.L., Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggresive-rejected, aggresive (nonrejected), and rejected (nonaggresive) boys. *Chil Developmente*, 64, 1, pp. 139-151.

Billing, M. (1995). Perjudice, categorization and particularization: from a perceptual to a retthorical approach. *European Journal of Social Psychology*, 15, págs. 79-103.

Boletín Oficial del Estado, nº 62, 12 de Marzo de 1996. *Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en Educación.*

Boletín Oficial del Principado de Asturias 31 de Enero de 1995. *Artículo 31, capítulo sexto, Ley de Protección del Menor (3/142/0013/04555).*

Boletín Oficial de la Comunidad Europea. *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo de 22 de mayo de 1989 relativa a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes (89/C 153/02).*

Brewer, D.D., Hawkins, J.D., Catalano, R.F. y Neckerman, H.J. (1995). Preventing serious, violent and chronic juvenile offending: A review of selected strategies in childhood, adolescence and the community. En J. C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins y J.J. Wilson (Eds), *A sourcebook:serious, violent and chronic juvenile offenders* (pp. 61-141). Thousand Oaks, CA: Sage.

Brimm, J.L., Forgety, J. y Salder, K. (1978). Student absenteeism: A survey report. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 62, 65-69.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by neture and design. Cambridhe, Massachusetts: Harvard University Press (Trad. cast.: Ecología del desarrollo humano. Barcelona: Piados, 1987).

Bronfenbrenner, U. y Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. En W.Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 1. *History, theory and methods.* New York: Wiley.

Burgaleta, R. (1980). Diferencias individuales en rendimiento. En *Apuntes de Psicología Diferencial.* Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense

Butcher, H.J. y otros. (1963). Personality Factors and School Achievement. A comparison of British and American Children. *British Journal of Eduational Psychology*, 33, págs. 276-285.

Cairns, R.B., Leung, M., Buchanan, L. y Cairns, B.D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability and interrelations. *Child Development*, 66, pp.1330-1345.

Caldwell, B.M. (1983): *Educación de los niños incapacitados. Guía para los primeros tres años de vida.* México: Trillas.

Caldwell, J.H., Huit, W.G. y Graeber, A.O. (1982). Time spent in learning: Implications from research. *Elementary School Journal* 82, 471-480.

Camilo Diáz, A. (2000). Corvera de Asturias. En VV.AA., *Asturias a través de sus concejos*. Oviedo: Editorial Prensa Asturiana.

Campbell, W.J. (1952). The influence of home environment on the educational progress of selective secondary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 22, 2. 89-100.

Carabaña, J. (1987). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En C.Lerna (1987). *Educación y sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal Universitaria.

Castelli, S. (1995). *Ragazzi dentro, ragazzi fuori: Una ricerca sugli atteggiamenti ed i comportamenti nei confronti delle autoriíta istituzionali inadolescenza.* Tesi di Laurea. Relatore: L. Arcuri. Universita di Padova.

Castenell, L.A. (1983). Achievement motivation: An investigation of adolescents´ achievement patterns. *American Educational Research Journa*l, vol. 20, n4, 503-510.

Cava Caballero, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.

Cava Caballero, M.J. y Musitu Ochoa, G. (1997). *Los niños con problemas de socialización: un programa de intervención*, Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Psicología Social, San Sebastián, 1997.

Cava Caballero, M.J. y Musitu Ochoa, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Casanova Arias, P.F. (1988). *Predicción del rendimiento escolar a partir de modelos aptitudinales.* Madrid: Tesis Doctoral no publicada.

Catell y otros. (1966). What can personality and motivation source trait measurements add to the prediction of school achievement. *British Journal of Eduacational Psychology*, 36, págs. 280-295.

Consorcio para la Educación Compensatoria de Bizkaia. (1991). *Memoria general del Proyecto de seguimiento escolar y apoyo social a niños y jóvenes absentistas a la escuela (Minorías étnicas y Grupos Marginados).*

Centro de Profesores y Recursos de Siero. (1998). *La educación intercultural en centros con alumnado gitano.* Ministerio de Educación y Cultura.

Coleman, J. (1994). *Relationships in adolescence.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H.A. (1982). Dimans ions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, pp.557-569.

Coie, J.D., Dodge, K.A. y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Cooley, C.H. (1956). *Human nature and the social order*. Nueva York: Free Press.

Cowen, E.L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L.D. y Trost, M.A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, pp.438-446.

Crocker, J. y Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 60-67.

Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I.* Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.

Cuevas González, L.M., Rodríguez Díaz, F.J., Paíno S., Albuerne, F. Y Fernández, F. (1994). Rendimiento académico y desigualdad aptitudinal en el período inicial de escolarización. *Revista Gallega de Psicopedagogía*, 6 (8-9), 143-156

Chapin, S.L. y Vito, R. (1988). Patterns of family interaction style, self-system processes and engagement with schoolwork: an investigation of adolescents rated as at-risk or not-at-risk for academic failure. Documento presentado al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, Louisiana.

Chickering, A. (1969). *Education and identity.* San Francisco: Jossey-Bass.

Dauber, S.L. y Epstein, J.L. (1989). Parens attitudes and practices of involvement ininner-city elementary and middle schools. Documento presentado al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.

Darley, J.M. y Fazio, R.H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, pp.867-881.

De la Morena, M.L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A.M. González, M.J. Fuentes, M.L., De la Morena, y C. Barajas (Eds.) *Psicología del desarrollo: teoría y práctica.* Málaga: Aljibe.

De Paul, O. (1988). *Maltrato y abandono infantil.* Servicio de Publicaciones de Gobierno Vasco. Vitoria.

Deschamps, J.C. (1973). Làttribution, la categorization sociale et les representations intersees entre intergroups. *Bull. de Psychol.* 27, 710-721.

Devine, P.G. (¡989). Stereotypes and perjudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, págs.5-18.

Devine, P.G. (1995). Perjudice and outgroup perception. En A. Tesser (Ed.) *Advances Social Psychology*, pg. 467-524, Nueva York, Mc Graw-Hill.

Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social.* Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).

Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa.* Madrid: CIDE.

Díaz Aguado, MJ. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia: Programa para favorecer la integración educativa en contextos étnicamente heterogéneos. II. Manual de Intervención.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R. y Baraja; A. (1991). *Evaluación del autoconcepto.*

Díaz Rodríguez, M.D. (1991). Relaciones entre iguales. En R.A. Clemente, C. Barajas, S. Codes, M.D. Díaz, M.J. Fuentes, M.A. Goicoechea, A.M. González y M.J. Linero. *Desarrollo Socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas.* Valencia: Promolibro.

Dishion, T.J., Andrews, D.W. y Crosby, L. (1995). Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 61, pp.139-151.

Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

Dornbusch, S. Ritter, P., Chen, Z. y Mont-Reynaud, R. (1989). Ethnic differences in family decision-making among adolescents. Documento presentado en el *Society for Research in Child Development Meertings*, Kansas City, Abril,1989.

Douglas, J.W.B., Ross, J.M. y Simpson, H.R. (1968). *All our future*. London: Davies.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Dusek, J.B. y Flaherty, J.F. (1981). The development of self-concept during adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46.

Edgar, D.E. (1975). Adolescent competence and educational ambition. En D.E.

Edgar (Ed.) *Sociology of Australian education*. Sydney, McGraw-Hill.

Edgar, D.E. (1980). *Introduction to Australian society.* Sydney, Prentice-Hall.

Epstein, J.L. (1983). Longitudinal effects of family school person interactions on student outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127.

Epstein, J.L. y Karweit, N. (1983). *Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools.* New York: Academic Press.

Erikson, E.H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York: Norton. (Trad.cast.: *Identidad, Juventud y Crisis.* Madrid: Taurus. 1980).

Eysenck, H.J. (1964). *Crime and personality.* London: Routledge and Kegan Paul.

Eysenck, H.J. (1976). *Crime and personality.* Paladín (2º edición). London.

Eysenck, H.J. (1977). *Crime and personality.* Paladín (3º edición). London.

Eysenck, H.J. (1981). El modelo de condicionamiento del proceso de socialización. *Análisis y Modificación de Conducta*. Vol. 7, 14, y 15.

Eysenck, H.J. y Eysenck, B.G. (1981). *Cuestionario de personalidad*. Madrid: TEA Ediciones.

Fagot, B.I. y Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child De*velopment, 61, pp. 864-873.

Farrington, D.P. (1992). Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia. En V. Garrido y L. Montoro (Eds.), La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito (pp. 127-154). Tirant lo Blanch, Valencia.

Faunce, W.A. (1984). School achievement, social status and self-esteem. *Social Psychology Quarterly,* 47, 3-14.

Felson, R.B. y Zielinski, M.A. (1989). Children`s self-esttem and parental suport. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.

Fernández del Valle, J. (1991). *El absentismo escolar en el municipio de Oviedo.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Fernández del Valle, J. y Martín del Buey, F. (1989). Estudio psicosocial de la inadaptación femenina en la adolescencia. *Magíster*, 7, 33-46.

Fernández Villanueva, M.C. (1985). *Socialización infantil y clase social*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Fernández-Ríos, L. (1994): *Manual de Psicología Preventiva. Teoría y práctica.* Madrid:Siglo XXI.

Fernández-Ríos, L., Collazo, M. Y Cuevas, L. (1995): Educación de la inteligecnia: Mito, fraude y realidad. En FCO. J. Rodríguez-Diaz Y L. Cuevas (Eds.). *Psicología diferencial. Lecturas para una disciplina.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de

Oviedo.

Fernández Ríos, L. Gómez Fraguela, J.A. y Rodríguez, F.J. (1999a). Algunos temas recurrentes en la facilitación del desarrollo congnitivo. En S.G. Paíno, J. Valverde y F.J. Rodríguez (Eds.). *Apuntes e Psicología Diferencial.*

Fernández Ríos, L. Gómez Fraguela, J.A. y Rodríguez, F.J. (1999a). Futuro de la Educación de la Inteligencia. Hacia el modelo de la competencia. En S.G. Paíno, J. Valverde y F.J. Rodríguez (Eds.). *Apuntes e Psicología Diferencial.*

Ferrari, J.R. y Olivette, M.J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescenc*e, 28, 112, pp. 963-970.

Fiedler, K. (1991). The tricky nature of skewek frequency tables: An information loss account of distinctiveness-bassed illusory correlations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 24-36.

Field, T. (1981). Early peer relations. En P.S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. New York: Plenum Press.

Finch, F.H. y Nemzek, C.L. (1935). Attendance and achievement in High School. *School and Society*, 41, 207-208.

Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.

Fleming, J.S. y Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.

Floud, J.E., Halsey, A.H. y Martin, F.M. (1957). *Social class and educational opportunity*. London: Heinemann.

Fraser, E. (1959). *Home environment and the school.* London: University of London Press.

Frederick, Ch.M. y Wellborn, J.G. (1988). Father involvement and its relationship to perceived competence and autonomy in elementary-age children. Documento presentado al *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, LA.

Freedman, M.B. (1967). *The student and campus climates of learning*. Washington, DC: Dept. of Heath, Education and Welfare.

Fresno García, J.M. (1993). Análisis socioantropológico sobre la situación actual de la comunidad gitana en España. Ponencia expuesta en el *I Encuentro Estatal sobre Programas de Desarrollo Gitano.* Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.

Funes, J. (1990). *La nueva delincuencia infantil y juvenil.* Barcelona: Paidós.

García Alverola, M. (1991). *El niño con problemas de socialización en el aula: un modelo de intervención.* Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Dir.: G. Musitu.

García Bacete, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Dir.: G. Musitu.

García Fuster, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia.* Barcelona: Piados.

García, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Garde, J.A., Silvestre, M.C., Belloso, A.J. y Del Moral, A. (1984). Un estudio sobre el absentismo escolar. *Cuadernos de Pedagogía* , 115-116, pag. 39-41.

Garrido, V. (1987). *Delincuencia juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Alhambra.

Garrido, V. y La Torre, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Garrido, V. y López M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social.* Valencia: Tirant lo blanch.

Garrido, V. y Martínez, M. D. (1998). Pedagogía, Delincuencia e Inteligencia Emocional. El paradigma de la competencia social. En V. Garrido y M. D. Martínez (Edt.). *Educación Social para Delincuentes.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Garrido, V.; Stangeland, P. y Redondo, S. (1999). *Principios de Criminología.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Gazmezy, N., Masten, A.S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychology. *Child Development*, 51, pp. 1149-1156.

Gecas, V. (1979). The inluence of social class an socialization. en W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye y I.L. Reiss (Eds) *Contemporary theories about the family. General theories, theorical orientations,* vol. 1, London: The Free Press, Collier Macmillan Publishers: 365-404.

Gimeno, J. (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Giordano, P.C., Cernkovich, S.A. y Pugh, M.D. (1986). Friendchip and delinquency. *American Journal of Soci*ology, 91, pp. 1170-1201.

González, M.M. y Padilla, M.L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiv*a. Madrid: Alianza.

Gómez Cabornero, P.; Rodríguez Díaz, F.J.; Herrero, F.J.; Cuesta, M. ; Garrido, V. y Hernández Granda E. (2001). Factores de Riesgo y de Protección durante la Adolescencia en el Proceso de Socialización. *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica.* Editada por la Defensoría del menor en la Comunidad de Madrid.

González Álvarez, J. (1990). *Sociomtria per ordinador. El test sociomètric.* Generalitat Valenciana: Consellería de Cultura, Educació i Ciencia. Valencia.

Gordon, I. (1978). What does research say about the effects of parent involvement on schooling?. Documento presentado al *Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development.*

Gottfried, A.E., Gottfried, A. y Fuerin, D. (1986). Environmental predictors of cognitive development and early school success: A longitudinal study. Documento presentado al *American Educational Research Association Annual Meeting*, San Francisco, California.

Gottman, J., Gonso, J. y Rasmusen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46, pp. 709-718.

Gracia Fuster, E. y Musitu Ochoa, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Greene, J.E. (1963). Factors associated wigh absenteeism among students in two metropolitan High Schools. *Journal of Experimental Education*, 31, 389-394.

Grossi, F.J. y Sabucedo, J.M. (2000). Los gitanos, los otros españoles. El problema del racismo en España. En E. Hernández, P. Quintana, F.J. Rodríguez (coord.) *Marginacioón en intervención social. Actuaciones y necesidades del colectivo gitano en riesgo de exclusión social.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Hamilton, D.L. y Trolier, T.K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. En J.F. Dovidio y S.L. Gaertner (Eds). *Perjudice, discrimination and racism.* San Diego: Academic Press.

Hammond, S.B. y Cox, F.N. (1967). Some antecedents of educational attainment. *Australian Journal of Psychology*. 19 (3), 231-240.

Harris, M. (1986). *Introducción a la antropología general*. Alianza Universidad Textos. Madrid.

Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles . En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del n*iño. Madrid: Alianza.

Hartup, W.W. (1989 a). Behavioral manifestations of children’s friendships. En T.J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development*. New York: Wiley.

Hartup, W.W. (1989 b). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*. 44, pp.120-126.

Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Contemporany issues in childhood social development*. Londres: Routledge.

Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, pp. 1-13.

Hartup, W.W. y Sancilio, M.F. (1986). Children’s friendships. En E. Schopler y G.B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.

Haselager,G. (1997). *Classmates. Studies on the development of their relationships and personality in meddle childhood*. Nijmengen: Mediagroep KUN/AZN.

Haselager, G.J.T. y van Lieschout, C.F.M. (1992). Social and affective adjustment of self-and-peer-reported victims and bullies. Ponencia presentada en la *Conferencia Europea de Psicología del Desarrollo*. Sevilla, España.

Hawkins,J.D., Farrington, D.P. y Catalano, R.f. (1998). Reducing violence through the schools. En D.S. Elliot, B.A. Hamburg y K.R. Williams (Eds), *Violence in American Schools* (pp.188-216). New York: Cambridge.

Hayvren, M. y Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: The impact of sociometric measures on interactive behavior. Developmental Psychology, 20, pp.844-849.

Henderson, A. (1989). *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement. An annotated bibliography*. Columbia: National Committee for Citizens in Eduction.

Henggeler, S.W. (1989). *Delinquency in adolescence*. London: Sage Publications.

Hernández, E., Quintana, P. y Rodríguez, F.J. (2000). *Marginación en intervención social. Actuaciones y necesidades del colectivo gitano en riesgo de exclusión social*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Hernández Granda, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio Piloto*. Trabajo de Investigación. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Hernández, E. Rodríguez, F.J.; Cuesta, M.; Herrero, F.J.; Garrido, V. y Gómez, P. (2002). Familia y Características Diferenciales de Comportamientos Desconsiderados en la ESO. *En* Fernández González, G. (coord.) *La Convivencia en los Centros Educativos. Nuevos Retos*. Edit.: UNED.

Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: el papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia.

Hess, R.D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization, en P.H. Mussen (Ed.). *Carmichaels' manual of child psychology*. New York: Wiley.

Hinkle, S.; Brown, R. y Ely, P.G. (1992). Procesos en la teoría de la identidad social: Limitaciones y condiciones restrictivas. *Revista de Psicología Social*, núm. monográfico págs. 73-86.

Hoebel, E.A. y Weaver, T. (1985). *Antropología y experiencia humana*. Barcelona: Omega.

Hoffman, L.W. (1984). Work, family and the socialization of the child. En R.D. Parker (Ed.). *Review of Child Development Research*, vol. 7, Chicago: University Press.

Hollander, E. (1968). *Principios y métodos en Psicología Social*. Buenos Aires: Amorrotu.

Hymel, S. y Rubin, K.H. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and develompental issues. En G.J. Whiteherst (Eds.), *Annals of child development, vol. 2*, Greenwich, CT: JAI Press.

Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Jiménez Burillo, F. (1982). Tratamiento y Prevención de la delincuencia. En B. Jiménez, F. Rivas y J. Rodríguez (Coord). *Violencia y Marginación Social.* I Reunión Nacional de Intervención Psicológica. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Jiménez Jiménez, C. (1988). Condición socioeconómica de la famlia y rendimientos escolares de los hijos al término de la EGB. *Revista de Educación*, n. 287, págs 55-70.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici (Ed.): *op. cit.*, 469-494.

Johnson, D.W. (1972). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Johnson, D.W. (1978). Conflict management in the school and classrrom. En Bar-Tal y Saxe (Eds.), *Social psychology of education*. New York: Wiley and sons.

Johnson, D.W. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes. En J.H. McMillan (Ed.) *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.

Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Education Researcher*, 10, pp.5-10.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983). The socialization and achievement crisis: Ares cooperative learning experiences the solution?. En Y. Bickman (Ed.), *Applied Social Psychology Annual. Beverly Hills*, CA: Sage.

Johnson, D.W. y Norem-Hebeisen, A. (1977). Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. *Psychological Reports*, 40, pp. 843-850.

Jones, J. y Bogat, G. (1978). Air pollution and human agresión. *Psychological Reports*, 43, pp. 721-722.

Jones, R.T. y Fiori, M. (1991). Conceptualization of self-generated stressors: Alternatives, responses, and mediators. Paper presented at the *25th Annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy*, New York.

Jones, J.G. y Grienescks, L. (1970). Measures of self perception as predictors of scholastic achievement, *J. Educ. Res*., 63, 201-203.

Jones, L., Tepperman, L. y Wilson, S. (1995). *The futures of the family*. New Jersey: Prentice Hall.

Kaeser, S.C. (1984) *Citizen guide to children out of school: The issues, data, explanations and solutions to absenteeism, dropouts and disciplinary exclusion*. Citizen Council for Ohio schools. Cleveland.

Keeves, J.P. (1974). The home, the school and achievement in mathematics and science. *Home Environment and School Study Report.* Australian Council for Educational Research, Victoria, Asutralia.

Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood.* New York: Cambridge University Press.

Kurder, L.A. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social sef-competence. *Child Development*, 53, pp. 1485-1491.

Ladd, G.W. (1989). Toward a further understanding of peer relationships and their contributions to child development. En T. Berndt y G. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley Sons.

Langlois, J.H. y Stephan, C.W. (1981). Beauty and the best: The role of physical attractiveness in the development of peer relations and social behavior. En S. Brehm, S. Kassin y F. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology*. New York: Oxford University Press.

Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor, Infancia y Aprendizaje.

Lazar, I. y Darlington, R.B. (1978). *Summary: Lasting effects after preschool*. Consortium for Longitudinal Studies, Cornell University.

Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality.* Connecticut: The Shoe String Press.

Levanto, J. (1975). High School absenteeism. *National Association or Secondary School Principals Bulletin*, 59, 100-104.

Lerner, M.J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusions*, Nueva York: Plenum.

Leyens, J.P.; Yzerbyt, V. y Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Londres: Sage.

Liégeois, Jean-Pierre. (1986). *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Serie “Documentos”.

Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia, director: Gonzalo Musitu.

Lila, M.S.; Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1994) Familia y autoconcepto. En G. Musitu y P. Allat (coord.) *Psicosociología de la Familia*. Albatros Educación: Valencia.

Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, pp. 382-399.

Little, L.F. y Rock, T. (1983) Truancy: How parents and teachers contribute. *The School Counselor*, 30, 285-291.

López, F. (1985). El apego. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.

López Bachero, M. (1986). *La familia en Murcia. Entre el autoritarismo y el permisivismo.* Valencia: Nau Llibres.

López Coira, M.M. (1987). Factores familiares y delincuencia. En V. Sancha, M. Clemente y J.J. Miguel (Coords.): *Delincuencia. Teoría e investigación.* Madrid: Alpe. 255-274.

Lorenzi-Cioldi, F. y Doise, W. (1996). Identidad social e identidad personal. En R.Y. Bourhis y J.P. Leyens (Eds.) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, págs. 71-90. Madrid: McGraw-Hill.

Maag, J.W.,Vasa, S.F., Reid, R. y Torrey, G.K. (1995). Social and behavioral predictors of popular, rejected and average children. *Educational and Psychological Measurement,* 55, 2, pp. 196-205.

Machamer, A. y Gruber, E. (1996) Family and school attitudes and risk taking in American Indian Adolescents and their peers. *Journal of Adolescent Health, vol 18, pp. 137.*

Maccoby, E.E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship.* Jovanovich, Nueva York: Harcourt.

Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Mussen, P.H. (Eds.) *Handbook of child psychology*, vol. 4, Socializtion, personality and social development, 4ª Edición, Nueva York: Wiley.

Machargo, J. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española.

Maher, B.A. (1966). *Principles of psychotherapy: An experimental approach*. Nueva York: McGraw-Hill .

Maehr, M. L. y Braskamp, L. A. (1986) *The motivation factor; a theory of personal investment*. Lexington, M. A.

Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children’s peer relations: What can the clinician do?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 34, 8, pp. 1303-1326.

Malbon, L.C. y Nuttal, R.L. (1982). A promising approach to absenteeism in the secondary school. *Phy Delta Kappan*, 64, 66-67.

Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children’s peer relations: What can the clinician do?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 34, 8, pp. 1303-1326.

Martínez González, R.A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments. An empirical analysis.* Boston: Routledge and Kegan Paul.

Marjoribanks, K. (1984). Aspirations: Sbbling and family environment correlates. *Genetic Psychology Monographs,* 110: 3-20.

Marajoribanks, K. (1986a). Family environment and students’ school aotucomes: Sociological perspectives. *Education Research and Perspectives*, vol. 13, n.2, págs. 17-28.

Marajoribanks, K. (1986b). Australian families and adolescents’ aspirations: A follow-up analysis. *Journal of Comparative Family Studies*, 17, págs. 333-348.

Marjoribanks, K. (1988a). Cognitive and environmental correlates of adolescents’ achievement ambitions: Family group differences. *The Alberta Journal of Eductional Research*, vol. 34, n.2 págs. 166-178.

Marjoribanks, K. (1988b). Perceptions of family environments, educational and occupational outcomes: Social-status differences. *Perceptual and Motor Skills*, 66, págs. 3-9.

Marsh, H.W., Smith, I.D. y Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, págs, 581-596.

McInerney, D.M y Sinclair, K.E. (1992). Dimensions of school motivation; a cross-cultural validation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol 23, nª3,pag 389-406.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Perss (Trad. Cast. Buenos Aires, Paidós, 1972).

M.E.C. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.

Meece, J.L., Parsons, J.E., Kaczala, C.M., Goff, S.B. y Futterman, R. (1982). Sex differences in math achievement, toward a model of academic choice. *Psychol. Bull.*, 91, 324-348.

Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*, Free Press, Nueva York.

Milne, A.M., Myers, D.E., Rosenthal, A.S., Ginsburg, A. (1986). Single parents, working mothers and the educational achievement of school children. *Sociology of Education*, vol. 59, págs. 125-139.

Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción Social. (1995) *Programa de Desarrollo para el Pueblo Gitano.*

Miret, E., Valverde, J. y otros (1988). *La escuela ante la inadaptación social.* Madrid: Fundación Banco Exterior.

Mischel, W. (1971). Introduction to personality. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Monereo, C. (1985). *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional.* Barcelona: Universidad Autónoma-Bellaterra.

Montero, M. (1996). La identidad social negativa. Un concepto en busca de teoría. En J.F. Morales y otros (eds.) *Identidad social*, págs. 395-415, Valencia: Promolibro.

Moos, R. H.; Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1989) *Escala de Clima Social.* Madrid: TEA.

Moos, R.H. y Moos, B.S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70, 263-269.

Moraleda, M. (1978). *Sociodiagnóstico del aula*. Madrid: Marova.

Morales, J.F. y López, M. (1993). *Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia y género.* Psicothema, 5. (Suplemento), págs. 123-132.

Moreno, J.L. (1954). *Sociometría y psicodrama*. Buenos Aires: Deucalión.

Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. En *Anuario de psicología, Vol.31, nº2.* Universitat de Valencia.

Musitu, G., Ferrer, J. y Pascual, J. (1980). El líder y el rechazo escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas,* vol. XII, nº 23-24, pp.121-135.

Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional.*

Musitu G. y Herrero, J. (1994). La familia, formas y funciones. En G. Musitu y P. Allat (coord.) *Psicosociología de la Familia*. Albatros Educación: Valencia.

Musitu, G. y Román, J.M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis*, XI (1), pp. 57-73.

Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: practicas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Myres, D.G. (1992). *The pursuit of happiness: Who is happy and why.* Nueva York, William Morrow.

Nash, R. (1973). *Classroom observed*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Naumowicz, D. (2000). Refugee education in Croatia: Ethnic conflict and ethnic identity. *International Journal of Educational Researchs*, 33, pp. 611-620.

Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children’s peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, pp. 99-128.

Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family.* London: Routledge.

Núñez Pérez, J.C. Y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Odell, C.W. (1923). The effect of attendance upon school achievement. *The Journal or Educational Research*, 8, 422-432.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares.* Madrid: Morata.

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de 10 de Diciembre de 1948.*

ONU. (1991). *Artículo 26 de la Asamblea General de Naciones Unidas.*

Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad.* Madrid: Narcea.

Ortiz Alonso, T. (1982). *Estudio psicosocial de la conducta antisocial infanto-juvenil*. Fondo Bibliográfico del Consejo Superior de Menores. Madrid.

Osborne, J.W. (1995). Academics self-esteem and race: A look at the underlying assumptions of the desidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, págs. 449-455.

Ovejero Bernal, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.

Ovejero Bernal, A.(1990). *Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Ovejero Bernal, A. (1991). *Psicología social: Una disciplina en busca de su identidad.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Ovejero Bernal, A. (1993a). Clase social, actitudes escolares, nivel de aspiración educativa y rendimiento académico, en F. Loscertales y M. Marín (Eds.): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*, Madrid: Eudema, pp. 173-184.

Ovejero Bernal, A. (1993b). Autoconcepto y rendimiento académico en BUP y FP en F. Loscertales y M. Maín (Eds.): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación.* Madrid: Eudema, pp. 199-206.

Ovejero Bernal, A. (1993c). Clase social y aptitudes escolares: Diferencias entre BUP y FP en . Loscertales y M. Maín (Eds.): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación.* Madrid: Eudema, pp. 185-197.

Ovejero Bernal, A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y Formación Profesional. *Psicothema*, vol 6, nº2, pp. 245-256. Oviedo.

Ovejero Bernal, A. (1997). *El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo.* Oviedo: Biblioteca Básica Novel.

Ovejero Bernal, A. (1998). *Relaciones humanas: Psicología social teórica y aplicada.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Paíno, S.G. (1995). *Factores psicosociales para la intervención en la cárcel como sistema de control social.* Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Paino, S.G. y Rodríguez, F.J. (1998). Delincuencia y Socialización. Un estudio en la prisión de Villabona, en V. Garrido y M. D. Martínez (Coord). *Educación Social para Delincuentes.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Paíno, S.G., Rodríguez, F.J., Cuevas, L.M. y Ordóñez, F. (1995). Cárcel hoy. Alternativa mañana: un análisis. *Cuadernos de Psicología Política, 55,* 297-322.

Paíno, S.G.; Rodríguez, F.J.; Revuelta F.; López, C.; Hernández, E. y Gómez, P. (2001). Maltrato Familiar y Delincuencia: Primer Análisis descriptivo de una realidad. *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica.* Editada por la Defensoría del menor en la Comunidad de Madrid.

Paíno, S.G., Valverde, J. y Rodríguez, F.J. (1999). *Apuntes de Psicología Diferencial.* En prensa.

Palacios, J. Y Carretero, M. (1982): Implicaciones cognitivas de los Estilos Cognitivos. *Infancia y Aprendizaje,* 18, 83-106.

Palfrey, C.F. (1973). Head teachers expectations and their pupils self concepts. *Educ. Res.* 15, 123-127.

Palmonari, A. (1993). *Psicología dell’adolescenza*. Bologna: Mulino.

Parlamento Europeo (1995). *One-parent families in the member states of the European Union.* Working Paper W-9, Lusemburgo.

Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin, 102-3,* pp. 357-389.

Parkhurst, J.T. y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior,loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology,* 28, 2, pp. 231-241.

Patterson, G.R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span.* Newbury Park: Sage.

Patterson, G.R., Capaldi, D y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treaatment of childhood aggression.* Hillsdale: LEA.

Patterson, G.R., Littman, R.A. y Bicker, W. (1967). Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32, 5, 113.

Peñacoba, C. y Moreno, B. (1998). El concepto de personalidad resistente. Consideraciones teóricas y repercusiones prácticas. *Boletín de Psicología, 58,* 61-96.

Peaker, G.F. (1967). The regression analysis of the National Survey. En *The Plowden Report.* Appendix 4, págs 179-221. London: Departament of Education and Sciene.

Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención.* Valencia: Promolibro.

Phillips, S., Smith, M. and Witte, J. (1985). *Parents and schools.* Staff report to the study Commission on the Quality of Education in the Metropolitan Milwaukee.

Piaget, J. (1926). La *representation du monde chez l'enfant. París*: Alcan (Trad. cast.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973).

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant. París*: Alcan. (Trad. cast.: *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Fontanella, 1971).

Piers-Harris (1969).

Portes, P. (1985). Early age intervention and maternal interactive style: Their relation to student academic achievement. Documento presentado al grupo de trabajo titulado *Early age intervention*. USA: University of Louisville.

Portuondo, J. (1971). *El test sociométrico*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Quay, H.C. (1964). Personality dimensions in delinquent males as inferred from the factor analysis of behavior ratings. Journal of *Research in Crime and Delinquency*, 1, pp. 33-36.

Quintana, J.M. (1977). *Sociología de la educación*. Hispano Europea. Barcelona.

Rebolloso, E. (1987). Interveción psicosocial en el marco escoalr: Logros y aspiraciones. En S. Barriga y cols. (Eds.), *Intervención Psicosocial.* Barcelona: Hora.

Reid, K.C. (1981). Alienation and Persistent school absenteeism. *Research in Education*, 26, 31-40.

Reiss, A.J. y Roth, J. (1993). *Understanding and preventing violence.* Washington, DC: National Academy Pres.

Rincón Atienza, P. 1.- (1994). *Rasgos culturales y organización social de la comunidad gitana española: Síntesis para educadores.* Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.

2.- (1994). *Historia del pueblo gitano: Síntesis para educadores.* Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.

Robins, L.N. y Wish, E. (1977). Childhood deviance as a developmental process: A study of 223 urban black men for birth to 18. *Social Forces*, 56, pp. 448-471.

Rodríguez, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J., López, C., Gómez, P. y Hernández, E. (2001). *Violencia y competencia social en jóvenes de enseñanza secundaria de la comunidad autónoma del principado de asturias:análisis de resultados y necesidades*. Oviedo, Informe de FICYT.

Rodríguez, F.J. y Cuevas, L. (1995): *Psicología diferencial. Lecturas para una disciplina*, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Rodríguez, F.J., Cuevas, (2002). Rendimiento académico: perspectivas de las diferencias individuales. En S.G. Paíno, J. Valverde y otros (coord.). *Manual de Diferencias Individuales* (En prensa)

Rodríguez, F.J. y Grossi, F.J. (1999). *Clima Social En El Contexto De La Enseñanza Obligatoria Y Salud Mental De Sus Profesionales: Factores Determinantes Para La Intervención En El Principado De Asturias.* Informe para la FICYT Principado de Asturias.

Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Garrido, V.y otros (1998). *Violencia en las aulas de Primaria. Informe de la realidad social en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.* Oviedo: Informe no publicado para la Dirección Regional de Educación.

Rodriguez, F.J; Grossi, F.J.; Paíno, S.; Álvarez M.; Hernández, E. y López, A. (1999). Necesidades de Formación Laboral y Educativa en la Población Penitenciaria. *Psiquiatría Forense, Psicología Forense y Criminología 9.*

Rodríguez, F.J., Hernández, E., Cuesta, M. y otros (2001). Familia y características diferenciales de comportamientos desconsiderados en la Educación Secundaria Obligatoria. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Convivencia en Centros Escolares.*

Rodríguez, F.J. y Paíno, S.G. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema, 6,* pp.229-244.

Rodríguez Díaz, F.J., Paíno, S., Albuerne, F. Y Cuevas González, L.M. (1993). Incidencia predictiva de las variables intelectuales en el rendimiento académico durante el período inicial de escolarización. *Aula Abierta,* 61, 66-77.

Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar.* Barcelona: Oikos-Tau.

Roff, M., Sells, S.B. y Golden, M.M. (1972). *Social adjustment and personality development in children.* Minnieapolis: University of Minnesota Press.

Rollins, B.C. and Thomas, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye and I.L. Reiss (Eds.) *Contemporary theories about the family.* vol. I, New York: Free Press, págs. 317-364.

ROMI, Asociación de Mujeres Gitanas. Problemática de la mujer gitana. Material no publicado. Granada.

Rosen, B.C. (1961). Race, ethnicity and achievement syndrome. *American Sociological Review*, 24, págs 47-60.

Rosenthal, R. (1966). *Experimental effects in behavioral reserch.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). Pigmalión en la escuela. Madrid: Marova (Original, 1968).

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectaties for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 609.

Rozelle, R.M. (1968). The relationship between absenteeism and grades. *Educational and Psychological Measurement, 28, 1151-1158.*

Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1980). Children’s friendships. Londres: Open Book (Trad. cast.: Amistades Infantiles. Madrid: Morata, 1981).

Rudolph, K.D., Hammen, C. y Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family and peers en school-age children: links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66, 5, pp. 1385-1402.

Ruiz de Arana, C. (1997). *El autoconcepto y sus posibilidades de cambio a través de la dinámica de grupos,* tesis doctoral, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.

Santomé Núñez, R. J. (1998). *Estudio de la competencia lingüística y cultural del alumnado gitano.* Avilés: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Avilés.

Safran, J.D. (1990). Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory. *Clinical Psychological Review*, 10, pp. 87-105.

Sampson, R.J. y Lauritsen, J.L. (1994). Violent victimization and offending: Individual, situational and community level risk factors. En A.J. Reiss y J. Roth (Eds), *Understanding and preventing violence,* Vol III (pp. 1-115). Washington, DC: National Academy Press.

Sangrador, J.L. (1981). *Esterotipos de las nacionalidades y regiones de España*, Madrid: C.I.S.

Sangrador, J.L. (1996). *Identidades, actitudes y estereotipos en la España de las autonomías.* Madrid:C.I.S.

Santomé Nuñez, R.J. (1999). *Estudio sobre absentismo en el municipio de Avilés. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Avilés.* Ministerio de Educación y Cultura.

Serrano, I. (1996). *Agresividad Infantil.* Madrid. Pirámide.

Silva Moreno, F. y Martorell Pallás, Mª. C. (1989) *Batería de Socialización: BAS 1-2 para Padres y Profesores.* Madrid: TEA.

Smith, E.R. (1991). Illusory correlation in a simulated exemplar-based memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27 págs.107-123.

Spielberger, C.D. (!966). Theory and research on anxiety. En Spielberger, C.D. (Ed.) *Ansiety and Behavior*. Nueva York: Academic Press.

Sobral, J., Romero, E. y Luengo, M.A. (1998). Personalidad y Delincuencia. La relevancia de lo ‘temperamental’. *Boletín de Psicología, 57,* 19-30.

Soler, J.V. (1986*). Absentismo en la escuela pública de la ciudad de Torrent.* Informe de investigación policopiado. Gabinete Psicotécnico Municipal. Torrent (Valencia).

Soler, J.V. (1988). *Absentismo escolar.* Informe de investigación policopiado. Gabinete Psicotécnico Municipal. Torrent (Valencia).

Stagner, R. (1933). The relation of personality to academic aptitude and achievement. *Journal of Educational Research*, 26, págs. 648-660.

Stattin, H., Gustafson, S.B. y Magnusson, D. (1989). Peer influences on adolescent drinking: A social transition perspective. *Journal of Early Adolescence*, 9, pp. 227-246.

Staub, E. (!979). *Positive social behavior and morality. Socialization and development.* New York: Academic Press.

Steel, C.M. (1992). Race and the schooling of black American. *The Atlantic Monthly*, 249, págs. 68-78.

Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Taylor, A.R. (1989). Predictors of peer rejection in the early elementary grades: The roles of problem behavior, academic achievement and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology,* 18, pp. 360-365.

Tolson, J.M. y Urberg, K.A. (1993). Similarity between adolescent best friends. *Journal of Adolescent Research*, 8, pp. 274-288.

Toomey, D. (1990). Develping emergent literacy for low income and working class children througn a pre-school based program. Documento presentado a la *Second Internationa Roundtable on Schools, Families and Communities.* Boston: American Educational Research Association.

Truax, C. (1985). *Student absenteeism: Explanations, problems and posible solutions*. Indiana University at South Bend.

Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social.* Madrid: Popular.

Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada.* Madrid: Popular.

Valverde, J., Rodríguez, F.J. y Paino, S.G. (2002).Estilos Cognitivos. En S.G. Paíno, J. Valverde y otros (coord.). *Manual de Diferencias Individuales* (En prensa)

Vega, B. (1987a). La familia. En F. de la Garza (Dir.): *La cultura del menor infractor*. México: Trillas. 13-29.

Vega, B. (1987b). La escuela. En F. de la Garza (Dir.): *La cultura del menor infractor*. México: Trillas. 29-39.

Veiga, F.H. (1995). *Transgressao e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.

Verano Rodríguez, G. (1993). *La motivación escolar de las niñas y niños gitanos; aproximación desde la Teoría de la Inversión Personal.* Programa de Inserción, Plan de Integración de Minorías Étnicas, Área de Escolarización de Avilés.

Vosk, B., Forehand, R., Parker, J.B. y Richard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Development Psychology*, 18, pp. 571-575.

Wagenaar, T.C. (1977). School achievement level vis-a.-vis community involvement and support: An empirical assessment. Documento presentado al *Annual Meeting of American Sociological Association.*

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classrom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, págs. 3-25.

Weiner, B. (1980a). *Human motivation.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Weiner, B. (1980b). A cognitive (attribution)-emotion model of motivated behavior: An analysis of judgements of help-giving. *Journal of Personal and Social Psychology*, 39, págs. 186-200.

Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology,* 75, págs. 530-543.

Wentzel, K.R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 3, pp.754-763.

Whaler, R., House, A. y Stambaugh, E. (1976). Ecological assessment of child problem behavior. A clinical package for home, school and institutional setting. New York: Pergamon Press.

Whiting, B.B. y Whiting, J.W.M. (1975). *Children of six cultures.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Whitley, B.E., Jr. y Frieze, I.H. (1983). *Expectancy confirmation and egotism as determinants of causal attributions: Two metaamalysis*.

Whitley, B.E., Jr. y Frieze, I.H. (1985). Children’s causal attributions for success and failure in achievement setting: A metaamalysis. *Journal of Educational Psychology,* 77, págs. 608-616.

Wilder, D.A. (1977). Perceiving persona as a group: Categorization and intergroup relations. En D.L. Hamilton (Ed.) *Cognitive proceses in stereoting and intergroup behavior*. Hillsdales, N.J., Lawrence Erlbaum.

Wright, J.S. (1978). Factors in school attendance. *Phi Delta Kappan*, 58, 115-117.

Wylie, F.C. (1979). *The self-concept, theory and research on selected topics*, vol. 2. Lincoln: Nebraska Press.

Young, J.G. y Chiland, C. (1994). *Children and Violence*. London: Jason Aronson.