



Máster Universitario en Intervención y Mediación

Familiar

2016-2017

Trabajo Final de Máster

**Percepciones de adolescentes
absentistas gitanos en relación a su
formación y sus perspectivas de
futuro**

Autora:

Laura Bitrián Ferrer

Tutora:

M^a Raquel Agost Felip

Resumen:

“El abandono escolar temprano entre los jóvenes de etnia gitana se sitúa en el 63,7% frente al 25% de la población general” (FSG, 2013, p.176), dándose habitualmente entre los 15 y 16 años. El presente trabajo surge ante dicha problemática y tiene como objetivo conocer la percepción de los-as adolescentes absentistas gitanos, en relación a la escolarización y plantear, cuales son las razones por las que tienden a abandonar la Educación Secundaria Obligatoria.

Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa, mediante la técnica grupos de discusión, con una muestra de 7 adolescentes absentistas gitanos de entre 12 y 15 años. Se han diseñado dos grupos homogéneos (chicas y chicos), porque siguiendo las recomendaciones de la OMS (2006) para grupos de discusión, se obtienen resultados más fiables. Para el análisis se ha utilizado el programa MAXQDA 12: Qualitative Data Analysis Software. El guión de la entrevista, se ha realizado a partir de estudios precedentes (Bhopal, 2008 y 2011; FSG, 2002) y recoge las siguientes variables: acceso a la escuela, adquisición de normas, rutinas y ritmos escolares, interacción social en el aula, logros escolares y relación familia-escuela.

Los resultados obtenidos nos indican cuales son los factores que inciden en la ausencia reiterada y abandono de la escolarización obligatoria de los-as adolescentes de etnia gitana. En el caso de la muestra estudiada estos factores son: el racismo y la discriminación percibida, la desmotivación por seguir estudiando y la idea de seguir con los roles familiares tradicionales.

Palabras clave: absentismo, gitanos, escolarización, adolescentes y familia.

Abstract:

Early school dropout among young roma is 63.7% whereas 25% of those who are considered as a “general population” (FSG, 2013) in young people aged 15 to 16 years. The present study face this problem and aims to know the perceptions of roma absentee adolescents in the face of secondary schooling and, propose reasons why this kind of group tend to drop out the secondary education.

For this purpose, a qualitative methodology has been used, through the technique of discussion groups, with a sample of 7 abstainers’s gypsies between 12 and 15 years old. Two homogeneous groups (boy’s group and girl’s group) have been designed, following the recommendations of OMS (2006) for discussion groups, which seems to find more reliable results. The analysis has been done with the MAXQDA 12 program: Software of analysis of qualitative data. The interview script is based on previous studies (Bhopal, 2008 and 2011, FSG, 2002) and includes the following variables: access to school, adquisition of rules, school’s routines and rhythms, social interaction in the classroom, school achievement and family-school relationship.

The results obtained indicate which ones are the factors that influence the repeated absence and abandonment of compulsory schooling of roma teenagers. In the sample studied these factors are: racism and perceived discrimination, the lack of motivation to continue studying and the idea of continuing with traditional family roles.

Key Words: absenteims, gypsy-roma, schooling, teenagers and family.

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 6 |
| Marco teórico | 7 |
| Inclusión social en colectivos de vulnerabilidad..... | 7 |
| Absentismo escolar en población gitana | 10 |
| Implicación de las familias en el ámbito educativo | 11 |
| Metodología | 13 |
| Diseño de la investigación..... | 14 |
| Descripción de la muestra y los escenarios | 15 |
| Procedimiento | 16 |
| Estrategias de recogida y análisis de datos..... | 18 |
| Medidas encaminadas a la fiabilidad y la validez del estudio..... | 18 |
| Resultados | 18 |
| Análisis descriptivo | 19 |
| Análisis de contenido | 22 |
| Discusión y conclusiones | 30 |
| Bibliografía | 35 |
| Anexos..... | 39 |
| Anexo 1. Guión entrevista grupos de discusión..... | 39 |
| Anexo 2. Grupo de discusión 1 – chicas | 44 |
| Anexo 3. Grupo de discusión 2 – chicos..... | 45 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Buenas prácticas | 9 |
| Tabla 2. Características de la muestra de estudio | 16 |
| Tabla 3. FICHA TÉCNICA DEL PERFIL DE LAS PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN 1 - CHICAS. | 44 |
| Tabla 4. FICHA TÉCNICA DEL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN 2 - CHICOS | 45 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Sistema de códigos y subcódigos tratados en los grupos de discusión | 19 |
| Gráfico 2. Categorías de temas más destacados | 20 |
| Gráfico 3. Frecuencia de los segmentos relativos a la escuela | 21 |
| Gráfico 4. Frecuencia de los segmentos relativos al instituto | 21 |

Introducción

Según la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2013), existe una gran brecha educativa en los jóvenes gitanos que dificulta la posibilidad de completar los estudios obligatorios. *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado* muestra que “el abandono escolar temprano en la juventud gitana se sitúa en el 63,7% frente al 25% de la población general” (FSG, 2013, p.176), donde estos porcentajes habitualmente se dan en adolescentes de entre 15 y 16 años.

La reducción del absentismo y el abandono escolar temprano es una preocupación compartida por muchas administraciones e instituciones con responsabilidad en esta materia. De ahí que, la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2010-2020, pretenda “incrementar la finalización de la educación secundaria obligatoria y éxito académico del alumnado gitano en esta etapa” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014, p. 25). Además, para poder abordar medidas efectivas para la erradicación del absentismo escolar, el Plan de Inclusión y Cohesión Social de la Comunitat Valenciana (2016), habla de la necesidad de “establecer acciones preventivas y de apoyo dirigidas a evitar el abandono escolar temprano en las poblaciones más vulnerables o desfavorecidas” (p.139).

“La no identificación de los chicos y chicas con el instituto de educación secundaria, que las familias se mantengan relegadas de los centros o que no tengan referentes en niveles superiores, tiene repercusiones en la configuración del estudiante gitano-a” (Márquez y Padua, 2015, p. 95). De hecho, uno de los autores expertos en el tema como Bhopal (2009, 2011), centra sus investigaciones en analizar las experiencias de escolarización en gitanos, haciendo un análisis de las razones de la falta de asistencia.

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

Existen diferentes instituciones, públicas y privadas, que trabajan en la elaboración de programas para abordar el fenómeno del absentismo escolar. En este sentido, el presente estudio surge tras la realización de las prácticas externas en una entidad del tercer sector, que trabaja activamente en la prevención y reducción del absentismo escolar. Tras las prácticas, ha surgido la hipótesis de que, las familias gitanas y la organización del centro, inciden en el proceso educativo de los-as adolescentes gitanos absentistas, cuando llegan a secundaria. De ahí, que el propósito de la presente investigación sea, conocer la percepción de los-as adolescentes absentistas gitanos, en relación a la escolarización y plantear, cuales son las razones por las que tienden a abandonar la Educación Secundaria Obligatoria.

Los estudios encontrados abordan el absentismo escolar desde una perspectiva cuantitativa, por ello, en esta investigación, se pretende aportar una nueva visión del absentismo escolar desde una metodología cualitativa.

Marco teórico

Inclusión social en colectivos de vulnerabilidad

“La población gitana se encuentra entre los grupos más vulnerables de la Comunitat Valenciana” (Vicepresidencia y Consellería de Igualdad y Políticas Inclusivas, 2016, p. 31), situación que se agrava cuando existen carencias en varios ámbitos simultáneamente, educación, vivienda, genero, empleo... que inciden en los procesos de empobrecimiento, desigualdad y exclusión social. La población gitana todavía no ha superado las desigualdades, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos y alcanzar la equidad social. En este sentido, la educación es uno de los mejores instrumentos para favorecer dicha inclusión.

El Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social (2016), que en la actualidad se encuentra en fase de aprobación, cuenta con diversas líneas de actuación, y es en el ámbito educativo, donde se señala la importancia de establecer acciones preventivas para evitar el abandono escolar temprano en colectivos de vulnerabilidad (Vicepresidencia y Consellería de Igualdad y Políticas Inclusivas, 2016), como es la población gitana.

Se ha decidido realizar un análisis del Plan de Inclusión y Cohesión Social de la Comunitat València, porque trata de abordar medidas efectivas para fomentar la educación y erradicar el absentismo. En la línea estratégica 3.3: *garantía de protección de derechos y de acceso a servicios públicos*, se plantean diferentes actuaciones como:

- “Establecer acciones preventivas y de apoyo dirigidas a evitar el abandono escolar temprano de la escolarización y la educación formal en las poblaciones más vulnerables o desfavorecidas, como es el caso de infancia migrante o de la población gitana, partiendo del análisis de experiencias de buenas prácticas que tienen como resultado la asistencia continuada a las escuelas, la divulgación de sus resultados y la promoción de su aplicación” (Vicepresidencia y Consellería de Igualdad y Políticas Inclusivas, 2016, p. 139).

Para dar mayor coherencia al estudio, se ha tratado de realizar un análisis de intervenciones consideradas como “buenas prácticas”, en materia de educación, con alumnos-as de etnia gitana y dar significado al objetivo anterior. En la siguiente tabla aparece la revisión de los informes de buenas prácticas encontrados.

Tabla 1

Buenas prácticas

| Institución | Título | Año |
|---|--|-----------|
| Save the Children | “Guía de buenas prácticas en educación inclusiva” | 2013 |
| Departamento de Educación y Empleo del Gobierno Británico | “Working towards inclusive education” | 2011 |
| Fundación Secretariado Gitano | “De mayor quiero ser....” | 2010-2011 |
| Fundación Secretariado Gitano | “Programa Promociona” | 2009 |
| Department for Education and Skills | Aiming High: Raising the Achievement of Gypsy Traveller Pupils | 2003 |

Fuente: Elaboración propia

El fomento de la educación y la reducción del absentismo escolar, es una preocupación compartida por las administraciones e instituciones que trabajan con este colectivo, de ahí la siguiente línea de actuación:

- “Reducir el absentismo de los niños y las niñas gitanas en la Educación Primaria, en virtud de lo establecido en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020, contando con la colaboración de las entidades sociales que trabajan con la población gitana” (Vicepresidencia y Consellería de Igualdad y Políticas Inclusivas, 2016, p. 140).

El objetivo general 2 en educación de la Estrategia Nacional, sobre el que versa la anterior idea, tiene como fin “la universalización de la escolarización y aumento del éxito académico del alumnado gitano en Educación Primaria” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012, p. 26). La educación es uno de los pilares básicos en los que se asienta el estado de bienestar, es importante seguir contribuyendo a la implantación de medidas que lleguen a la población gitana y compensen las desventajas

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro sociales, que sean inclusivas, flexibles y accesibles (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012). En consecuencia, habrá que educar respetando la libertad de conciencia, cuidando el desarrollo integral y respetando la autodeterminación del alumnado gitano.

El abordaje de tales actuaciones favorece la obtención de capital social, es decir, tener información sobre expectativas de los-as adolescentes y conciencia de sus entornos sociales y familiares, es un efecto beneficioso para responder a las necesidades de la población de etnia y favorecer la inclusión social.

Absentismo escolar en población gitana

Se podría definir absentismo escolar como “la no asistencia regular e injustificada a los centros educativos del alumnado escolarizado en la etapa de escolarización obligatoria” (Vázquez, 2013, p. 3).

Teniendo en cuenta que la escuela es uno de los procesos de socialización más importantes para los niños y las niñas, “a los gitanos la escuela les trasmite modos de vida y normas distintas, en algunos casos contradictorios, a los que ellos reciben en su propio medio” (Garreta, 2007, p. 269), situación que se agrava cuando llegan a la Educación Secundaria Obligatoria (FSG, 2013). Martínez, Jiménez y Alfageme (2011) señalan que un factor que incide en el absentismo escolar es la falta de recursos socioeconómicos de las familias (como se cita en Grañeras, 2012, p. 25), que obliga a los hijos e hijas a ayudar a sus padres, ya sea cuidando a sus hermanos o participando en el desarrollo de la economía familiar (venta ambulante, trabajos agrícolas, etc).

La población gitana está muy vinculada a sus costumbres, la experiencia ha recogido que no tienen personas de referencia dentro del ámbito escolar que lleguen a entender sus tradiciones, por lo que se sienten retraídas frente a la institución escolar. Bophal (2011)

afirma que “es a partir de la adolescencia cuando se espera que los y las adolescentes gitanos empiecen a trabajar y sigan los patrones tradicionales de sus familias” (p. 472). En consecuencia, los planes de estudio de las escuelas secundarias no son pertinentes para estas necesidades y muchos jóvenes optan por ausentarse (O’Hanlon, 2010). De hecho, la evidencia en toda la UE sugiere que las expectativas de los padres gitanos son que sus hijos sigan los roles tradicionales de género, (Department for Children, Schools and Families, 2009), situación que hace que sus hijos abandonen la escuela de forma temprana.

“El racismo, las actitudes de los profesores y las experiencias de familiares” (Bhopal, 2011, p. 320), son factores que influyen igualmente en la falta de asistencia de este colectivo. Las investigaciones han demostrado que los gitanos experimentan racismo en las escuelas (Bhopal 2004, 2011; Derrington y Kendall, 2004), y en gran medida, ejercida por los profesores. De hecho, Bhopal (2011) hace especial hincapié en la importancia de las actitudes de los maestros hacia los grupos de gitanos, porque puede tener efectos muy positivos en la voluntad de asistir a la escuela.

Como hemos podido observar, el absentismo escolar se aborda por diferentes autores y desde perspectivas similares. En el presente estudio, nos referiremos al absentismo escolar como la no asistencia reiterada de los y las adolescentes al centro de secundaria.

Implicación de las familias en el ámbito educativo

El absentismo escolar de los y las adolescentes tiene que ver, en cierta medida, con la despreocupación familiar (Myers, McGhee y Bhopal, 2010). La experiencia escolar de los padres no ha sido buena, bien porque no han ido al colegio o porque se han sentido discriminados, por ello no les inculcan a sus hijos la cultura del estudio. A pesar de que las actitudes de los padres gitanos hacia la educación están cambiando, las obligaciones

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

familiares como los compromisos laborales, enfermedades, tareas del hogar... siguen siendo un factor disruptivo en la asistencia a la escuela. Myers et al. (2010) expresan que, cuando la importancia cultural de tales obligaciones no es reconocida por los profesores, puede converger en una fuente de tensión en las relaciones entre las familias y las escuelas.

De hecho, Lloyd y McCluskey (2008), hablan de la preocupación que tienen los padres gitanos acerca de la transición de la escuela primaria a la secundaria, donde la principal inquietud está relacionada con que sus hijos e hijas adopten influencias corruptivas por el alumnado no gitano, (como por ejemplo la educación sexual, física y viajes escolares), consideradas como inadecuadas por la cultura gitana.

Bhopal (2011) habla del *Traveller Education Service* (TES), es decir, Servicio de Educación para Gitanos y Alumnos Viajeros, grupo denominado como GRyT, para describir a comunidades arraigadas a su cultura y modos de vida nómadas. El TES es un componente triangular de relaciones que determina las líneas de comunicación entre las familias y las escuelas, asegurando que cualquier brecha, entre estos contextos, se puede reducir para que las escuelas puedan comunicarse exitosamente y directamente con las familias (Bhopal y Myers, 2009).

Tras analizar el estudio y la buena práctica que se hace en Reino Unido, se ha visto que tener un TES es vital para asegurar la confianza con los padres, asegurando la escuela como un punto de referencia. Además, se ha comprobado que aquellas escuelas que construyeron relaciones confiables y continuas con las familias, fueron aquellas que tuvieron más éxito en conseguir mejoras en la asistencia y en el rendimiento académico de los niños (Bhopal et al., 2009).

En España, son numerosos los autores (García Bacete 2003; Llevot y Bernad 2015; Garreta 2015), que defienden la participación e implicación de las familias en la escuela. “Una comunicación fluida y bidireccional” (Llevot et al., 2015:57), es lo que revierte positivamente entre los principales contextos en los que se desarrolla un niño-a escuela y familia (Garreta, 2015).

Por lo expuesto, y ante la problemática del absentismo escolar en adolescentes gitanos, la presente investigación tiene como propósito, conocer la percepción de los-as adolescentes absentistas gitanos, en relación a la escolarización y plantear cuales son las razones por las que tienden a abandonar la Educación Secundaria Obligatoria

Metodología

En este apartado se sigue el diseño metodológico de Relinque, Moral Arroyo, y González Fernández (2013), para trabajos cualitativos. Para ello se van a seguir los siguientes apartados: *diseño de la investigación, descripción de la muestra y los escenarios, procedimiento, estrategias de recogida y análisis de datos y medidas encaminadas a la fiabilidad y validez del estudio.*

El fin del presente estudio es conocer la percepción de los-as adolescentes absentistas gitanos, en relación a la escolarización y plantear, cuales son las razones por las que tienden a abandonar la Educación Secundaria Obligatoria. Para dar respuesta al objetivo general, se destacan los siguientes objetivos específicos: identificar y argumentar el sentido de comunidad, la experiencia en el colegio, el paso por el instituto y la familia. El análisis realizado hasta el momento, ha permitido establecer el supuesto de que, las familias gitanas y la organización del centro, inciden en el proceso educativo de los-as adolescentes gitanos absentistas cuando llegan a secundaria.

Mediante este estudio se pretende aportar un nuevo enfoque metodológico, ya que todos los estudios revisados abordan el tema del absentismo escolar en alumnos y alumnas de etnia gitana, desde una perspectiva cuantitativa.

Diseño de la investigación

Los objetivos presentados necesitan una estrategia que abarque un punto de vista definido hacia el objeto de estudio. Por tanto, la investigación se ha llevado a cabo desde una perspectiva cualitativa, ya que los estudios encontrados abordan el tema del absentismo escolar desde la perspectiva de la familia, y están basados fundamentalmente en el análisis cuantitativo. De allí, que surja la necesidad de abordar la visión de los-as adolescentes gitanos, desde una perspectiva cualitativa y poder recoger las percepciones sobre la educación secundaria. Para ello, en este estudio, se propone realizar una investigación que permita aproximarse a la realidad de chicos y chicas de etnia gitana, bajo un enfoque cualitativo.

El estudio se ha desarrollado mediante la técnica grupos de discusión, y tiene como objetivo conocer la percepción de los-as adolescentes gitanos en relación a la escolarización en secundaria. “El grupo de discusión consiste en una reunión de personas animadas a discutir un tema guiado por un moderador” (Corbetta, 2011, p. 90), cuyo proceso consiste en grabar, transcribir y analizar los resultados de las experiencias tratadas.

En el desarrollo de los grupos de discusión, se ha diseñado un guión a partir de las dimensiones contempladas en los trabajos existentes de la FSG (2010) *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la etapa de Educación Primaria*. Las categorías a estudiar han sido las siguientes: acceso a la escuela, adquisición de normas, rutinas y ritmos escolares, interacción social en el aula, logros

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro escolares y relación familia-escuela. Se ha decidido utilizar estas categorías porque son las que mejor se complementan con la disciplina del trabajo social y la realidad de los y las adolescentes.

Cada variable consta de un conjunto de indicadores que han servido para elaborar los temas a tratar en los grupos de discusión, y ofrecer una estructura más clarificada del proceso. De hecho, todas las cuestiones que se han tratado en los grupos de discusión tienen una vertiente socio-educativa. (ver **Anexo 1. Guión entrevista grupos de discusión**).

Descripción de la muestra y los escenarios

La investigación se ha llevado a cabo en una entidad del tercer sector, que dispone de un espacio para intervenir con adolescentes absentistas. En el recurso participan 14 estudiantes de etnia gitana, divididos en dos grupos de 7 alumnos-as respectivamente. En el desarrollo de esta investigación, han participado 7 adolescentes de un mismo grupo, 3 chicas y 4 chicos, de entre 12 y 16 años, todos ellos son alumnos absentistas en edad de cursar la Educación Secundaria Obligatoria, y con los que se ha iniciado una intervención desde el equipo de Absentismo Escolar del Ayuntamiento de Castellón.

Tabla 2

Características de la muestra de estudio

| Edad | Sexo | Curso |
|------|------|-------|
| 15 | M | 2º |
| 15 | M | 2º |
| 15 | M | 2º |
| 14 | H | 1º |
| 14 | H | 1º |
| 13 | H | 1º |
| 12 | H | 1º |

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

El proceso de elaboración de este estudio se ha incorporado como metodología de trabajo, con la supervisión de la coordinadora y psicóloga del recurso. Una vez definidas las bases, se ha procedido a seleccionar los sujetos de la muestra a los que se les ha informado del objetivo de la actividad, de la confidencialidad y del carácter voluntario de la misma. Se ha decidido seleccionar a los sujetos del grupo 1, porque se ha establecido un vínculo mayor que con el otro grupo. Los participantes se conocen entre ellos porque, además de compartir espacios en el recurso, son vecinos e incluso algunos son parientes por consanguinidad en 4º grado (primos).

Se han formado dos grupos de discusión, el primero formado por 3 chicas de etnia gitana de 15 años de edad y el segundo grupo, formado por 4 chicos de etnia gitana de entre 12-14 años de edad. Se ha decidido formar grupos homogéneos (sexo, edad y clase social), porque siguiendo las recomendaciones de la OMS (2006), permite obtener resultados más fiables y siguiendo a Corbetta (2010), trabajar intereses comunes que han experimentado los participantes. De hecho, la idea de realizar grupos homogéneos surge para dar mayor libertad a los-as participantes, en especial a las chicas, porque en ciertas culturas, como la gitana, las chicas adolescentes se muestran reacias a expresar sus opiniones en presencia de los chicos, y sus temas de conversación son muy diferentes cuando interactúan sin la presencia de éstos.

El grupo de discusión ha seguido el siguiente proceso: se ha informado a los-as participantes de forma verbal de la realización de la actividad. Tras confirmar su deseo de participar, se les ha informado del día en el que se iba a llevar a cabo el grupo de discusión, el objetivo, la confidencialidad y el carácter voluntario de la actividad. Como el grupo uno tiene que asistir los lunes y jueves al recurso, al grupo de las chicas se les ha citado el último lunes de enero (30-01-2017) y al grupo de los chicos, el primer jueves de febrero (2-02-2017), ambos a las 11:00 de la mañana. Al inicio de cada grupo de discusión, se ha vuelto a informar a los-as participantes de la confidencialidad y carácter voluntario de la actividad, además de que los resultados iban a servir para generar datos de cara a la realización de un estudio universitario.

El grupo de discusión se ha guiado por la moderadora y autora del trabajo, contando con la colaboración de una observadora externa que ha recogido los relatos de los y las adolescentes, al igual que la entrevistadora principal. La duración de cada grupo de discusión ha sido de entre 45-80 minutos, y se ha realizado en el recurso, por ser un

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

espacio de referencia para ellos-as. Se han grabado por voz las dos sesiones y se han transcrito los relatos categorizando toda la información.

Estrategias de recogida y análisis de datos

Para el proceso de análisis de datos, se han transcrito los grupos de discusión y se ha utilizado el programa MAXQDA 12 (Software for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Research), que se utiliza en el ámbito de la investigación social para el análisis de entrevistas y grupos de discusión.

En esta investigación se ha hecho un análisis conjunto de cada grupo, por un lado, se ha analizado el grupo de las chicas y por otro el de los chicos, y finalmente se ha realizado una comparación de los resultados de ambos grupos. Se ha decidido hacerlo así porque hacer un análisis de cada persona por separado no aportaría datos significativos al estudio, ya que es una muestra muy reducida.

Una vez transcritas las entrevistas, se ha procedido a la categorización de la información y temas más representativos que se han tratado en las entrevistas, con el fin de realizar el posterior análisis.

Medidas encaminadas a la fiabilidad y la validez del estudio

Las variables se han recategorizado a través de un proceso de triangulación entre la autora y tutora del trabajo, con el objetivo de dar una respuesta a las cuestiones iniciales.

Resultados

Este apartado se ha dividido en dos partes, la primera es descriptiva y analiza las frecuencias de palabras y conceptos que aparecen en el discurso, la segunda es de contenido, para conocer el discurso de las personas en cada una de los bloques en los que se ha diseñado el instrumento.

Análisis descriptivo

En este punto se presenta el análisis cuantitativo de las categorías establecidas: *sentido de comunidad, escuela, instituto, comunicación padres e hijos y actitud familia educación*.

Dentro de algunas categorías se han incorporado subcódigos, para un mismo código, que han permitido realizar un análisis más detallado para dar respuesta al objetivo de la investigación.

Gráfico 1. Sistema de códigos y subcódigos tratados en los grupos de discusión

| Sistema de códigos | CHICAS | CHICOS | SUMA |
|-----------------------------|--------|--------|------|
| SENTIDO DE COMUNIDAD | | | 0 |
| Cultura gitana | 3 | 4 | 7 |
| Familia | 3 | 4 | 7 |
| Barrio | 3 | 4 | 7 |
| ESCUELA | 7 | 8 | 15 |
| Hábitos de estudio | 9 | 4 | 13 |
| Dificultades | 8 | 8 | 16 |
| Asistencia | 3 | 4 | 7 |
| INSTITUTO | 4 | 5 | 9 |
| Hábitos de estudio | 3 | 4 | 7 |
| Dificultades | 6 | 7 | 13 |
| Currículum | 15 | 16 | 31 |
| Apoyos maestros | 9 | 8 | 17 |
| Actitudes maestros | 8 | 16 | 24 |
| Transición | 6 | 8 | 14 |
| Percepciones | 8 | 12 | 20 |
| COMUNICACIÓN PADRES E HIJAS | 11 | 11 | 22 |
| ACTITUD FAMILIA-EDUCACIÓN | 15 | 12 | 27 |
| Σ SUMA | 121 | 135 | 256 |

Fuente: gráfico extraído a partir del programa de tratamiento de datos cualitativos Maxqda 12

Como refleja la imagen anterior, las subcategorías aparecen reflejadas debajo de las categorías principales. El sistema de códigos nos indica el total de segmentos analizados durante las entrevistas en los grupos de discusión, en total 256 segmentos.

Gráfico 2. Categorías de temas más destacados

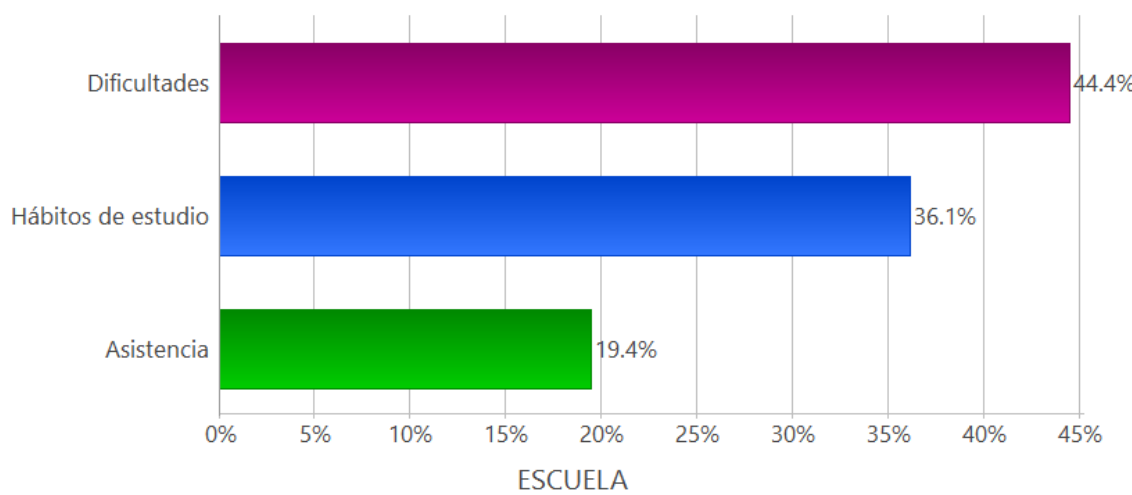


Fuente: gráfico extraído a partir del programa de tratamiento de datos cualitativos Maxqda 12

Según los resultados presentados en el gráfico 2, los cuadros más grandes indican una mayor cantidad de opiniones respecto a cada una de las categorías propuestas. En este caso, también podemos observar cuáles han sido los subcódigos menos resaltados.

Se ha realizado la matriz de análisis de las categorías *escuela e instituto*, porque son las que cuentan con subcategorías para poder analizar detalladamente en el análisis de contenido. Para conocer que es lo que más se ha comentado en la categoría *escuela*, se ha incluido un gráfico de barras para mostrar visualmente el análisis total.

Gráfico 3. Frecuencia de los segmentos relativos a la escuela

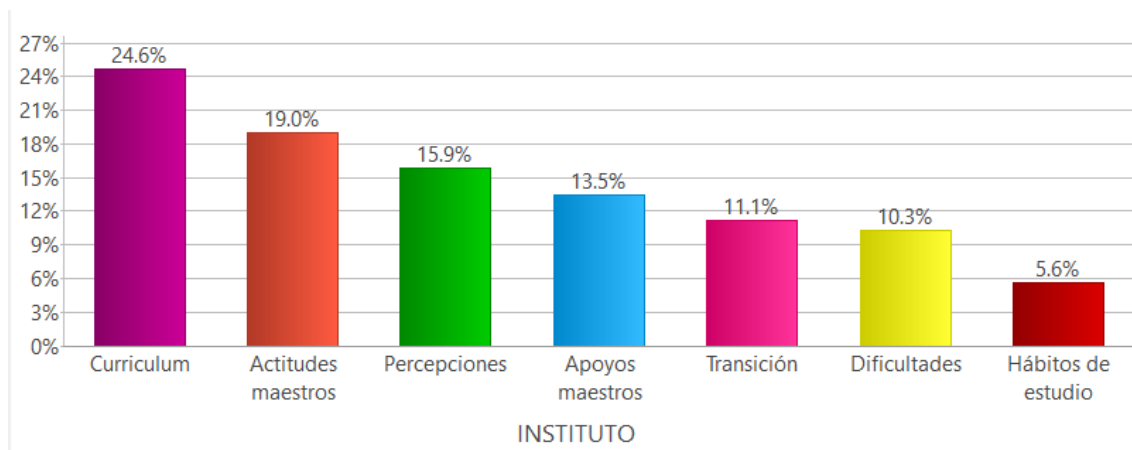


Fuente: gráfico extraído a partir del programa de tratamiento de datos cualitativos Maxqda 12

Se puede observar como la subcategoría *dificultades* ha sido la más comentada con un 44.4% sobre el total 100%.

En cuanto al *instituto*, el porcentaje más alto sobre el total de las subcategorías seleccionadas ha sido el *currículum*, en un 24.6% sobre el total.

Gráfico 4. Frecuencia de los segmentos relativos al instituto



Fuente: gráfico extraído a partir del programa de tratamiento de datos cualitativos Maxqda 12

A continuación, se va a realizar un análisis de contenido más detallado de las categorías y subcategorías más comentadas para dar fiabilidad a los resultados obtenidos.

Análisis de contenido

En la segunda fase se ha procedido a realizar un análisis cualitativo de los resultados. En este punto, se presentan los resultados del análisis de los discursos obtenidos en los grupos de discusión. Para una mejor organización de la información, se han subdividido los resultados en función de los bloques en los que se han estructurado las entrevistas: sentido de comunidad, escuela, instituto, comunicación padres e hijos y actitud familia-educación.

Sentido de comunidad

En la comunidad gitana, la familia es el símbolo más importante de unidad y amor entre los chicos y chicas entrevistados-as.

“Lo mejor, lo que más quiero en esta vida” (chico 4)

Muestran sentirse orgullosos del lugar del que proceden, y aprecian el barrio porque conviven de forma respetuosa junto a sus familias. Pese a que hay cosas que nos les gustan, lo que más valoran es poder compartirlo con los suyos, descubriendo así el gran sentido de identidad que la población gitana tiene hacia sus raíces.

“(…) felices de estar todos juntos. Lo que más me gusta es que todo esto es mi familia, no hay nada que no me guste” (chica 2)

Escuela

La escuela ha sido un tema central en ambos grupos de discusión. En todas las entrevistas han afirmado que, cuando iban a la escuela de primaria, las dificultades que tenían para seguir las clases, hacer los deberes o relacionarse con sus compañeros, las solventaban pidiendo ayuda a los maestros, a sus familias y, en su caso, recibían ayuda externa.

Aunque refieren que los problemas a los que se enfrentaban podían solucionarse fácilmente.

“Así de problemas fuertes de decir ah no, si pasaba algo con algún niño íbamos a la maestra pa que le castigara... “maestra mira que me ha hecho este”... Eran muy buenos” (chica 3)

“Sí, eran fáciles yo no pedía ayuda...a veces si una cosa era muy difícil se la pedía a mi padre” (chico 2)

Aunque las diferencias de cómo se distribuían los **hábitos de estudio**, cuando iban a la escuela, no son significativas entre chicos y chicas, es cierto que, éstas últimas, hablan del colegio como un contexto menos exigente en el que se seguían unas rutinas de estudio más controladas.

“Si fuera como antes hasta octavo mucha gente asin gitana no se hubiera estropeao y más de uno hubiera tenido el graduao” (chica 2)

“Ja sí, en el colegio era to más fácil, nos gustaba más estudiar es salir de allí y perderte, ya no he hecho más deberes desde que salí de ahí” (chica 3)

Instituto

El cambio del colegio al instituto fue un proceso de transición difícil para los y las adolescentes. Los-as adolescentes entrevistados-as al salir del colegio, tenían un nivel curricular bajo, que limitó las posibilidades de adaptación a las nuevas modalidades de estudio ofertadas por el instituto, sumándole la aparición de nuevo profesorado y alumnado no gitano, con los que compartir espacios desconocidos. Los y las adolescentes estaban acostumbrados a una escuela segregada, cercana al domicilio familiar y con buena comunicación entre familia-escuela, en el que se había establecido un ambiente familiar

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro y de apoyo entre todos los miembros del barrio. En cambio, el instituto implica desplazarse en autobús para ir al centro, nuevos horarios lectivos y modificar las pautas diarias de descanso, hecho que a los y las adolescentes les crea desmotivación para ir a estudiar. Además, para las familias, el instituto ya no es un espacio de encuentro donde exponer preocupaciones y sentirse arropados, sino un lugar alejado y difícil de acceder.

“Fatal... sí sí ¡chacho qué bien! la primera sema y uf pasaron las semanas los meses ai que mal...” (chica 1)

“Yo pensaba que iba a ser algo más “uh el instituto” pero puf(...) a la semana ya estaba harto (...)” (chico 3)

De hecho, cuando recuerdan el colegio lo hacen con cariño y expresando sentimientos de felicidad.

“En el colegio mejor porque era to gente conocía, nos entendían mejor, estudiábamos más, era más libre” (chica 2)

“En el colegio había extraescolares, nos lo pasábamos bien íbamos todos los niños del barrio” (chico 1)

Si tratamos de analizar las **percepciones** de los-as adolescentes entrevistados-as, los chicos, tienen una percepción discriminatoria mayor que ellas, lo que podría estar relacionado con la distribución de los alumnos en las aulas. Los chicos van a una clase donde todo el alumnado es gitano, mientras que ellas, tienen compañeros-as payos-as, hay mayor diversidad en el aula y se sienten, en mayor medida, aceptadas por sus compañeros-as.

“En nuestra clase solo somos gitanos no hay ni un payo y todos de aquí del barrio, con las payas muy bien” (chico 3)

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

Aunque los chicos también tienen amistad con payos-as, son las chicas las que hablan con mayor naturalidad de las relaciones sociales entre payos y gitanos.

“Bien con algunos... algunos se apartan, hasta los maestros... A mí eso no me gusta porque no somos racistas de los payos y queremos ser sus amigos...” (chico 2)

“Son buenos, majos, te vienen y te hablan... no tengo negativos. Ja pues yo sí que he quedado con ellas (payas)” (chica 1)

Existe una clara coincidencia en los dos grupos de adolescentes, que perciben diferencia de trato entre alumnos gitanos y no gitanos. Tras las entrevistas, se ha comprobado que se sienten discriminados porque no les atienden en igualdad y les ponen tareas y castigos diferentes.

“Sí mira, (...) pues yo he visto a payos salir de clase to amontonaos haciendo el loco y no les dicen nada, a nosotros nos ven cantando y parte ya” (chico 3)

“Si, por ejemplo, que todos los payos estén hablando y todo y que hablemos nosotras y que nos manden a callar, que nos riñan, nos echen...” (chica 3)

Además, sienten que los-as profesores-as les ayudan menos porque reconocen estar desmotivados y no querer trabajar. Aun así, ellas hablan de que hay profesores-as que se preocupan y tratan de aconsejarles y motivarles en los estudios, hecho que valoran positivamente. También es cierto, que cuando se habló de si se sentían ayudadas por los-as profesores-as, las tres confundieron ayuda con “beneficios” del siguiente tipo:

“Yo el otro día no quería entrar a clase y me dijo mira no pasa nada no te voy a poner falta... eso sí que es ayudar” (chica 1)

“Depende que maestra, hay una que nos dice que si no queremos hacer nada nos deja” (chica 3)

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

Por lo contrario, los chicos no se sienten ayudados porque refieren no trabajar y no querer estudiar. Según los relatos de los dos grupos, la **actitud de los maestros** es muy pasiva, han adoptado un estilo educativo bastante permisivo que tolera el no trabajar y dedicarse a otras actividades.

“Nada, nos dicen que nos echemos a dormir” (chico 4)

“Es que alguno nada más entrar nos tira (echa de clase) y ya no hacemos na” (chica 1)

Cuando los alumnos se portan mal, el profesorado toma las medidas que ellos consideran adecuadas para solventar la situación, circunstancias que también les hace sentirse discriminados-as, sobre todo a los chicos. Durante la entrevista, los chicos tienden a generalizar la mayor parte del tiempo, y refieren que todos los-as profesores-as son racistas y ponen castigos muy diferentes que a los payos.

“(…) a los gitanos nos expulsan y a los payos les riñen les ponen un parte... siempre la culpa es para nosotros...” (chico 2)

“(…) a los payos no les expulsan...” (chico 1)

Por el contrario, las chicas no generalizan y hablan de que hay profesores-as que tratan por igual a los alumnos-as, pero hacen uso de “depende de que maestro” para referirse a la situación.

Referente al **currículum**, se habla de adolescentes cuya lengua materna es el castellano, por lo que tienen dificultad para seguir asignaturas impartidas en valenciano u otro idioma, sobre todo los chicos, que sienten que el volumen de trabajo es mayor en estas asignaturas, porque requiere mayor concentración y predisposición.

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

“(...) en castellano podemos leer mejor y lo entendemos más, no me gusta hacer las clases en valenciano porque no lo entendemos”. (chico 1)

Cabe destacar que los dos grupos coinciden en no querer seguir estudiando, están desmotivados-as y tienen la sensación de desaprovechar el tiempo.

“Que nos expulsaran para siempre que nos dijeran no volváis más a ningún instituto de Castellón, no quiero estudiar no necesito nada” (chico 3)

“Sí sí, que nos dejen en paz ya, tu sabes maestra que es madrugar, aguantar que te chillen... puf” (chico 4)

Alcanzar el éxito académico no es tan importante para los-as adolescentes y tampoco se plantean obtener el graduado. Ambos sexos tienen muy claro que es lo que quieren hacer en un futuro, y coinciden en seguir con los patrones familiares. Por lo que corresponde, las chicas si tienen una idea más construida sobre lo que les gustaría estudiar, como peluquería y jardinería, aunque son conscientes de que deben seguir con los roles de género, y consideran que no necesitan tener estudios para dedicarse al cuidado de la familia y del hogar

“Para mí no. Si vamos a acabar haciendo lo mismo de siempre, fregar en casa y luego cuando te cases fregar con tu marido también y cuidar a los niños” (chica 1)

“Para mí no, yo no lo quiero. Yo quiero casarme y el día que me case sé que me van a mantener” (chica 3)

Sobre los chicos, cabe resaltar el interés que tienen de incorporarse al mundo laboral. Los trabajos temporales y la venta ambulante son los que predominan entre sus familias; desde pequeños han visto que sus familias han salido adelante y por ello no ven necesario tener estudios para tener una vida estable y cómoda.

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

“No, ni me va ni me importa porque yo o me hago chatarrero o al mercao” (chico 1)

“No, porque yo quiero ser como mi padre, ir al mercao trabajar con él” (chico 2)

Comunicación padres e hijos

Durante los años de la adolescencia la comunicación entre padres e hijos se hace cada vez más difícil y aunque son muchos los temas que interesan a los-as adolescentes, pasan a formar un segundo plano en la dinámica familiar.

Se puede destacar, que los dos grupos de adolescentes entrevistados, no suelen hablar con sus familias del instituto o sobre que les gustaría ser de mayores. Hablar del instituto en casa, lo asocian a anécdotas, positivas o negativas, que pueden ocurrir durante el horario lectivo.

“Yo cuando hay problemas” (chico 3)

“No, solo cuando me han puesto un parte (...) o cuando se pegan los niños” (chica 1)

Los y las adolescentes no tienen en casa ningún referente con estudios, han visto a familiares y amigos abandonar la secundaria para incorporarse a trabajos temporales o de venta ambulante, en los que les ha ido bien, por ello y en especial los chicos, quieren copiar ese patrón y acabar cuanto antes el instituto para empezar a ayudar en casa.

“Claro, a mí me dicen: “no queremos que saqueis al mercao, aprovecha” (chico 1)

“Mis padres me animan “venga hijo estudia” (...)” (chico 3)

Las chicas, a pesar del apoyo de sus familias, no quieren seguir estudiando porque han aceptado su condición de gitana. En sus casas han visto que la mujer ha adoptado el rol de cuidadora y hablan con franqueza de su futuro.

“Claro... pero si no vamos pues prefieren que estemos en casa haciendo nuestras faenas” (chica 1)

“Prefieren que no vayamos porque para calentar la silla... para eso estamos en casa ayudando en casa porque para el día que te pidas estás hecha y derecha”

(chica 3)

A diferencia de los chicos, ellas dedican tiempo a hablar con sus familias sobre que les gustaría hacer, hasta el día de comprometerse, y tienen ambiciones que van más allá del cuidado del hogar.

“Sí, yo quiero hacer peluquería y coser” (chica 1)

“Si, yo ya les he dicho a mis padres que quiero meterme a peluquería y luego jardinería. Me dicen que para estar en casa que mejor hagamos cosas...” (chica 2)

Actitud familia-educación

Las familias gitanas no dan tanta importancia a la educación como el grupo mayoritario, entienden que la educación se transmite en la familia y piensan que en la escuela o en el instituto no les van a transmitir los valores propios de los gitanos. Sin embargo, las familias valoran positivamente que sus hijos tengan estudios y tengan una vida mejor que ellos. Por un lado, quieren que sus hijos e hijas aprovechen la oportunidad, pero al mismo tiempo, coexiste la necesidad de contar con la ayuda de éstos para colaborar en el hogar o en el trabajo familiar.

Las relaciones entre familia-instituto son escasas o deficitarias, porque cuando existe comunicación entre ambos contextos, es para trasladar aspectos negativos de los y las adolescentes, que hace consolidar más la idea de racismo que sufren sus hijos e hijas en el centro.

Las familias reconocen que tener estudios les abriría oportunidades para el futuro, pero afirman que sufren desventaja, que provoca en sus hijos e hijas, la necesidad de integrarse de forma temprana al mundo laboral y contribuir en el cuidado de la familia.

“Mi madre (...) dice que es bueno estudiar y quieren que estudiemos y que tengamos nuestros estudios, pero sabiendo que no queremos, que van a hacer”

(chico 3)

“No quieren que vaya (...) y prefieren que me haga mis faenas que no que tire el tiempo iendo allí pa no hacer na” (chica 1)

“Les da igual (...) dicen que si vamos que hagamos el esfuerzo pero como ven que paso pues ellos también quieren que acabe... por lo menos ayudo en casa” (chica 3)

Discusión y conclusiones

Conocer la percepción de adolescentes absentistas de etnia gitana, en relación a la escolarización, ha tenido como finalidad, poder interpretar cuales son las razones por las que tienden a abandonar la Educación Secundaria Obligatoria. Partiendo de la hipótesis general de trabajo, las familias gitanas y la organización del centro influyen en el contexto educativo de los y las adolescentes, se ha constatado que es cierta, ya que, aunque las familias manifiestan el deseo de que sus hijas e hijos continúen estudiando, pervive la necesidad de contar con éstos-as para ayudar en casa o en el trabajo. Además, el centro educativo no realiza una intervención adecuada a las necesidades de este colectivo.

Ha sido muy importante conocer el discurso de los y las adolescentes para poder alcanzar los objetivos planteados y llegar a unas conclusiones definidas, que den respuesta al fenómeno del absentismo, en relación a los temas estudiados, como son la escuela-instituto y el papel de la familia. De hecho, si se hace un recorrido a lo largo de la

investigación, se puede constatar que se han alcanzado todos los objetivos planteados al inicio del estudio.

Para discutir la cuestión, voy a seguir el hilo del análisis sobre los relatos recogidos en los grupos de discusión y relacionar los objetivos iniciales con la teoría sobre la que versa el presente estudio.

El absentismo escolar en los y las adolescentes entrevistados surge debido a la idea que tienen de empezar a trabajar de forma temprana y seguir con los roles tradicionales de sus familias, hecho que ya se constató en los estudios de Bophal (2011). Los relatos de los chicos y chicas hacen entrever que las expectativas de sus padres son que alcancen una vida mejor con mayores oportunidades, aunque sin dejar de lado las obligaciones y los roles tradicionales de género, sobre todo en el caso de las chicas, tal y como afirman los estudios de Myers et al. (2010).

El salto a la secundaria fue un proceso que recuerdan con negatividad, entre una etapa y otra hay un cambio brusco, sobre todo en el seguimiento del alumnado, que hace que los alumnos-as adopten mayor autonomía. En el colegio estaban acostumbrado a un seguimiento directo e individualizado, en donde la comunicación familia-escuela primaba con periodicidad. Las experiencias de “buenas prácticas” de los estudios de Myers et al. (2010), concluyen que las escuelas que cuidan las fases iniciales de incorporación del alumnado al centro, al aula y al grupo de iguales, consiguen crear relaciones de confianza que permiten definir el éxito en alumnos-as de grupos minoritarios. Es importante trasladar esta buena práctica a la secundaria, sobre todo en el proceso de transición, para proporcionar apoyo directo y enfatizar el valor del estudio, para que este tipo de alumnado se sienta integrado y animado.

Como diría Bophal et al. (2009), tener un TES es vital para asegurar la confianza con los padres y madres, asegurando la escuela como un punto de referencia y conseguir mejorar la asistencia de los alumnos-as. La escuela a la que los y las adolescentes fueron durante la primaria, es un claro ejemplo de lo que estos autores consideran como un factor beneficioso.

En contraposición, los relatos muestran que las familias no tienen comunicación con el profesorado del instituto, y si lo hacen es para notificar y llamar la atención del comportamiento o replicar las reiteradas faltas de asistencia de sus hijos e hijas. A mi parecer y tras la experiencia con este colectivo, implantar como señala Garreta (2015), Llevot et al. (2015) una buena comunicación familia-escuela, ayudaría a éstas a ver el instituto como un lugar de referencia, en el que puedan exponer sus preocupaciones y sentirse arropados, ante la difícil etapa en la que se encuentran sus hijos e hijas.

La realidad de este alumnado, es que acaban la educación primaria con un nivel inferior que el resto de compañeros-as no gitanos, por lo que dejar de trabajar con ellos-as no es una opción. Asumir que no van a llegar a los mínimos establecidos, es una idea preconcebida de muchos profesores-as, que optan por “tirar la toalla” y centrarse en el alumnado interesado que saca buenas notas.

Siguiendo los estudios de Bophal (2010, 2011) que señalan al racismo y las actitudes del profesorado como la principal causa de no asistencia al centro escolar; en los relatos de algunos chicos y chicas entrevistados, se indica que algunos-as profesores-as manifiestan actitudes prejuiciosas, estereotipadas y claramente racistas, que hace que las familias de éstos aprueben la ausencia reiterada de sus hijos e hijas al instituto. Kendall (2004) hace hincapié en la repercusión que las actitudes de los profesores pueden tener en los alumnos-as. Los chicos y chicas confirman que en el instituto hay profesores-as que se preocupan por su formación, y perciben actitudes de comprensión, simpatía y ayuda, que

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

provoca en ellos un mayor interés por sus clases o tener un buen comportamiento en el aula. Por sus relatos, valoran muy positivo que los maestros demuestren justicia con ellos, ello tiene efectos beneficiosos en la voluntad y esfuerzo por trabajar en las clases que imparten estos-as profesores-as.

Por sus descripciones, la idea de separar las clases por etnias, hace que los alumnos chicos se adapten a una dinámica permisiva, que suscita desinterés y falta de concentración para realizar las tareas. Estratificar y segregar a los-as alumnos-as, implica seguir etiquetando y alimentando la idea generalizada de que el alumnado de etnia gitana, no va a acabar consiguiendo el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Es importante motivar a estos-as adolescentes y a sus familias, para que vean que el instituto también puede ser un espacio de encuentro y apoyo a familias. De hecho, consideramos importante trabajar desde la base, para conseguir chicos y chicas gitanos motivados con ambiciones educativas futuras.

A pesar de generar datos y conclusiones congruentes con el objetivo del estudio, podríamos señalar que el hecho de conocer a los-as participantes de la muestra, ha podido limitar la obtención de opiniones objetivas que escapan del control de la propia investigadora, ya que nos encontramos ante un entorno caracterizado por la homogeneidad de opiniones y la falta de opiniones externas (profesores-as y familiares).

Con este estudio, consideramos que se abre una vía de investigación para recuperar la percepción de adolescentes de etnia gitana, en relación a la educación secundaria, e incidir en los aspectos más relevantes, para crear proyectos dirigidos a prevenir y reducir el absentismo escolar, y aumentar el éxito escolar entre los y las adolescentes gitanos.

Hoy en día, las actitudes negativas e imágenes estereotipadas en la relación escuela-familia gitana, sigue estando latente. Se ha hablado de una “comunicación fluida y

Percepciones de adolescentes absentistas gitanos en relación a su formación y sus perspectivas de futuro

bidireccional” (Llevot et al., 2015:57), para mejorar la perspectiva de ambos contextos, y que mejor manera de hacerlo, que a través de la incorporación de mediadores interculturales (Calvet y Cavero, 2016) en los centros educativos, que pueda aportar cambios en este sentido.

Se considera de gran interés, profundizar en el estudio de esta situación desde la perspectiva cualitativa y poder contrastar los datos obtenidos en futuras investigaciones. Empezar a obtener nuevos hallazgos, permitiría avanzar con esta línea de investigación y convertirse en una primera vía, para mejorar la situación educativa de los-as adolescentes gitanos, y crear un contexto de intervención eficaz adaptado a las necesidades de las familias.

Bibliografía

- Alcalde, J. E. A. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos a la perplejidad ante un sistema social y escolar instalados en la contradicción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (26), 55-76.
- Bhopal, K. (2011a). “This is a school, it’s not a site’: teachers’ attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465–483. <https://doi.org/10.1080/01411921003786561>.
- Bhopal, K. (2011b). “What about us?” Gypsies, Travellers and “White racism” in secondary schools in England. *International Studies in Sociology of Education*, 21(4), 315–329. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.640520>.
- Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and “good practice.” *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 299–314. <https://doi.org/10.1080/13603110701748403>.
- Department for Children, Schools and Families. (2009). The inclusion of Gypsy, Roma and Traveller children and young people, London: Department for Children, Schools and Families.
- Derrington, C. & Kendall, S. (2004). Gypsy Traveller students in secondary schools, Stoke on Trent, UK: Trentham.
- Calvet, N. L., & Caveró, O. B. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(1), 99–110. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>.
- Corbetta, P. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Felip, A. R., & Martínez, F. F. (2012). Incidentes en el día a día de las personas con discapacidad. In *La perspectiva de derechos humanos de la discapacidad: incidencia en la Comunidad Valenciana* (pp. 235-266). Tirant lo Blanch.
- Fundación Secretariado Gitano. (2002). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria. Madrid.
- Fundación Secretariado Gitano. (2003). Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural. Orientaciones y estrategias para los centros educativos. Madrid.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*.
- García Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García Guzman, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12.
- Garreta, J. (2007). *Relación familia-escuela*. Universitat de Lleida.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2007). Los Gitanos en España. Mercado de trabajo y educación: Crónica de un desencuentro. *Educación y diversidad: revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, Vol. 1, 257-278.
- Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Grañeras, M. (2012). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro* (Vol. 6). Ministerio de Educación.

- Instituto de la Mujer (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Madrid.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: “contradictions and significant silences” ¹. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331–345. <https://doi.org/10.1080/13603110601183065>.
- Martínez Sancho, M., Jiménez-Adelantado, A., & Alfageme, A. (2001). La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. Comunicación VII Congreso Español de Sociología. Sesión Educación y desigualdad social.
- Márquez, M. J., & Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 91-101.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2012). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020. Madrid.
- Myers, M., McGhee, D., & Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents’ perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533–548. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.492138>.
- O’Hanlon, C. (2010). Whose education? The inclusion of Gypsy/Travellers: continuing culture and tradition through the right to choose educational opportunities to support their social and economic mobility. *Compare: A Journal of Comparative*

and International Education, 40(2), 239–254.

<https://doi.org/10.1080/03057920903546104>.

Relinque, C. S., del Moral Arroyo, G., & Fernández, M. T. G. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.

Rodríguez, Y. T., & Sánchez, M. M. (2014). *Psicología social de los procesos grupales*. Ediciones Pirámide.

Save The Children. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*.

Suárez Relinque, C., Moral Arroyo, G. D., & González Fernández, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.

Tolley, E. E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos* (No. 614). Pan American Health Org.

Vicepresidencia y Consellería de Igualdad y Políticas Inclusivas. (2016). *Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social*. Valencia.

Anexos

Anexo 1. Guión entrevista grupos de discusión

| Nº | EDAD | SEXO | INSTITUTO | CURSO | Nº MIEMBROS FAMILIA | ¿POR QUÉ ESTÁS EN EL AULA? |
|----|------|------|-----------|-------|---------------------|----------------------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

BLOQUE 1. SENTIDO DE COMUNIDAD

| | | |
|----------------------|---|-------------|
| SENTIDO DE COMUNIDAD | <p>1º ¿Qué es para vosotras la cultura gitana? ¿Es importante para vosotras seguir sus tradiciones? En qué cosas</p> <p>2º ¿Qué es para vosotras la familia?</p> <p>3º ¿Qué es para vosotras vivir en el barrio?</p> <p>4º Contarme como es vivir aquí... ¿Qué es lo que más os gusta? ¿Lo que menos?</p> | Respuestas: |
|----------------------|---|-------------|

BLOQUE 2. COLEGIO

| | | | |
|---|---|--|--------------------|
| <p>ACCESO A LA ESCUELA</p> | <p>DIFICULTADES ESCUELA APOYOS EN LA ESCUELA</p> | <p>1º ¿Ibais a la escuela todos los días entre semana? Si alguna vez faltabais, ponerme algún ejemplo de porque no ibais</p> <p>2º Cuando tenáis algún problema en clase o en la escuela (compañeros, asignaturas...) ¿Pedíais ayuda a los maestros? En que situaciones por ejemplo</p> | <p>Respuestas:</p> |
| <p>ADQUISICIÓN DE NORMAS, RUTINAS Y HÁBITOS ESCOLARES</p> | <p>HABITOS DE TRABAJO</p> | <p>1º Hablarme de los deberes... ¿Los hacíais?, Si os resultaban difíciles, ¿pedíais ayuda a vuestras maestras o padres?</p> <p>2º ¿Teníais algún sitio en casa para hacer los deberes y estudiar?</p> <p>3º ¿Cómo os recordáis haciendo los deberes? (solas, con vuestros padres) Ejemplo</p> | <p>Respuestas:</p> |

BLOQUE 3. INSTITUTO

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|--------------------|
| <p>INTERACCIÓN EN EL AULA</p> | <p>ACEPTACIÓN Y DISCRIMINACIÓN AYUDA Y APOYO COMPORTAMIENTO</p> | <p>1º Hablarme del cambio del colegio al instituto ¿Cómo os sentisteis?</p> <p>2º ¿Os sentís aceptados por los compañeros payos?</p> <p>3º ¿Os sentíais mejor en el colegio o en el instituto? ¿Por qué? Ejemplo</p> <p>4º ¿Qué relación tenéis con vuestros compañeros payos? Ejemplos (+ y -)</p> <p>5º Puedes ponerme un ejemplo de alguna vez que hayas notado alguna diferencia de trato y te hayas sentido mal o diferente</p> <p>6º ¿Os sentís ayudadas por vuestros maestros? ¿Cuándo? Ejemplo</p> <p>7º ¿Qué hace la maestra cuando los alumnos no trabajan? Ejemplo (payos- gitanos)</p> <p>8º ¿Qué hace la maestra cuando alguien se porta mal? Ejemplo (payos-gitanos)</p> <p>9º ¿Creéis que los maestros resuelven los problemas en igualdad entre payos y gitanos?</p> | <p>Respuestas:</p> |
|-----------------------------------|---|--|--------------------|

| | | | |
|-------------------------|---|---|--------------------|
| <p>LOGROS ESCOLARES</p> | <p>CURRICULUM Y RENDIMIENTO TAREAS ATENCIÓN AL PROFESOR</p> | <p>1º ¿Qué asignatura os gusta más o menos? Porque</p> <p>2º ¿Seguís la lección del maestro u os cuesta más? Porque ejemplo</p> <p>3º ¿En qué asignatura es más fácil aprobar? Porque</p> <p>4º ¿Qué creéis que necesitáis para mejorar en las otras?</p> <p>5º ¿Cuánto tiempo a la semana o al día dedicáis a hacer los deberes? Porque.</p> <p>6º Qué pasa cuando no vais a clase... ¿Qué hace el maestro? Ejemplo</p> <p>7º Habéis dicho que hay un profesor que os ayuda más ¿Por qué creéis que hay otros que no lo hacen tanto?</p> | <p>Respuestas:</p> |
|-------------------------|---|---|--------------------|

| | | | |
|---|--|---|--------------------|
| <p>RELACIÓN FAMILIA ESCUELA</p> | <p>ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS</p> | <p>1º ¿Que piensan vuestros padres del instituto?</p> <p>2º ¿Habláis con vuestros padres del instituto? (las cosas que pasan, de las asignaturas) Ejemplo</p> <p>3º ¿Os animan para que continuéis yendo? ¿Cómo lo hacen? Ejemplo</p> <p>4º ¿Qué creéis que les preocupa a vuestros padres cuando estáis en el instituto?</p> <p>5º Cuando los maestros llaman a casa ¿van vuestros padres al instituto para hablar con el profesor? Ejemplo de cuándo van y porque razones llaman a casa</p> <p>6º Vuestros padres llaman a los maestros, ¿Cuándo? Ejemplo</p> <p>7º ¿Es importante para vosotros el instituto y sacaros el graduado? Porque</p> <p>8º Este año vosotras acabáis el instituto ¿Tenéis algún momento del día para hablar con vuestros padres de lo que os gusta u os gustaría hacer el año que viene? ¿Qué os dicen? Ejemplos</p> <p>9º ¿Os gustaría sacaros el graduado?</p> | <p>Respuestas:</p> |
|---|--|---|--------------------|

Anexo 2. Grupo de discusión 1 – chicas

Grupo 1º: Autora del trabajo

Realización

Lugar: Servicio Psicopedagógico de Atención al Menor

Fecha: 30 de enero de 2017

Duración: 45 minutos

Transcripción

Fecha: 5 de marzo de 2017

Número de páginas: 8

Tabla 3.

FICHA TÉCNICA DEL PERFIL DE LAS PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN 1 - CHICAS

| Miembro del grupo | Edad | Sexo | Instituto | Curso | ¿Por qué están en el aula? | Miembros en la familia |
|--------------------------|-------------|-------------|------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| Chica 1 | 16 | M | IES V.C.D | 2º | No quiere seguir estudiando | 5 |
| Chica 2 | 16 | M | IES V.C.D | 2º | No quiere seguir estudiando | 5 |
| Chica 3 | 16 | M | IES V.C.D | 2º | No quiere seguir estudiando | 7 |

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Grupo de discusión 2 – chicos

Grupo 2º: Autora del trabajo

Realización

Lugar: Servicio Psicopedagógico de Atención al Menor

Fecha: 2 de febrero de 2017

Duración: 1 hora y 10 minutos

Transcripción

Fecha: 6 de marzo de 2017

Número de páginas: 10

Tabla 4.

FICHA TÉCNICA DEL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN 2 – CHICOS

| Miembro del grupo | Edad | Sexo | Instituto | Curso | ¿Por qué están en el aula? | Miembros en la familia |
|--------------------------|-------------|-------------|------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| Chico 1 | 14 | H | IES V.C.D | 1º | No quiere seguir estudiando | 7 |
| Chico 2 | 14 | H | IES V.C.D | 1º | No quiere seguir estudiando | 5 |
| Chico 3 | 13 | H | IES V.C.D | 1º | Expulsado temporalmente | 7 |
| Chico 4 | 12 | H | IES V.C.D | 1º | Expulsado temporalmente | 4 |

Fuente: Elaboración propia