



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



***UNA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO
IBÉRICO SOBRE LA INCLUSIÓN Y EL COMPROMISO
ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO***

Norma Andrea Salgado Orellana

Universidad de Granada

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación



UNA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO IBÉRICO SOBRE LA INCLUSIÓN Y EL COMPROMISO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO

Autora: Norma Andrea Salgado Orellana

Director: Emilio Berrocal de Luna

Tesis doctoral

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad de Granada

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Norma Andrea Salgado Orellana
ISBN: 978-84-1117-720-7
URI: <https://hdl.handle.net/10481/80677>

Reconocimiento:

La investigación enmarcada en esta tesis doctoral ha sido financiada por el Gobierno de Chile a través de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) bajo la Beca de Doctorado en el Extranjero convocatoria 2018 (folio 72190263). Así mismo, la tesis doctoral ha contado con el apoyo del Grupo de Investigación Innovación y Mejora en Andalucía (HUM 126).

A mis hijos Mariano, Joaquín y Laura.

Agradecimientos

En primer lugar, al director de esta tesis doctoral, Profesor Doctor Emilio Berrocal de Luna, por aceptar ser director de este trabajo, guiar y apoyar la investigación. Del mismo modo, al Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación, en especial a los profesores Cristian Sánchez -Núñez y Calixto Gutiérrez-Braojos, por su coautoría en las publicaciones de este trabajo. También, agradezco, de manera especial, al Profesor Doctor Antonio Fernández-Cano, por haber guiado mi primer trabajo de investigación y motivar el interés por la evaluación de la investigación.

Al Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA) de la Escola de Psicologia da Universidade do Minho (EPsi-UMinho), especialmente al Profesor Doctor Pedro Rosário, Dra. Tânia Moreira, Dra. Armanda Pereira, Dra. Sonia Fuentes y Dra. Paula Magalhães por su paciencia, acompañamiento y formación en temas de esta investigación.

Gran parte de este trabajo es en agradecimiento a mis hijos, Mariano, Joaquín y Laura por su fortaleza, amor incondicional y admiración profunda hacia mí como madre. Mariano, gracias por tu ayuda, Joaquín por tu confianza, Laura por tu alegría y a Toby por acompañarnos fielmente en esta nueva vida.

A mis amigas y amigos, quienes me acompañaron y ayudaron desde inicio a fin, gracias a Karen, Rafael, Pamela, Sandra, las Religiosas de la Compañía de María, Gloria, Angie, especialmente a Valeria, Marcela, Rosa, María Eugenia y José Antonio. También a Viviana y María José, por hacerme consciente de mi valor profesional, de madre y mujer. Gracias a todos por motivarme día a día, por sus palabras, por escucharme, por su paciencia y ayuda desinteresada, en los buenos y más difíciles momentos.

A mi familia, mis padres, Roberto y Lidia, por enseñarme desde pequeña el valor del trabajo y del esfuerzo, mi padre por querernos tanto y ser el mejor papá y abuelo, mi madre por su ayuda y a mi hermano Roberto. A todos quienes participaron y colaboraron en este estudio, centros educativos y asociaciones, y particularmente al Centro Socioeducativo Lestonnac de Granada, por invitarme a ser parte de su proyecto educativo, experiencia que atesoraré por siempre.

Resumen.

La situación educativa de la comunidad gitana ha abierto un debate social y político. La Unión Europea como entidad geopolítica ha abogado por el establecimiento de líneas estratégicas que garanticen su inclusión y participación, además de disminuir situaciones de discriminación, exclusión y marginación. En este proceso se han hecho parte sus países miembros, la sociedad en general y la propia comunidad gitana a través de compromisos sostenibles. De esta forma, a nivel nacional las directrices normativas de la Unión Europea han quedado plasmadas en diferentes estrategias con el fin de garantizar la inclusión educativa, laboral, sanitaria y social. No obstante, la educación de este colectivo sigue siendo materia de discursos y debates sostenidos en las tasas de fracaso y abandono escolar, caracterizados por el nivel educativo alcanzado por la población gitana y no gitana, y la brecha de género evidenciada en esta comunidad, pero no en la población general.

En la medida que las demandas educativas y sociales de la comunidad gitana fueron siendo visibles, también la investigación se ha hecho partícipe, evidenciándose un gran cuerpo de conocimiento desde el ámbito científico. Diferentes iniciativas, como programas e intervenciones educativas, han respondido a sus demandas desde un planteamiento que valora y respeta la diversidad cultural a través del enfoque de la educación inclusiva, por otra parte, diferentes campos científicos, han contribuido formando un gran cuerpo de conocimiento que intenta dar respuesta, visibilizar y favorecer su inclusión y participación. Así mismo, para favorecer la trayectoria educativa, revertir situaciones y problemas en educación, especialmente de colectivos desfavorecidos y etnias minoritarias, la investigación advierte la promoción del compromiso escolar, como un enfoque “antídoto” para estas situaciones.

Esta tesis doctoral analiza la situación educativa del alumnado gitano, primero a nivel europeo, sobre la base de una revisión sistemática que describe los principales programas educativos reportados por la literatura y dirigidos a este colectivo, segundo a nivel peninsular, sobre el análisis cuantitativo de tesis doctorales que han investigado temas relacionados con la comunidad gitana, y tercero, a nivel nacional sobre el reporte autoinformado del compromiso escolar y factores que intervienen sobre este. Así este trabajo sigue un encuadre metodológico mixto, considerando las características del diseño

y método de los tres estudios que han permitido un abordaje desde un enfoque cualitativo y cuantitativo. Así, se han obtenido resultados desde diferentes perspectivas, conclusiones y hallazgos que han sido abordados desde el planteamiento de los objetivos de la investigación. En términos generales, se advierte avances educativos, especialmente en la cobertura escolar de los primeros años, preocupación política y social por disminuir la brecha educativa siguiendo planteamientos de la educación inclusiva, un conocimiento científico sustentado principalmente en las problemáticas educativas, sanitarias y sociales. Finalmente, el autoinforme muestra un colectivo que se involucra afectiva, conductual y en menor medida cognitivamente en su aprendizaje, con mayor valoración sobre sus relaciones educativas, etnia familiar, pero con menor valoración sobre la participación familiar en actividades escolares.

Palabras clave: investigación, educación inclusiva, alumnado gitano, compromiso escolar.

Research on Inclusion and School Engagement of Roma Students in the Iberian Educational Context.

The educational situation of the Roma community has opened a social and political debate. European Union has advocated, as a geopolitical entity, for establishing guidelines that guarantee its inclusion and participation. The European Union also aims to reduce discrimination, exclusion and marginalisation. Through sustainable commitments, this process involves member countries, society in general, and the Roma community. The European directives have established the different strategies that guarantee education, labour, health and social inclusion. However, the education of this group continues to be the subject of discourse and debate based on school failure and dropout rates. The discussion also focuses on differences in the level of education attained among Roma and non-Roma populations or the gender gap observed in these communities.

While the educational and social demands of the Roma community became visible, researchers have also participated, and a large body of knowledge from the scientific field has become evident. Different initiatives, such as educational programmes and interventions, have responded to their demands with an approach that values and respects cultural diversity through inclusive education. On the other hand, different scientific fields have contributed to forming a large body of knowledge that tries to respond, make visible and favour their inclusion and participation. Likewise, to select the educational trajectory and reverse situations and problems in education, especially for disadvantaged groups and minority ethnicities, research points to promoting school engagement as an "antidote" approach to these situations.

This doctoral thesis analyses the educational situation of Roma students in three stages. Firstly, it makes a European analysis with a systematic review that describes the leading educational programs reported in the literature and aimed at this group. Secondly, at the national level in Spain, a scientometric analysis of doctoral theses investigating issues related to the Roma community is carried out. Finally, we analyze the self-reported school engagement and the intervening factors nationally. This work follows a qualitative and quantitative approach, using characteristics and methods of the three studies described above. The results show educational progress, especially in school coverage in the early years, and political and social concerns to reduce the educational gap. The self-report shows that involvement in the affective and behavioral components is higher than

in the cognitive one. The self-report also shows higher ratings on educational relationships or family ethnicity and lower ratings on family participation in school activities.

Key words: research, inclusive education, Roma students, engagement school

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA	
1.1. Introducción.....	7
1.2. Aproximaciones teóricas sobre el enfoque de la inclusión.....	9
1.3. Conceptualización y caracterización de la educación inclusiva.....	10
1.4. Educación inclusiva y diversidad en el contexto educativo.....	17
1.5. La educación inclusiva en etnias minoritarias.....	22
1.6. Principales guías para la evaluación de la educación inclusiva	24
1.6.1. <i>Index for Inclusion</i> instrumento de evaluación para la mejora de la educación inclusiva.....	25
1.6.2. Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación.....	27
1.7. Políticas internacionales y nacionales sobre la educación inclusiva...	30
1.7.1. Marco normativo internacional sobre educación inclusiva.....	30
1.7.1.1. <i>Educación Inclusiva y Objetivos de Desarrollo Sostenible</i>	33
1.7.2. Normativa española relacionada con la educación inclusiva.....	36
CAPÍTULO 2. COMUNIDAD GITANA E INCLUSIÓN	
2.1. Introducción.....	44
2.2. Caracterización y contexto histórico social de la comunidad gitana...	46
2.2.1. Historia pre europea y origen de la comunidad gitana.....	46
2.3. La comunidad gitana española.....	49
2.4. Políticas y estrategias para la inclusión de la comunidad gitana.....	58
2.4.1. Políticas y estrategias para la inclusión de la comunidad gitana desde la Unión Europea.....	58
2.4.1.1. <i>Marco estratégico 2020-2030 para la igualdad, inclusión y participación de la población gitana</i>	60
2.4.2. Informe de derechos fundamentales 2021 para la comunidad gitana.....	64
2.4.3. Políticas y estrategias de inclusión en España para la comunidad gitana.....	66
2.5. Antecedentes sobre la educación de la comunidad gitana.....	68
2.6. Caracterización del alumnado gitano en España.....	74
2.6.1. Alumnado gitano en Educación Infantil y primaria.....	76
2.6.2. Alumnado gitano en Educación Secundaria y universitaria.....	77
2.6.3. Alumnado gitano y su éxito en el sistema educativo.....	79
2.7. La inclusión educativa del alumnado gitano.....	80
2.7.1. Principales dificultades en la inclusión educativa: absentismo, abandono y fracaso escolar.....	84
CAPÍTULO 3. COMPROMISO ESCOLAR	
3.1. Introducción.....	88
3.2. Definición y aproximaciones teóricas del compromiso escolar.....	90
3.3. Dimensiones del compromiso escolar.....	94
3.3.1. Dimensiones del compromiso escolar: compromiso	96

comportamiento/conductual.....	96
3.3.2. Dimensiones del compromiso escolar: compromiso emocional.....	97
3.3.3. Dimensiones del compromiso escolar: compromiso cognitivo.....	98
3.3.4. Compromiso Vs. desinterés (<i>disaffection</i>).....	99
3.4. Factores que interfieren en el compromiso escolar.....	99
3.5. Compromiso escolar como solución al abandono escolar.....	105
3.6. <i>Self-System Model of Motivational Development</i> y el compromiso escolar.....	108
3.6.1. Contexto social y autopercepciones.....	110
3.6.2. Autopercepciones y compromiso escolar.....	111
3.7. Intervenciones para favorecer el compromiso escolar.....	111
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 4. PROBLEMA Y OBJETIVOS	
4.1. Introducción.....	118
4.2. Problema de investigación: consideraciones generales y antecedentes.....	120
4.3. Racionalidad del problema.....	123
4.4. Justificación de la investigación.....	125
4.5. Delimitación de los objetivos de investigación.....	127
4.5.1. Objetivos generales y específicos	127
4.6 Preguntas de investigación.....	129
4.7. Hipótesis de investigación.....	129
4.7.1. Hipótesis de la investigación Estudio 2.....	129
4.7.2. Hipótesis de la investigación Estudio 3.....	129
CAPÍTULO 5. DISEÑO Y MÉTODO	
5.1. Introducción.....	132
5.2. Diseño y método de investigación.....	134
5.3. Diseño y método estudio 1.....	136
5.3.1. Método: revisión sistemática y Declaración PRISMA.....	139
5.3.1.1. <i>Fases de la revisión sistemática</i>	140
5.4. Diseño y método estudio 2.....	147
5.4.1. Población y muestra.....	147
5.4.2. Secuencia de búsqueda.....	148
5.4.3. Indicadores y variables del estudio 2.....	152
5.4.4. Instrumento de recogida de datos.....	154
5.4.5. Técnicas de análisis de datos.....	154
5.5. Diseño y método estudio 3.....	155
5.5.1. Población y muestra.....	156
5.5.2. Variables del estudio 3.....	159
5.5.3. Descripción del instrumento de recogida de datos.....	161
5.5.4. Justificación del cuestionario.....	169
5.5.5. Procedimiento.....	170
5.5.6. Técnicas de análisis de datos.....	171
5.6. Consideraciones éticas.....	173
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	
6.1. Introducción Estudio 1: Revisión sistemática.....	176
6.1.1. Revisión sistemática como método de investigación.....	178
6.1.1.1. <i>Revisión de la literatura: revisión sistemática</i>	181
6.1.2. La revisión sistemática en la investigación educativa.....	182

6.1.3. La Declaración PRISMA como protocolo para revisiones sistemáticas.....	183
6.1.4. Estudio 1: Programas de intervención dirigidos al alumnado de etnia gitana como respuesta a la inclusión educativa: una revisión sistemática.....	185
6.1.4.1. <i>Introducción</i>	186
6.1.4.2. <i>Método</i>	188
6.1.4.3. <i>Resultados</i>	192
6.1.4.4. <i>Discusión y conclusiones parciales estudio 1</i>	202
6.2. Introducción Estudio 2: Análisis cuantitativo.....	205
6.2.1. Antecedentes y aproximaciones de la cuantitatividad.....	207
6.2.1.1. <i>La cuantitatividad en la evaluación de la investigación</i>	208
6.2.1.2. <i>Principales leyes cuantitativas</i>	210
6.2.2. La tesis doctoral y análisis cuantitativo.....	211
6.2.3. Bases de datos para el análisis cuantitativo.....	211
6.2.4. Estudio 2: Estudio cuantitativo de tesis doctorales sobre la etnia gitana en la península Ibérica 1977-2018.....	212
6.2.4.1. <i>Introducción</i>	213
6.2.4.2. <i>Método</i>	216
6.2.4.3. <i>Resultados</i>	219
6.2.4.4. <i>Discusión y conclusiones parciales estudio 2</i>	233
6.3. Introducción Estudio 3: Encuesta.....	237
6.3.1. Validación del cuestionario: Análisis Factorial Exploratorio y estudio piloto.....	238
6.3.2. Resultados estudio 3.....	246
6.3.2.1. <i>Análisis estadístico descriptivo</i>	250
6.3.2.2. <i>Estadística inferencial y multivariante: diferencias por grupos</i>	288
6.3.2.3. <i>Estadística inferencial: relaciones por grupos</i>	294
6.3.2.4. <i>Estadística inferencial: predicciones por grupos</i>	301
6.3.3. Discusiones y conclusiones parciales estudio 3.....	311
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	
7.1. Introducción.....	315
7.2. Alcance de los objetivos de investigación.....	317
7.2.1. Alcance objetivos estudio 1.....	317
7.2.2. Alcance objetivos estudio 2.....	318
7.2.3. Alcance objetivos estudio 3.....	319
7.3. Discusión e interpretación de resultados.....	320
7.4 Conclusiones de resultados.....	328
7.4.1. Conclusiones sobre la revisión sistemática.....	328
7.4.2. Conclusiones sobre el análisis cuantitativo.....	329
7.4.3. Conclusión sobre la encuesta.....	330
7.5. Verificación de hipótesis.....	331
7.5.1. Verificación hipótesis estudio 2.....	331
7.5.2 Verificación hipótesis estudio 3.....	332
7.6. Limitaciones.....	333
7.7. Perspectivas a futuras investigaciones.....	334
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	337
ANEXOS	370

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA	PÁGINA
Figura 1. Educación a través del prisma de la inclusión.....	13
Figura 2. Categorización de la diversidad educativa.....	20
Figura 3. Etapas del proceso <i>Index</i>	25
Figura 4. Dimensiones del <i>Index</i>	26
Figura 5. Dimensiones clave para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos.....	28
Figura 6. Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	33
Figura 7. Modelo doctrinal en la implementación de los ODS a través de la humanización social basada en la educación inclusiva.....	35
Figura 8. Pirámide demográfica-Población gitana y población general....	52
Figura 9. Caracterización de los hogares según su tipología.....	52
Figura 10. Clasificación de las personas adultas gitana según su situación laboral.....	53
Figura 11. Distribución laboral de personas adultas: población gitana y población general.....	53
Figura 12. Tasas de actividad según diferentes variables demográficas- población gitana y población general.....	54
Figura 13. Distribución por género de personas ocupadas según ocupación en la que trabajan.....	54
Figura 14. Distribución de ingresos y tipo de ingreso en la población gitana.....	55
Figura 15. Distribución de ingresos por unidad de consumo de la población gitana.....	56
Figura 16. Distribución de los ingresos equivalentes de la población gitana.....	57
Figura 17. Índice de pobreza por en unidades territoriales estadísticas en España.....	57
Figura 18. Composición de la población gitana y general por nivel educativo y género.....	75
Figura 19. Composición de la población gitana y general por nivel educativo y edad.....	75
Figura 20. Análisis temporal de las conceptualizaciones sobre compromiso escolar.....	93
Figura 21. Modelo de auto-sistema de desarrollo motivacional basado en Skinner et al. (2008).....	110
Figura 22. Plataforma tecnológica de evaluación del compromiso escolar.....	115
Figura 23. Esquema general de diseño de la investigación.....	135
Figura 24. Diagrama de flujo de las diferentes fases de una revisión sistemática, según Declaración PRISMA.....	139
Figura 25. Matriz computarizada para la gestión de los artículos incluidos en la revisión sistemática.....	144
Figura 26. Instrumento de recogida datos en matriz computarizada Excel.....	154
Figura 27. Distribución de la población gitana en Andalucía.....	156
Figura 28. Provincias correspondientes con la muestra del estudio 3.....	157

Figura 29. Producción de revisiones sistemáticas para el periodo 2009-2019 en la base de datos SCOPUS.....	181
Figura 30. Producción de revisiones sistemáticas por áreas.....	182
Figura 31. Diagrama de flujo de cuatro fases según Declaración PRISMA.....	192
Figura 32. Contextos identificados en los programas o intervenciones.....	199
Figura 33. Países donde se realiza el programa o intervención.....	200
Figura 34. Destinatarios en los programas o intervenciones.....	201
Figura 35. Modelo de crecimiento logístico de la ciencia (Price, 1973)...	210
Figura 36. Producción por trienios de tesis doctorales (1977-2018).....	220
Figura 37. Primer ciclo de producción: crecimiento lineal constante.....	221
Figura 38. Segundo ciclo de producción: crecimiento lineal creciente.....	221
Figura 39. Productividad institucional en universidades grandes y medianas productoras según quinquenios.....	223
Figura 40. Profesores más productivos en dirección y codirección de tesis doctorales sobre la etnia gitana.....	225
Figura 41. Producción y citación diacrónica de directores más productivos en tesis doctorales sobre la etnia gitana (1977-2018).....	226
Figura 42. Profesores con mayor productividad y su participación en tribunales de defensa en tesis doctorales sobre la etnia gitana.....	227
Figura 43. Red social entre directores, codirectores más productivos y tribunales de defensa en tesis sobre etnia gitana (1977-2018).....	228
Figura 44. Distribución de tesis doctorales según número de citas en Google Académico.....	230
Figura 45. Análisis <i>co-occurrence network</i> en descriptores dados en ficha técnica de tesis doctorales sobre la etnia gitana.....	231
Figura 46. Nube de palabras con descriptores inferidos de tesis doctorales sobre etnia gitana.....	232
Figura 47. Campo de conocimiento que abordan las tesis doctorales sobre la etnia gitana.....	233
Figura 48. Gráfico de sedimentación con trece factores retenidos.....	240
Figura 49. Porcentaje de estudiantes según nivel educativo y sexo.....	249
Figura 50. Media y DT según grupo etario y sexo para la subdimensión compromiso comportamiento.....	252
Figura 51. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión <i>behavioral disaffection</i>	255
Figura 52. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión compromiso emocional.....	257
Figura 53. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión <i>emotional disaffection</i>	260
Figura 54. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión compromiso cognitivo.....	262
Figura 55. Media y DT según grupo etario y sexo de la dimensión utilidad de la educación.....	265
Figura 56. Media y DT según grupo etario y sexo de la dimensión percepción de autoeficacia académica.....	267
Figura 57. Media y DT según grupo etario y sexo de la dimensión apoyo maestro.....	269
Figura 58. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión	275

apoyo parental/ <i>parental behavior</i>	
Figura 59. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión no apoyo parental.....	276
Figura 60. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión futuro.....	276
Figura 61. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión esfuerzo.....	277
Figura 62. Media y DT según grupo etario y sexo de la dimensión socialización cultural.....	281
Figura 63. Media y DT para sub dimensiones del compromiso escolar según género del grupo 10 a 12 años.....	283
Figura 64. Media y DT para variables personales, contextuales, familiares y culturales según género del grupo 10 a 12 años.....	284
Figura 65. Media y DT para sub dimensiones del compromiso escolar según género del grupo 13 a 15 años.....	285
Figura 66. Media y DT para variables personales, contextuales, familiares y culturales según género del grupo 13 a 15 años.....	286
Figura 67. Media y DT para sub dimensiones del compromiso escolar según género del grupo 16 a 18 años.....	287
Figura 68. Media y DT para variables personales, contextuales, familiares y culturales según género del grupo 16 a 18 años.....	288

INDICE DE TABLAS

TABLA	PÁGINA
Tabla 1. Objetivos y metas para el año 2030. Marco estratégico 2020-2030 para la igualdad, inclusión y participación de la población gitana...	61
Tabla 2. Lista de comprobación de la Declaración PRISMA.....	146
Tabla 3. Contexto, total de participantes, cantidad y (porcentaje) de alumnado gitano.....	158
Tabla 4. Dimensiones, subdimensiones e ítems del cuestionario diseñado por GUIA.....	163
Tabla 5. Factores teóricos del instrumento de recogida de datos para el estudio piloto.....	166
Tabla 6. Principales características de una revisión sistemática.....	180
Tabla 7. Ecuaciones de búsqueda de artículos en cada base de datos...	189
Tabla 8. Cantidad de artículos (y porcentaje) según criterios de inclusión.....	190
Tabla 9. Cantidad de artículos duplicados/triplicados y (porcentaje).....	191
Tabla 10. Programas desarrollados en el colegio.....	193
Tabla 11. Programas desarrollados en el contexto extraescolar.....	195
Tabla 12. Programas desarrollados en el contexto comunitario.....	196
Tabla 13. Programas desarrollados en más de un contexto.....	198
Tabla 14. Frecuencia y porcentaje del nivel educativo donde se desarrollan los programas o intervenciones.....	200
Tabla 15. Frecuencia y (porcentaje) sobre las principales áreas abordadas como programas o intervenciones.....	201
Tabla 16. Bases de datos nacionales e internacionales y repositorios de universidades portuguesas.....	217
Tabla 17. Bases de datos, repositorios y secuencia de búsqueda.....	218
Tabla 18. Producción diacrónica de tesis doctorales sobre la etnia gitana (1977-2018).....	219
Tabla 19. Productividad institucional en tesis doctorales sobre la etnia gitana (1977-2018).....	222
Tabla 20. Clasificación de directores según Ley de Lotka.....	224
Tabla 21. Cantidad de tesis y (porcentaje) de la relación director(a) y doctorando(a).....	229
Tabla 22. Datos socio-demográficos para la muestra del estudio piloto..	239
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de las dimensiones según el AFE del cuestionario.....	241
Tabla 24. Cargas factoriales con rotación ortogonal del AFE.....	241
Tabla 25. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y valor prueba U de Mann-Whitney para muestra estudio piloto.....	245
Tabla 26. Frecuencia y (porcentaje) antecedentes socio demográficos de la muestra.....	247
Tabla 27. Frecuencias y (porcentajes) de centros y asociaciones participantes del estudio.....	248
Tabla 28. Frecuencias y (porcentajes) según sexo y edad de la muestra..	249
Tabla 29. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la subdimensión compromiso escolar comportamiento.....	251

Tabla 30. Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert para la subdimensión compromiso escolar comportamiento.....	253
Tabla 31. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems la subdimensión compromiso escolar <i>behavioral disaffection</i>	254
Tabla 32. Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la subdimensión compromiso escolar <i>behavioral disaffection</i>	255
Tabla 33. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la subdimensión compromiso escolar emocional.....	256
Tabla 34. Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para las subdimensiones compromiso escolar emocional.....	258
Tabla 35. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la subdimensión compromiso escolar <i>emotional disaffection</i>	259
Tabla 36. Frecuencias y porcentaje(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la subdimensión compromiso escolar <i>emotional disaffection</i>	260
Tabla 37. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems la subdimensión compromiso escolar cognitivo.....	261
Tabla 38. Frecuencias y porcentaje(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la subdimensión compromiso escolar cognitivo.....	263
Tabla 39. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión utilidad de la educación.....	264
Tabla 40. Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión utilidad de la educación..	265
Tabla 41. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión percepción de autoeficacia académica.....	266
Tabla 42. Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión percepción de autoeficacia académica.....	267
Tabla 43. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión apoyo maestro/ <i>teacher support</i>	268
Tabla 44. Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión apoyo maestro/ <i>teacher support</i>	270
Tabla 45. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión socialización académica y subdimensiones.....	273
Tabla 46. Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión socialización académica y subdimensiones.....	278
Tabla 47. Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión socialización cultural.....	280
Tabla 48. Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión socialización cultural....	282
Tabla 49. Diferencias del grupo 10 a 12 años en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio según prueba estadística U de Mann-Whitney.....	289

Tabla 50. Diferencias del grupo 13 a 15 años en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio según prueba estadística U de Mann-Whitney.....	290
Tabla 51. Diferencias del grupo 16 a 18 años en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio según prueba t de Student.....	291
Tabla 52. Diferencias del grupo 16 a 18 años en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio según prueba U de Mann-Whitney.....	291
Tabla 53. Análisis MANOVA para grupos etarios y variables del estudio	293
Tabla 54. Correlaciones de las dimensiones y subdimensiones del estudio para el grupo de 10 a 12 años según prueba Spearman.....	295
Tabla 55. Correlaciones de las dimensiones y subdimensiones del estudio para el grupo de 13 a 15 años según prueba Spearman.....	297
Tabla 56. Correlaciones de las dimensiones y subdimensiones del estudio para el grupo de 16 a 18 años según prueba Pearson.....	300
Tabla 57. Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnos 10 a 12 años.....	302
Tabla 58. Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnas 10 a 12 años.....	303
Tabla 59. Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnos 13 a 15 años.....	305
Tabla 60. Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnas 13 a 15 años.....	307
Tabla 61. Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnas 16 a 18 años.....	309

INTRODUCCIÓN GENERAL

El siguiente trabajo doctoral “Una investigación en el contexto educativo ibérico sobre la inclusión y el compromiso escolar del alumnado gitano” ha estudiado la inclusión a nivel educativo y el compromiso escolar del alumnado gitano, siguiendo tres enfoques, uno sobre revisión de literatura, otro relacionado con la evaluación de la investigación y finalmente, un estudio de encuesta.

La estructura de esta tesis doctoral está formada, por un marco teórico y otro empírico. La primera parte, correspondiente con el marco teórico, se compone de tres capítulos, la segunda parte, relacionada con el marco empírico de tres, además un capítulo para discusión y conclusiones, seguido de referencias bibliográficas y anexos. Cada capítulo inicia con una introducción que presenta la estructura y principales aspectos de este.

El capítulo 1 abarca los fundamentos teóricos del primer encuadre conceptual. Se presenta el enfoque de la educación inclusiva desde una posición que sigue dos vertientes, una teórica dada por la literatura, y otra legislativa aportada por leyes, convenciones y cumbres, que respaldan el derecho a una educación equitativa, justa e igualitaria, especialmente para grupos desfavorecidos.

El capítulo 2 presenta, de manera específica, aspectos de la comunidad gitana. Primero, se aborda una breve descripción de su historia pre europea hasta su llegada a territorio nacional. Luego, se hace mención a los organismos europeos y nacionales, que desde hace décadas abogan por el restablecimiento de sus derechos. Posteriormente, se aportan antecedentes que subyacen de su situación educativa, marcada por una brecha entre la población gitana y no gitana, también se brinda información del alumnado gitano en los diferentes niveles escolares, problemas educativos y su éxito escolar.

El capítulo 3 aborda el constructo del compromiso escolar, aportando antecedentes teóricos sobre su función, para revertir problemas a nivel escolar y promover el logro educativo. Las investigaciones, de este constructo, abordan los factores que interfieren sobre él, la construcción de instrumentos para su medición y la intervención educativa. El capítulo, además, aporta antecedentes del problema del abandono escolar, desde una perspectiva

teórica para mostrar el rol que tiene la promoción del compromiso escolar. Finalmente, se presentan algunos programas y una plataforma educativa que consideran el compromiso escolar como aspecto principal de sus intervenciones.

La segunda parte está formada por el marco empírico, la cual considera los siguientes capítulos:

El capítulo 4 presenta el problema, objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación. El problema es planteado desde dos perspectivas, la primera sobre cuestiones relacionadas con la investigación y la segunda sobre la situación educativa del alumnado gitano. También, se muestra la racionalidad de la investigación fundamentando la importancia de este estudio. Por otra parte, el problema de investigación es abordado desde los tres estudios que forman esta tesis doctoral. Seguido de la presentación de los objetivos generales, enmarcados en diferentes objetivos específicos, las preguntas de la investigación, finalizando con las hipótesis para el estudio 2 y 3.

El capítulo 5 presenta de manera detallada el diseño y método de la investigación, primero de manera general, se describe el encuadre metodológico mixto que se ha pretendido dar a la investigación, para dar paso a una descripción detallada del diseño y método de cada uno de los estudios. Primero, el diseño desde una perspectiva cualitativa del estudio 1, que ha seguido el método de la revisión sistemática y el protocolo de la Declaración Prisma. Segundo, el encuadre metodológico mixto del estudio 2, relacionado con el análisis cuantitativo de las tesis doctorales. Tercero, el estudio ex post-facto (encuesta) que ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario. Para cada uno de estos estudios (1, 2 y 3) se detalla, ampliamente, el método siguiendo el diseño propio de cada uno. El capítulo finaliza con las consideraciones éticas de la investigación.

El capítulo 6 presenta los resultados de la investigación, dividido en tres sub apartados, correspondiente con los tres estudios de este trabajo:

El apartado 6.1 presenta el estudio relacionado con la revisión sistemática, para identificar programas o intervenciones dirigidos al alumnado gitano, que han promedio su inclusión educativa. En la primera parte de este apartado se presenta de manera breve,

algunos antecedentes sobre la revisión sistemática y de la Declaración PRISMA, luego se muestran los resultados, que ha seguido la estructura del manuscrito publicado con este estudio.

El apartado 6.2 presenta el segundo estudio, relacionado la investigación, su evaluación, el trabajo doctoral y la implicancia sobre la comunidad gitana desde la perspectiva cuantitativa. Primero se aportan algunos antecedentes sobre cuantitativa, tesis doctoral y bases de datos, posteriormente, se presenta el estudio 2 que ha seguido una estructura similar al artículo publicado.

El apartado 6.3 presenta el estudio 3, relacionado con la encuesta, que ha utilizado un cuestionario de autoinforme sobre el compromiso escolar y factores que interfieren sobre este. Primero, se muestran los resultados arrojados por la validación de constructo a través del Análisis Factorial Exploratorio, luego se dan a conocer las principales características y antecedentes socio demográficos de la muestra. Siguiendo con los resultados del cuestionario, a través de cuatro análisis estadísticos, el primero correspondiente con un análisis descriptivo para identificar los principales aspectos de los datos muestrales, seguido de análisis inferenciales y multivariantes de diferencia, relaciones y predicciones por grupos etarios y sexo.

Finalmente, el capítulo 7 presenta las discusiones y conclusiones de la tesis doctoral. Primero, se realiza un alcance de sus objetivos generales y específicos, luego una discusión e interpretación de los principales resultados de los tres estudios, sobre la fundamentación conceptual presentada en el marco teórico. Posteriormente, se describen las conclusiones, en relación, con los principales resultados de la revisión sistemática, análisis cuantitativo y el estudio de encuesta.

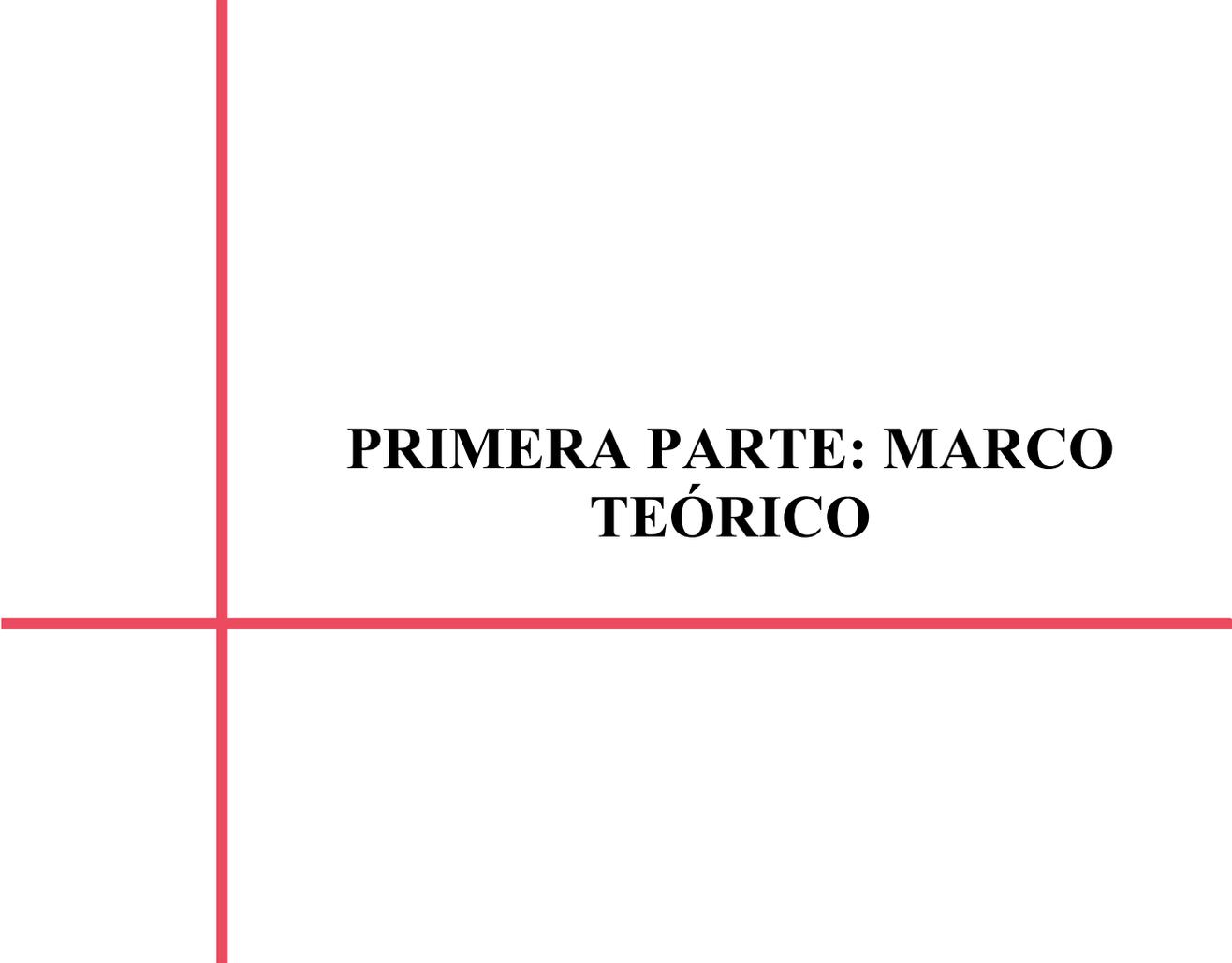
En términos generales, para la revisión sistemática, se concluye que se han establecido medidas tendientes a revertir situaciones que aquejan la situación educativa de la comunidad gitana, especialmente, en la implementación de programas desde el enfoque de la educación inclusiva, así la revisión sistemática permitió caracterizar y describir los programas.

Para el estudio cuantitativo, se concluye que la investigación doctoral de España y Portugal, se ha preocupado por temas relacionados con la comunidad gitana, sin embargo, presenta característica de un campo de investigación no consolidado. Las tesis doctorales recuperadas de bases de datos y repositorios universitarios, en el periodo de 1977-2018, dan cuenta de dos ciclos de producción, periodo que se han identificado ocho instituciones que responden a la Ley de Lotka (grandes productoras). Destacan ocho directores que han logrado la mayor producción entre dirección y co dirección, entre quienes existe una red de colaboración identificada a través de los tribunales de defensas.

Para el estudio 3, se concluye, que el Análisis Factorial Exploratorio, sobre un estudio piloto (n=678), ha aportado valores estadísticos aceptables, pero continua la línea teórica planteada sobre su ambigüedad conceptual del compromiso escolar. El estudio sobre la muestra de 305 estudiantes gitanos (10 a 18 años), muestra los tres grupos etarios con una valoración adecuada para cada subdimensión compromiso escolar, especialmente emocional y comportamiento, siendo para los tres grupos la subdimensión cognitiva la que presenta una menor valoración. Sobre los factores personales, contextuales, familiares y culturales, los tres grupos muestran una alta valoración en el apoyo de maestro y utilidad de la educación, en menor medida sobre el apoyo parental.

El capítulo finaliza, con la verificación de las hipótesis de investigación, las limitaciones y futuras líneas de investigación.

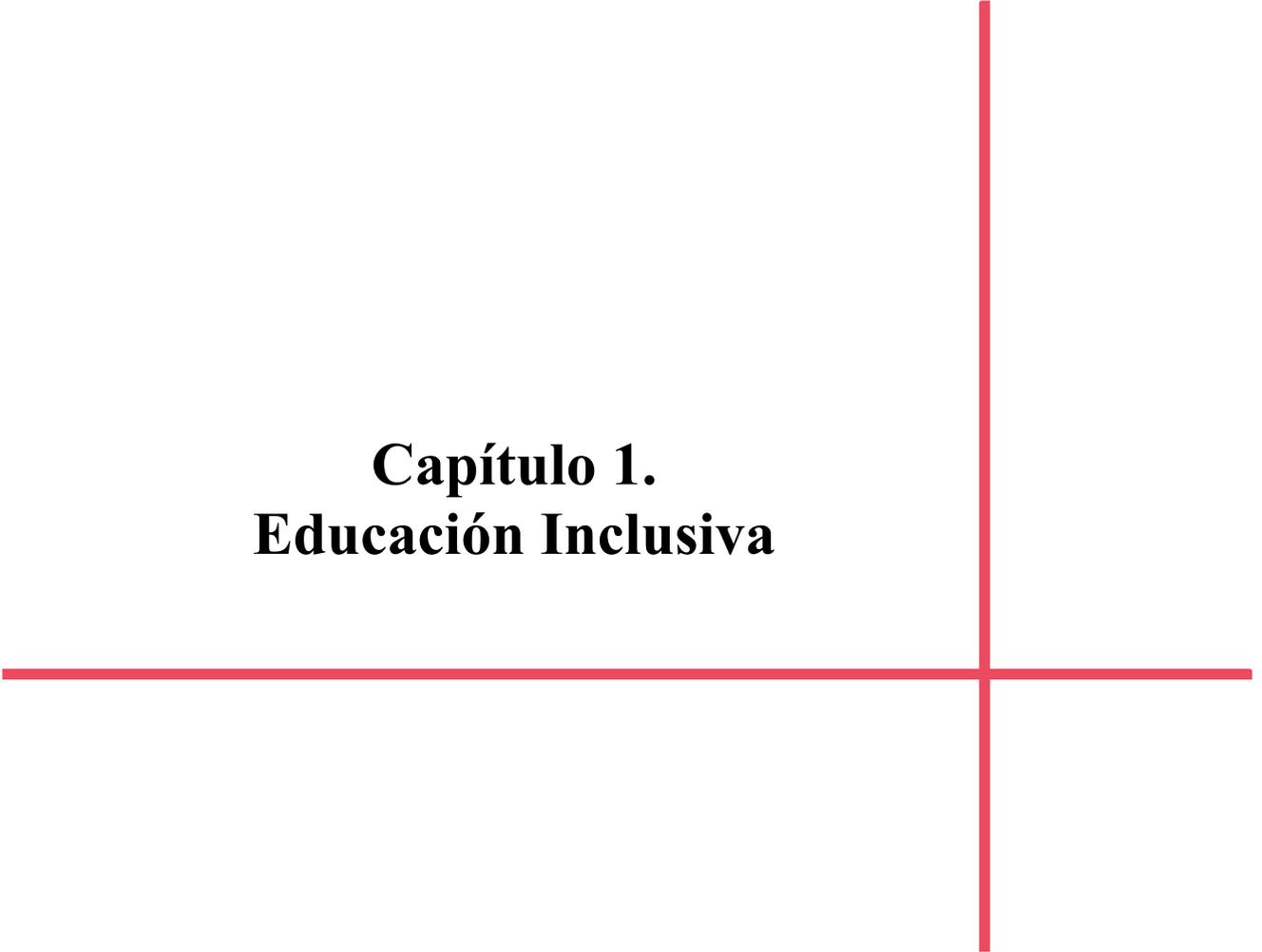
El apartado de referencias bibliográficas incluye la bibliografía consultada para esta tesis doctoral, finalmente el apartado de anexos, documentos e instrumento utilizados en la investigación.

A red crosshair graphic consisting of a vertical line on the left and a horizontal line extending from the vertical line's midpoint across the page.

**PRIMERA PARTE: MARCO
TEÓRICO**

Capítulo 1.

Educación Inclusiva



1.1. Introducción.

El siguiente apartado corresponde al primer capítulo de esta tesis doctoral. En él se han abordado diferentes aspectos relacionados con la educación inclusiva, considerando que este enfoque responde de manera directa a las demandas educativas, sociales y culturales del alumnado gitano.

En primer lugar, se presenta el concepto de inclusión y educación inclusiva sobre una posición teórica. Se destaca la complejidad que subyace conceptualmente, puesto que, la académica, la política y otros ámbitos sociales no han logrado un consenso sobre una definición única. La literatura concuerda en señalar que se trata de un concepto multifacético, ya que, abarca muchos ámbitos de la vida, social, cultural, educativa entre otros.

El enfoque de la educación inclusiva ha ido evolucionando, puesto que, muchos autores afirman que es un proceso, y como tal se encuentra en constante cambio. Lo cierto es que la educación inclusiva ha ido cambiando la organización, práctica y currículo de los centros educativos convirtiendo la educación en una responsabilidad comunitaria. Diferentes organismos se preocupan de manera especial por garantizar la educación como un derecho. De esta forma, numerosas convenciones, declaraciones y cumbres se han celebrado, con el objetivo de seguir trabajando por una educación de calidad para todos.

En segundo lugar, se aborda la relación entre la educación inclusiva y la diversidad. En este apartado se analiza la manera en que la educación inclusiva ha evolucionado, de acuerdo, con las demandas socioculturales garantizando una educación para todos. Actualmente, la diversidad se ha hecho cada vez más habitual a consecuencia del movimiento migratorio y el derecho a la educación. Así, la diversidad es cada vez más valorada, advirtiéndose como una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad educativa.

En tercer lugar, de manera particular se aborda la situación de las etnias minoritarias como ejemplo de la diversidad étnico cultural y como el enfoque de la educación inclusiva ha intentado dar respuesta a todas sus necesidades, reconociendo las diferencias culturales. De esta manera, se nombra algunos de los ajustes tanto organizativos como curriculares que los centros educativos debiesen establecer para dar respuesta a la diversidad étnica. Desde

esta perspectiva se posiciona la educación intercultural, que se sustenta en principios desde la educación inclusiva y es clave para el desarrollo de estrategias pedagógicas que responden culturalmente a las necesidades del alumnado.

En cuarto lugar, se presentan las principales guías para la evaluación del proceso de inclusión en centros educativos. De los dos que se exponen, el más utilizado a nivel internacional y nacional es el *Index for Inclusion*, no obstante, actualmente la UNESCO ha presentado la guía para la evaluación y equidad en la educación. Estos antecedentes evidencian que a través de buenas prácticas y un sistema evaluativo acorde, la educación inclusiva garantiza una educación de calidad que responde a todas las demandas del alumnado.

Finalmente, se presenta la normativa internacional y nacional. La política internacional ha marcado claramente el desarrollo y evolución conceptual de este enfoque. De esta forma, sus cimientos se encuentran en la Declaración de los Derechos Humanos, que ha establecido un antes y un después para el cambio de paradigma educativo y social que conlleva este enfoque. Así la inclusión se configuró como la lucha de diversos grupos sociales que veían en esta la oportunidad por abogar sobre sus derechos. A nivel internacional, se mencionan las principales convenciones, declaración y tratados. A nivel nacional, se señalan las leyes educativas que han garantizado de alguna manera el derecho a la educación. El capítulo finaliza con las políticas sobre educación inclusiva en Andalucía.

1.2. Aproximaciones Teóricas Sobre el Enfoque de la Inclusión.

En la literatura existen diferentes reflexiones en torno al concepto de inclusión. Las ideas que subyacen se relacionan con una definición compleja, controvertida y con diversas manifestaciones que dependen del contexto social, político y/o educativo. Para autores como Zabeli, Perolli Shehu y Anderson (2021) la inclusión es un concepto multidimensional, que involucra la evaluación de las diferencias, la diversidad, derechos humanos, justicia social e igualdad de oportunidades.

Meléndez-Luces y Couto-Cantero (2021) afirman que en Europa el concepto de inclusión está vinculado con la aparición del nuevo modelo de Derechos Humanos tras su Declaración Universal [Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1948]. También, se relaciona con la formación de la democracia en Europa Occidental, contribuyendo a un cambio de paradigma sociopolítico (Zhukova, Platash y Tymchuk, 2022). Así su desarrollo político y social no es un fenómeno reciente sus orígenes se remontan a principios del siglo XX iniciada como una crítica al sistema educativo europeo por considerarse excluyente (Hodkinson, 2011).

Con el paso del tiempo el concepto de inclusión se ha ido configurando bajo una posición más educativa. No obstante, Plancarte Cansino (2017) plantea que el uso de este término debe realizarse en diferentes esferas tanto sociales, sanitarias, educativas, legislativa como laborales, otros autores como Zabeli et al. (2021) fortalecen esta idea sosteniendo que para algunos la inclusión se relaciona con el movimiento de la Educación para Todos (EPT), pero también con el respeto de la diversidad, la discapacidad y con los nuevos desafíos sobre la discriminación y marginación. Según Hodkinson (2011) la inclusión como igualdad y justicia social se evidenció como un nuevo espacio en la política dentro de un contexto democrático que ofrecía oportunidades a la discapacidad, sin embargo, a través del tiempo se profundizó aún más en su definición especialmente sobre la diversidad. Desde esta perspectiva la inclusión también se relaciona con el género, orientación sexual, etnia, edad, cultura y clase social, por tanto, el enfoque de inclusión tanto social como educativo es muy complejo y va más allá de la dotación de servicios y apoyos.

De acuerdo con la visión crítica de Hodkinson (2011), la inclusión se instala como parte de un proceso político-social que no podía ser criticado, puesto que, valoraba y acogía a todos. Para este autor la inclusión se convirtió en un discurso utópico y una lucha social, que, evidenciaba una complejidad epistemológica e ideológica, entendida bajo la posición política de los países y sus gobiernos, con expectativas y metas ambiciosas operacionalmente complejas y multifacéticas (Hodkinson, 2007).

Por otro lado, su multidimensional también ha generado problemas entre profesionales e investigadores al momento de planificar, coordinar y/o discutir cuestiones (Scheer, Egener, Laubenstein y Melzer, 2020). En este sentido la literatura ha realizado diferentes definiciones (Ainscow, Booth y Dyson 2006; Fuchs y Fuchs 1998; Göransson y Nilholm 2014).

Al existir controversias y desacuerdos en una definición exacta Scheer et al. (2020) diseñan un cuestionario sobre definiciones subjetivas de inclusión (*Fragebogen zur Erfassung subjektiver Definitionen von Inklusion*). Sus hallazgos han evidenciado que las definiciones subjetivas de inclusión son multidimensionales, también otras investigaciones han desarrollado enfoques cualitativos para obtener antecedentes que determinen una definición (Makoelle, 2014; Przibilla, Linderkamp y Krämer, 2018). Por ejemplo, Piezunka, Schaffus y Grosche (2017) identifican cuatro definiciones diferentes que compartían un sentido común, todas consideraban la inclusión como una superación de la discriminación. Estas cuatro definiciones se relacionan con: (i) inclusión como un proceso de implementación, (ii) enfoque sobre el estudiante, (iii) reconocimiento, bienestar y participación e (iv) inclusión como una utopía.

1.3. Conceptualización y Caracterización de la Educación Inclusiva.

Un análisis minucioso sobre la historia de la educación inclusiva realizado por Zhukova et al. (2022) sostienen que su origen se remonta al siglo XVII al relacionarse con el término integral de la matemática. Posteriormente, en el siglo XX comenzó a ser utilizado por otras disciplinas como la filosofía, psicología, sociología y pedagogía para describir diferentes procesos en la educación. En la década del sesenta en Estados Unidos comenzó a usarse el

término integración social para referirse a minorías étnicas, luego a los hijos de inmigrantes, y más tarde comenzó a ser acuñado por el colectivo con discapacidad.

El enfoque de la educación inclusiva se inicia en los años 80 y 90 desde la educación especial guiada por profesionales, padres y personas con discapacidad (Arnaiz, 2011; Escudero y Martínez, 2011) como una manifestación frente a situaciones de exclusión del enfoque de la integración. El movimiento *Regular Education Initiative* (RIE) en Estados Unidos, se identificó como un precursor sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación ordinaria (Arnaiz, 2011). El movimiento introdujo la revisión de prácticas, la cual advirtió que no existían cambios organizativos, produciéndose una reconceptualización de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la aparición de un nuevo enfoque: la educación inclusiva.

De esta forma, según Dueñas Buey (2010) los fundamentos ideológicos de la educación inclusiva se sustentaron, primero en el modelo social de la discapacidad y segundo en una perspectiva ética de los derechos humanos. Para Escudero (2012) la Declaración de los Derechos Humanos sienta las bases de la educación inclusiva llegando a formar parte de las políticas gubernamentales y discursos sociales que han favorecido el planteamiento de una escuela y educación dentro de un proceso democrático, justo, equitativo y de calidad.

Las definiciones de educación inclusiva varían dando lugar a diferentes interpretaciones y advirtiendo su complejidad conceptual. Para Braunsteiner y Mariano-Lapidus (2014) la mayoría de las definiciones se centran en la discapacidad o NEE; con dos aspectos en común los derechos humanos y el derecho a la educación. En la literatura, la definición más aceptada es la de Booth y Ainscow (2002) que afirman: la educación inclusiva es un proceso que pretende favorecer la participación del alumnado, reducir la exclusión de culturas, planes de estudio y comunidades educativas. Para estos autores la educación inclusiva va más allá de la discapacidad y las NEE, también comprende el respeto personal, cultural, reduciendo barreras de aprendizaje de todos los estudiantes, con una participación activa y de colaboración entre el sistema educativo y comunidad, un movimiento igualitario hacia una sociedad equitativa y justa.

Por otro lado, con una perspectiva enfocada más en los procesos de enseñanza aprendizaje Seba y Ainscow (1996) sostienen que la educación inclusiva pretende responder a todos los estudiantes, y agregan que a través de la reestructuración, organización curricular y asignación de recursos se favorece el acceso y las oportunidades en educación.

Desde una posición internacional, la UNESCO (2009) afirma que la educación inclusiva es un proceso para responder y abordar la diversidad de todos los niños, jóvenes y adultos a través de mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, eliminando la exclusión social resultado de actitudes de discriminación sobre raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad.

Ainscow (2005) realiza una definición de educación inclusiva siguiendo fines estratégicos donde establece que la educación inclusiva:

- Es un proceso: búsqueda constante para encontrar mejores maneras de responder a la diversidad, la diferencia es un elemento positivo para favorecer el aprendizaje.
- Identifica y elimina barreras: mejorar la política y práctica educativa a través de la búsqueda de estrategias y evaluación.
- Trabaja para mejorar la presencia, participación y rendimiento de todo el alumnado: la presencia tiene relación con el lugar donde se educa, además de regularidad y puntualidad con la que asiste, la participación refiere a la calidad de las experiencias, y el rendimiento al logro de resultados de aprendizaje.
- Evidencia interés por el alumnado que puede estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Posteriormente el autor (Ainscow, 2020), bajo la misma concepción de educación inclusiva, señala que un análisis de cada uno de estos elementos ayuda a una comprensión integral del enfoque. La UNESCO (2009) también enfatiza la concepción de una educación visualizada a través del prisma de la inclusión (Figura 1). En este sentido la escuela inclusiva debe ofrecer oportunidades y posibilidades a través de diversos métodos. Esto provoca el establecimiento de escuelas acogedoras sostenidas en el derecho fundamental, donde existe apoyo docente, directivo y de la comunidad local para lograr la inclusión en el aula y en el proceso de aprendizaje de todos. De este modo: ver la educación a través del prisma de la

inclusión supone pasar de ver al estudiante como el problema a considerar que el sistema educativo es el problema y que puede solucionarse mediante planteamientos inclusivos (UNESCO, 2009, p. 16).



Figura 1. Educación a través del prisma de la inclusión. Fuente: UNESCO (2009, p. 15).

Dueñas Buey (2010) afirma que la educación inclusiva es un proceso activo y participativo de toda la comunidad educativa, que incluye cambios desde la filosofía educativa hasta la práctica (currículo y organización escolar). Los procesos de cambio deben ser comprendidos de manera multidimensional, puesto que es necesario considerar diferentes contextos con el objetivo de diseñar, desarrollar y llevar a la práctica la educación inclusiva. De acuerdo a esto y sobre la base de los trabajos de Stainback y Stainback (1992) y Daniels y Garner (1999) Dueñas Buey (2010, p.363-364) plantea las siguientes características comunes de la educación inclusiva:

- Planteamientos educativos amplios: responde a la diversidad e igualdad de oportunidades, su filosofía supone que todos los estudiantes son educados bajo el mismo marco curricular donde todos aprenden. Finalmente, la práctica de la educación inclusiva es compartida por todos los agentes, sin embargo, destaca el rol del maestro en cuanto, a sus actitudes, preparación y capacidad de apoyo al alumnado.
- Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia: la comunidad educativa supone la participación de todos sus miembros para la satisfacción de las necesidades.
- Servicios basados en la necesidad más que el emplazamiento y apoyos en el aula ordinaria: se otorga especial importancia a como el alumno es educado. Se reconocen las capacidades y potencialidades de cada uno y se favorece la formación de redes de apoyo.
- Principio de proporciones naturales: no existen clases o colegios de educación especial, puesto que, se asegura que cada escuela eduque a los estudiantes de su entorno con y sin discapacidad.
- Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas: los recursos y apoyos se enmarcan hacia el logro de objetivos de todos los estudiantes. Por tanto, la educación inclusiva necesita un amplio grupo de estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan responder a los diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, potencialidades y limitaciones.
- Evaluación no discriminatoria: los resultados de aprendizaje son iguales para todos, sin embargo, para el alumnado con NEE se ajustan a actividades adaptadas y modificaciones en instrumentos evaluativos que son incluidos como actividad de la escuela.

Entre las justificaciones que se han planteado para validar el enfoque de la educación inclusiva Cole (1999) señala:

- El valor de una actividad se demuestra a través de sus resultados: promueve un enfoque empírico centrado en evidenciar resultados positivos y negativos de las políticas de inclusión.
- El valor de la justicia: relacionado con el valor de la igualdad y la prestación de servicios a las personas con discapacidad.

- La igualdad de derechos: reconoce el derecho de las personas.
- La necesidad de una educación especializada: frente a las necesidades de las personas la educación debe impulsar una educación especializada e individualizada.

También, Limbach-Reich (2015) sostuvo tres justificaciones para apoyar la educación inclusiva:

- Los colegios deben educar a todos los niños juntos desarrollando diferentes métodos de enseñanza que den respuesta a las diferencias y diversidad del alumnado.
- La educación inclusiva puede cambiar la actitud hacia la diversidad, por cuanto, todos los estudiantes se educan juntos, formando las bases para una sociedad justa y sin discriminación.
- A nivel económico resulta más favorables colegios inclusivos frente a un sistema educativo paralelo que requiere diferentes especializaciones.

La UNESCO (2020) sostiene que los debates sobre la educación inclusiva han cambiado a través del tiempo, puesto que continúa siendo objeto de discusiones teóricas (Escudero, 2012). Por otro lado, al considerarse un término de muchas controversias y discusiones (Fiuza y Sierra, 2017) tiene defensores y oponentes (Messiou, 2017). Frente a esto Darretxe Urrutxi, Álvarez-Rementería Álvarez, Alonso Sáez y Beloki Arizti (2021) afirman que la educación inclusiva sigue evolucionando, avanzando y definiéndose a favor de sus nuevos desafíos. En lo que sí existe acuerdo es en señalar los grandes avances a nivel mundial, siendo un tema de gran interés que aborda diferentes esferas sociales, políticas y económicas (Arnaiz, 2020). De esta forma la educación inclusiva según Vančíková, Basarabová, Sabo y Šukolová (2021) se ha convertido en una cuestión importante en el ámbito internacional y un criterio aceptado para la calidad de los sistemas educativos [Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018; Schleicher (2014)].

Finalmente, cabe destacar los hitos más importantes de la educación inclusiva que han marcado diferentes momentos para posicionarla a nivel político, social y educativo. Estos son descritos por Darretxe et al. (2021):

- 1990: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO).
- 1993: Normas uniforme sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU).
- 1994: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Declaración de Salamanca) (UNESCO).
- 1995: Conferencia Mundial sobre la Mujer (ONU).
- 1996: Informe Delors –La educación encierra un tesoro (UNESCO).
- 2000: Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Marco de Acción de Dakar) (UNESCO).
- 2000: Cumbre del Milenio-Declaración del Milenio y Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU).
- 2004: La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva [Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)].
- 2005: Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO).
- 2006: Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (ONU).
- 2007: Declaración de Lisboa (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación).
- 2008: Conferencia Internacional de Educación 48ª reunión: “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro” (UNESCO).
- 2009: Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva: “Volviendo a Salamanca: afrontando el reto: derechos, Retórica y Situación Actual (1994-2009) (UNESCO).
- 2010: Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales).
- 2010: Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata” (Organización de los Estados Iberoamericanos).
- 2015: Foro Mundial sobre Educación –Declaración de Incheon (UNESCO).
- 2015: Cumbre del Desarrollo Sostenible (ONU).
- 2016: Observación general nº4 sobre el derecho a la educación inclusiva (ONU).

Como se advierte los cimientos políticos del enfoque de la educación inclusiva, concretamente, se inician con la Declaración de Jomtien abogando por una Educación para Todos, reafirmandose una década después con el Marco de Acción en Dakar, continuando el año 2015 con la Declaración de Incheon y los nuevos objetivos de la meta Educación 2030 (Darretxe et al., 2021).

En estos acontecimientos destaca el rol de la UNESCO por su labor en el impulso de la educación inclusiva. Esta organización internacional afirma que el progreso de los estudiantes es posible si se identifican sus dificultades como un resultado sobre la manera en que el colegio está organizado. Así el colegio debe responder a la diversidad del alumnado evidenciando las diferencias como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

1.4. Educación Inclusiva y Diversidad en el Contexto Educativo.

La educación inclusiva ha otorgado reconocimiento, valoración y respuesta a la diversidad. Según Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) supone: “un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente” (p. 24).

De acuerdo con el enfoque de la educación inclusiva la educación debe estar dirigida a la diversidad. De esta manera Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) afirman que educar en la diversidad para algunas instituciones y autores significa:

- *European Agency of Development in Special Needs Education* (2011): una educación de calidad que favorezca la diferenciación educativa inclusiva, a través del trabajo y la acción cooperativa, entre otras medidas de atención a la diversidad.
- UNESCO (2001): un proceso para dar respuesta a la diversidad del alumnado otorgando garantía a su presencia, participación y logros, educando a todos, especialmente a quienes por diferentes razones están excluidos o en riesgo de marginación.
- UNESCO (2009): educar en la diversidad supone educar para una convivencia democrática donde existan valores como la solidaridad, tolerancia, respeto y

cooperación, donde todos en la sociedad aprendan y sean capaces de convivir y cooperar.

- Arnaiz Sánchez (1996): (...) “Se centra, pues, en como apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito” (p.28).

La diversidad está presente en muchos ámbitos de la sociedad y actualmente se ha hecho más habitual reconocer y valorar estas diferencias, especialmente a nivel educativo. No obstante, este cambio ha sido de forma paulatina a través del tiempo marcado por hechos políticos y sociales. Entre los factores que han acentuado la diversidad en las aulas se encuentra el movimiento migratorio mundial a consecuencia de desigualdades sociales, políticas, medioambientales y económicas. En este sentido García García, García Corona, Biencinto López y González Barberá (2009) afirman que los avances tecnológicos, económicos e informáticos han aumentado la migración provocando cambios a nivel social y educativo. Otro factor que ha incrementado la diversidad en el contexto educativo ha sido la legislación internacional en materia de educación obligatoria que ha ampliado, asegurado el acceso y la cobertura en los diferentes niveles educativos.

En España la diversidad étnico cultural se ha hecho muy evidente tras los continuos movimientos migratorios. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020) el año 2019 las personas extranjeras que residen en el país han aumentado en un 3.8% en relación con el año 2018. Andalucía es una de las Comunidades Autónomas con mayor número de inmigrantes, y el porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnos del país es de 5.3% (INE 2020), realidad que está presente en los centros educativos (Llorent, Zych, Fontans y Álamo, 2021).

De esta forma García García et al. (2009) afirman que estos dos factores han producido cambios especialmente cualitativos provocando una mayor diversidad en los colegios. A estos refieren de la siguiente manera:

- La obligatoriedad de la educación: la educación ha pasado de ser un privilegio y beneficio para unos pocos, a un derecho de todos, a una obligación.

- Corrientes migratorias: se han incorporado estudiantes provenientes de otras culturas, fenómeno que en España se advierte desde la década de los sesenta incrementándose a partir de los años 80. Esto también considera la etnia autóctona mayoritaria, la comunidad gitana, que a través de políticas públicas se ha ido favoreciendo su escolaridad.

La valoración de la diversidad ha ido cambiando con el tiempo. Primero, ha sido objeto de marginación producto de una concepción que ha valorado más la homogeneidad. En un segundo momento, se advierte como un déficit, en cuyo origen se identifican diferentes causas tanto personales como sociales. Finalmente, la diversidad se reconoce como una característica de la realidad. No obstante, ha sido necesario comprender que la diversidad es también individual (Blanco, 2009). La idea que todos somos diferentes otorga especial importancia a que todo estudiante es único y singular, porque todos poseen características que los diferencian.

De esta forma, la diversidad educativa supone una amplia definición que se enfoca en todo el alumnado y en especial a quienes presentan alguna NEE, dificultades de aprendizaje, estudiantes extranjeros, altas capacidades, etnias minoritarias, entre otras (Pascual Sevillano, García Rodríguez y Vázquez-Cano, 2019). Así, los proyectos y acciones educativas dan respuesta a la heterogeneidad considerando las necesidades del alumnado en cuanto a programas compensatorios o de educación multicultural (Vázquez-Cano, 2017). En otras palabras, la educación en y para la diversidad supone adoptar un currículo que implique la enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad, una cuestión de actitud y convicción cultural que implica enseñar a cada estudiante de un modo diferente (Pascual Sevillano et al., 2019).

Actualmente, a nivel político y académico el concepto diversidad educativa es considerado un aspecto central y un tema de interés, puesto que, la formación docente y la organización escolar han demandado establecer bases para una mejor calidad educativa e igualdad de oportunidades. Por tanto, la diversidad a nivel educativo se evidencia como un recurso para lograr una mejor educación, en cuanto se atiende a las necesidades e intereses de todos, bajo una educación justa e igualitaria. Un currículo diverso implica estrategias didácticas diversificadas en función del alumnado, adaptada a los desafíos económicos,

culturales y sociales. La idea de comprender la diversidad como algo inherente a la sociedad debe ser habitual y positivo, a nivel educativo debe convivir en un marco curricular, político, cultural y práctico que suponga un planteamiento inclusivo y diverso. De esta forma, según García García et al. (2009) la diversidad educativa está asociada a:

- Estudiantes con alguna característica que se plantea como importante y que se relaciona con la manera de aprender y los resultados educativos.
- Desde la inclusión se relaciona con diversidad funcional y cultural.
- El desarrollo de programas y proyectos de intervención y educativos.

Al reconocer la diversidad educativa y cultural en los centros educativos también cabe la necesidad de atenderla. El alumnado evidencia diferentes capacidades, conocimientos, valores, intereses, culturas o religiones, esto implica verdaderamente un reto para la escuela y el profesorado quienes materialización el principio de atención a la diversidad (García García et al., 2009). La atención a la diversidad implica atender a cada una de las necesidades y características del alumnado, según su potencialidad para garantizar la igualdad de oportunidades. Entre las medidas de atención a la diversidad Arnaiz Sánchez, Guirao Lavela y Garrido Gil (2007) reconocen: Adaptaciones Curriculares, Programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional, algunas de ellas sustituidas actualmente por otras con propósitos similares, significan un gran apoyo para el alumnado pueden contribuir a su éxito y promoción. Delgado (2017) citado por la UNESCO (2021) presenta la categorización de la diversidad educativa (Figura 2):

Su condición social	Su condición intercultural	Su condición personal
Lugar o situación de origen	Cultura	Identidad de género
Idioma	Diversidad	Orientación sexual
Situación de riesgo	Identidad	Problemas de aprendizaje
<i>Religión e ideología</i>		Problemas orgánicos (discapacidad)
Filiación política		Acoso escolar
Pasado judicial		Trastornos de comportamiento
Situación socioeconómica		Dotación superior
Trabajo infantil		Deportista de alto nivel o rendimiento
Acoso escolar		Sobriedad
		Adicciones
		Adolescentes embarazadas
		Padres adolescentes

Figura 2. Categorización de la diversidad educativa. Fuente: UNESCO (2021, p. 4).

En relación con la condición intercultural, a nivel nacional, entre los grupos culturales que presentan características diferentes como valores, costumbres y tradiciones destaca la comunidad gitana. No obstante, también se advierte presencia de otros grupos étnicos provenientes de las migraciones, principalmente de Europa del Este, América Latina, África y Asia (García García et al., 2009).

Particularmente, en el caso de la comunidad gitana, según Garreta Bochaca (2011) han representado una etnia resistente a la asimilación de la cultura mayoritaria y, por tanto, ha supuesto diferentes estrategias para assimilarlos en la escuela y sociedad, así las primeras actuaciones sobre el respeto a la diversidad cultural se han dirigido a este colectivo. Fernández Enguita (1996) diferencia tres etapas en la atención a la diversidad del alumnado gitano: la primera la exclusión en colegios e instituciones sociales, segunda, la segregación a través de las Escuelas-puente que representaron una etapa de escolarización segregada no transitoria, y la tercera relacionada con su incorporación a las aulas ordinarias a través de los programas de educación compensatoria.

De esta forma, a través de la educación inclusiva se valora y respeta diversidad educativa y cultural del alumnado gitano, para dar respuesta a este nuevo escenario sociocultural donde la cultura e identidad condicionan las estrategias y prácticas educativas (Leiva Olivencia, 2013). Para Jordán y Castella (2001) los centros deben articular la práctica con propuestas efectivas que centren su enfoque en la diversidad cultural, es decir, prácticas que no excluyan a nadie, favorezcan la igualdad de oportunidades, la reflexión y cooperación en la comunidad educativa, en este sentido los centros tiene una gran ventaja al ser estos un espacio para el trabajo intercultural, y precisamente para construir valores de igualdad, humanidad, sensibilidad, apertura y reconocimiento de la diferencial cultural.

Jiménez Banchón (2013) sostiene que un centro educativo inclusivo y diverso culturalmente presenta las siguientes características:

- Se preocupa por la acogida de todo el alumnado y sus familias garantizando la participación en el centro y proyecto educativo.
- Establece medidas organizativas para el aprendizaje considerando interés, conocimientos y habilidades de todo el alumnado.

- Fortalece un currículo abierto y flexible que responde de manera personalizada a todos.
- Adapta espacios físicos como sitios interculturales.
- Fomenta el plurilingüismo.
- Desarrolla la formación del profesorado en interculturalidad.
- Incorpora transversalmente la educación en valores, igualdad de género, resolución de conflictos.
- Establece medidas específicas de atención a la diversidad cultural (mediadores culturales en las aulas, material educativo aprendizaje cooperativo, la enseñanza por proyectos o la tutoría entre iguales).

1.5. La Educación Inclusiva en Etnias Minoritarias.

En principio la educación inclusiva se posicionó como un enfoque crítico al modelo de integración escolar; sin embargo, con el transcurso del tiempo ha ampliado su posición y postura para responder a la diversidad desde sus múltiples variantes. Es así como surge también la importancia sobre la atención educativa del alumnado de otras etnias, religiones o inmigrantes que han contribuido a evidenciar la diversidad en los centros educativos.

De esta forma, además de velar por los derechos educativos de las personas con discapacidad, la educación tiene el deber de reconocer las diferencias culturales, el derecho a la identidad étnica y a dar una enseñanza según las pautas culturales de todos. La educación va más allá del reconocimiento y respeto de la diversidad étnica, por tanto, favorece la idea que en la construcción de una escuela inclusiva las diferencias son necesarias y enriquecedoras (Jiménez Banchón, 2013).

Para dar respuesta a la diversidad étnica es necesario realizar algunos ajustes organizativos y curriculares. En este sentido Moscol Ochoa (2014) afirma, que, a nivel curricular, para favorecer el aprendizaje del alumnado de etnia minoritaria es necesario transformar cualitativamente la práctica, política y cultura de los centros educativos, especialmente acercando el currículo y las actividades a la cultura de este alumnado, desde una perspectiva intercultural que reconozca explícita y activamente sus valores, respetando el derecho a su propia identidad. Por ejemplo, Dadzie (2004) sostiene que es necesario contar

con profesionales pertenecientes a las mismas etnias minoritarias del centro, puesto que, pueden aportar perspectivas sobre la cultura, relaciones sociales, sensibilización en la comunidad educativa, comprensión de las relaciones multiculturales, además puede servir de referente al alumnado de etnia minoritaria y un mediador entre la familia y el centro. De esta forma y según García Medina (2018) estos ajuste organizativos y curriculares contribuyen al desarrollo de procesos educativos centrados en la pluralidad cultural y al mismo tiempo que previenen la intolerancia y discriminación por origen racial o étnico.

Como afirma Coelho (2006) los entornos escolares que atienden la diversidad cultural del alumnado son entornos inclusivos. En este sentido la educación inclusiva coincide con la educación intercultural, esta última supone una educación desde el reconocimiento, respeto y valoración de las personas desde su diversidad, del mismo modo que evidencia coherencia entre los principios y planteamientos de la educación inclusiva. Para García Medina (2018) la educación intercultural:

es un compromiso con la construcción de una sociedad plural, cohesionada y democrática - basada en la convivencia y las aportaciones de todas las culturas en igualdad de condiciones-, aspira a potenciar la reflexión social y la autocrítica de las propias formas culturales, para que toda persona pueda socializarse y construir su identidad personal en un entorno respetuoso y culturalmente diverso (p. 57).

De esta forma la educación intercultural se posiciona como un enfoque que se fundamenta en los principios que subyacen de la educación inclusiva como la equidad, diversidad, inclusión y democracia. Así plantea una posición educativa basada en la convivencia, el reconocimiento de valores universales para construir sociedades culturalmente enriquecidas. En este sentido sostiene que se debe construir una sociedad donde todos sus ciudadanos diversos culturalmente aprendan convivir contribuyendo entre todos a desarrollarse socialmente. De esta manera la educación intercultural persigue los siguientes objetivos: (i) sensibilización y formación de los ciudadanos; (ii) aceptación, reconocimiento y búsqueda de valores comunes; (iii) construcción de culturas amplias y compartidas; (iv) integración e inserción social, educativa y laboral; (v) gestión democrática y participativa de los centros; (vi) centros sociales y educativos involucrados en la comunidad

y viceversa; y (vii) diálogo, encuentro, convivencia, cooperación y superación de conflictos (Aguaded, 2005; GUIA INTER, 2006).

En el caso del alumnado de etnia minoritaria según Meléndez-Luces y Couto-Cantero (2021) la educación intercultural es clave para el desarrollo de estrategias que favorezcan su inclusión, también puede contribuir a cambios sociales como la eliminación de estereotipos. Cuando la educación está dirigida al alumnado étnicamente diverso, estos autores, plantean que su historia y cultura deben ser las bases para el desarrollo pedagógico. Su investigación presenta los resultados de una intervención dirigida al alumnado gitano español de secundaria desde la educación intercultural e inclusiva y basados en la metodología de enseñanza culturalmente responsable. De acuerdo con sus hallazgos, después de implementar esta metodología dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se advirtió mejoras en la motivación del alumnado gitano, en el dominio del inglés y mayores habilidades sociales.

1.6. Principales Guías para la Evaluación de la Educación Inclusiva.

A través del tiempo y con el desarrollo del enfoque de la educación inclusiva se han ido estableciendo diferentes herramientas para analizar sus medidas y políticas, principalmente a través de la opinión de la comunidad educativa.

Dentro de estas herramientas se encuentran: *Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments* (ILFE) (UNESCO, 2004), HORA para la inclusión (FEAPS, 2009b) Guía metodológica de apoyo (REINR) (FEAPS, 2009a), Proyecto IQEA (*Improving the Quality of Education for All*) (Hopkins, 2002), entre otros, sin embargo, destaca como referente el *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2000).

Así organismos internacionales han realizado grandes aportes para poner en práctica la educación inclusiva a través de instrumentos guía a países y sistemas educativos. A continuación, se presenta, *Index for inclusion* como una guía metodológica, y la última guía para garantizar la inclusión y equidad desarrollada por la UNESCO (2017) dirigida a gobiernos que llevan a cabo procesos educativos inclusivos y equitativos.

1.6.1. *Index for Inclusion* instrumento de evaluación para la mejora de la educación inclusiva. Es un conjunto de materiales que apoya a las comunidades educativas a reflexionar sobre el proceso de educación inclusiva. Este material fue construido sobre la base de investigaciones realizadas en Australia y América del norte considerando índices para evaluar la calidad de la inclusión de estudiantes con NEE, no obstante, el *Index* ha considerado todos los aspectos de la vida escolar además de la participación de los miembros de la comunidad educativa. Este documento fue publicado en Reino Unido por el *Centre for Studies on Inclusive Education Ltd* (CSIE), posteriormente se convirtió en una herramienta útil en diferentes países, entre ellos España. Por tanto, se dispuso su traducción y adaptación al español con el objetivo de aportar un material útil para la reflexión de políticas y prácticas educativas inclusivas en español (Booth y Ainscow, 2002).

El proceso del *Index* conlleva cinco etapas según muestra la Figura 3 y que son descritas en términos generales por Booth y Ainscow (2002) de la siguiente manera:

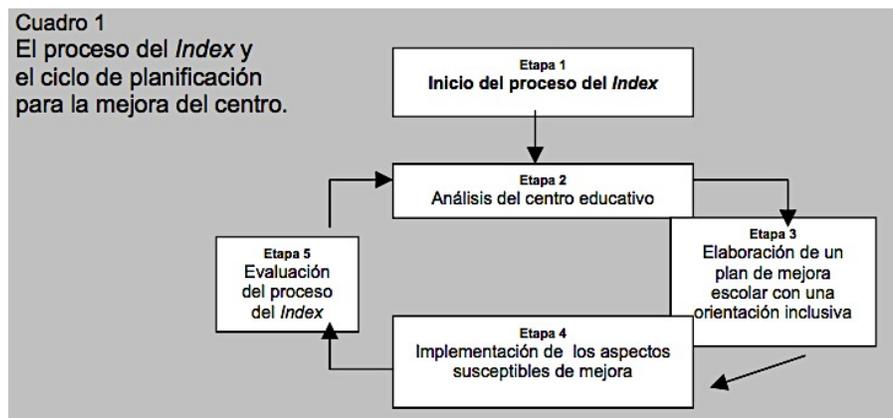


Figura 3. Etapas del proceso *Index*. Fuente: Booth y Ainscow (2002, p. 15).

- Etapa 1. Inicio del proceso del *Index*: establecimiento de un grupo de coordinación quienes informan a la comunidad educativa sobre los conceptos del *Index*.
- Etapa 2. Análisis del centro: identificación de las prioridades utilizando los materiales del *Index*.
- Etapa 3. Elaboración de plan de mejora con orientación inclusiva: considerando objetivos inclusivos y prioridades identificadas en la etapa 2.
- Etapa 4. Implementación de aspectos susceptibles de mejora: implementación y apoyo de las innovaciones y registro del progreso.

- Etapa 5. Revisión del proceso *Index*: evaluación del progreso en cuanto al desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

De la misma forma el *Index* incluye tres dimensiones a través de las que se identifica y explora la inclusión y exclusión. Estas tres dimensiones tienen por objetivo lograr una reflexión de cara a nuevos cambios. Para Booth y Ainscow (2002) representa la misma importancia para el desarrollo de la inclusión y pueden ser representadas a través de la siguiente Figura 4:

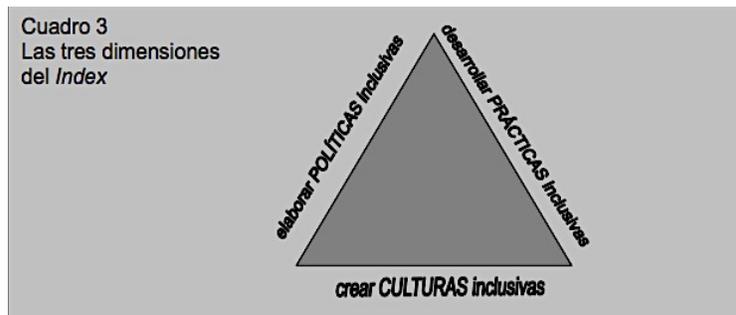


Figura 4. Dimensiones del *Index*. Fuente: Booth y Ainscow (2002, p. 17).

Booth y Ainscow (2002) definen cada una de estas dimensiones:

- Crear culturas inclusivas: la comunidad escolar es segura, acogedora, estimulante y todo el alumnado sea valorado, desarrolla y transmite valores inclusivos con todos los miembros y sus principios se concretan en las políticas escolares.
- Elaborar políticas inclusivas: la inclusión se encuentra en la base de todas las políticas e innovación de cara al logro y participación escolar.
- Desarrollar prácticas inclusivas: las prácticas de los centros evidencian política y cultura inclusiva, además, las actividades involucran la participación de todo el alumnado.

De esta forma, el objetivo principal de esta guía es que sea utilizada en centros educativos, pero también para estructurar investigaciones o cualquier otro tipo de proceso que conlleve una mayor reflexión sobre la educación inclusiva e involucre la participación de toda la comunidad educativa en la cultura, política y práctica escolar.

1.6.2. Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación.

Organizaciones internacionales como la UNESCO ofrecen aportes teóricos, metodológicos como guías de autoevaluación con el objetivo de apoyar a los países en el proceso de educación inclusiva. Entre los últimos destaca la guía para la revisión de políticas educativas sobre inclusión y equidad.

La guía ha sido elaborada bajo la investigación internacional y las mejores prácticas sobre educación inclusiva y equidad. Su base teórica se sustenta en el *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* y en las actualizaciones sobre políticas de educación inclusiva de la UNESCO. Tiene como propósito ayudar a los países en políticas educativas relacionadas con la educación inclusiva y la equidad. Del mismo modo, su fin ha sido lograr un cambio en todo el sistema para favorecer el acceso participación, procesos y resultados de aprendizaje. De esta forma, está dirigida a los encargados de formulación de políticas educativas, que trabajan de manera directa con la comunidad educativa para asegurar cambios sostenibles.

Por otra parte, la guía afirma que en la formulación de políticas es necesario reconocer que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de sistema educativo considerando: su organización, metodologías de enseñanza, entornos de aprendizaje, maneras de evaluar y apoyar el progreso del alumnado. El marco evaluativo presentado por esta guía representa las principales dimensiones y rasgos de la política educativa, por tanto, si este recibe apoyo legislativo, institucional y de recursos necesarios se formula como una pieza clave en la creación de sistemas educativos inclusivos y equitativos.

Según la UNESCO (2017, p.10) el marco de evaluación de esta guía puede servir para:

- Evaluar la equidad e inclusión de las actuales políticas educativas.
- Identificar qué medidas se necesitan para mejorar las políticas y su aplicación, estableciendo para ello un plan de acción.
- Monitorear el progreso de las medidas sobre inclusión y equidad.

Así la UNESCO (2017) a través de esta guía afirma que incorporar los principios de equidad e inclusión en la política educativa involucra:

- Valorar aspectos como presencia, participación y logros de todos los estudiantes.
- Reconocer la diversidad del alumnado, sus beneficios, como aprender y vivir con esta.
- Lograr un entendimiento de los sistemas educativos inclusivos y equitativos promueve: la igualdad de género, reduce desigualdades, desarrolla y promueve en profesores la capacidad de desarrollar aprendizajes y entornos de apoyo.
- Involucrar a todos los agentes educativos, gobiernos, colegio, familia y comunidades en el fomento de aprendizajes inclusivos y en la comprensión de inclusión y equidad.
- Reconocer que la educación inclusiva es un proceso, y como tal requiere de cambios y supervisión de su impacto.

También, la UNESCO (2017) señala cuatro dimensiones superpuestas clave en el establecimiento de sistemas educativos inclusivos y equitativos (Figura 5). Cada dimensión presenta cuatro características que la definen y que han servido de base para el marco de autoevaluación.



Figura 5. Dimensiones clave para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos. Fuente: UNESCO (2017) (p. 16).

Entre sus principales características se menciona:

1. Conceptos:
 - Inclusión y equidad, principios que rigen políticas, planes y prácticas educativas.
 - Currículo y evaluación diseñados para atender a todo el alumnado.

- Las personas que trabajan con el alumnado entienden y apoyan los objetivos de las políticas sobre inclusión y equidad.
- Sistemas para supervisar participación y logros de todos los estudiantes.
- 2. Declaraciones sobre políticas:
 - La política educativa hace énfasis en la inclusión y equidad.
 - Los funcionarios de organismos nacionales, distritos y colegios son líderes en temas de inclusión y equidad.
- 3. Estructuras y sistemas:
 - Apoyo para alumnado vulnerable.
 - Servicios e instituciones trabajan de manera coordinada para el desarrollo de políticas y prácticas educativas inclusivas y equitativas.
 - Los recursos son distribuidos por igual para favorecer a los estudiantes vulnerables.
 - Existe certeza sobre la función de instituciones responsables de educación especial en la promoción de la inclusión y equidad educativa.
- 4. Prácticas:
 - Las escuelas favorecen la presencia, participación y logros de todos los estudiantes.
 - Las escuelas proporcionan apoyo a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, marginación y exclusión.
 - En la formación inicial se prepara a los docentes para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
 - Los profesionales de la educación tienen formación continua y permanente.

Del mismo modo la guía propone una metodología para el establecimiento de:

- Un comité directivo: debe estar bajo el liderazgo del ministerio de educación, donde se establecería un comité directivo con funciones políticas, coordinación, gestión y supervisión. Además, este comité debería estar formado por organismos, asociaciones y profesionales involucrados en sistemas educativos.
- Formulación de consultas: se debe realizar una amplia consulta utilizando diferentes metodologías grupales y participativas.

- Preparación del informe: informe con conclusiones clave y formulación de recomendaciones para continuar avanzando en políticas educativas inclusivas y de equidad.
- Supervisión y aplicación del plan de acción: supervisar como se gestionan los cambios en todos los niveles, requiere de la retroalimentación constante del comité directivo.

Finalmente, el marco de revisión incluye un material de trabajo donde se evalúan cada una de las 4 dimensiones. En este se identifica la evidencia que se debe recopilar, debate de preguntas, registro de observaciones, comentarios y sugerencias de los participantes, el nivel de progreso sobre la evaluación actual de las medidas adoptadas para incorporar los principios de inclusión y equidad. El documento acaba con la pauta para el plan de acción que ayuda a reforzar la inclusión y equidad en la política educativa.

1.7. Políticas Internacionales y Nacionales sobre la Educación Inclusiva.

A nivel internacional y nacional la educación inclusiva ha fortalecido su enfoque en el ámbito educativo con numerosos avances normativos que han marcado la política a su favor. En este apartado se destacan las principales declaraciones, convenciones, pactos y protocolos, en el contexto internacional y en España.

1.7.1. Marco normativo internacional sobre educación inclusiva. El marco normativo internacional de la educación inclusiva ha estado definido por el establecimiento de políticas que abogan por una educación equitativa para todos como un derecho fundamental. Como afirman García y Fernández (2016) la mayoría de los países europeos promueven la educación inclusiva a través de su legislación, además distintas declaraciones y marcos legales son apoyados por organizaciones internacionales, así muchos países han tomado estos marcos como base de sus políticas educativas. De esta manera señalan que la educación inclusiva no es tan solo una aspiración colectiva, más bien es una obligación de los países en la construcción de una educación de calidad y para todos.

Como primer hecho legislativo internacional se reconoce La Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Específicamente el Artículo 26.1 señala:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948).

En términos generales, en el punto 1, 2 y 3 de dicha declaración afirma que todos tienen derecho a una educación gratuita, su instrucción elemental es obligatoria, también garantiza la educación técnica y el acceso a estudios superiores. Por otra parte, la educación favorece desarrollo de la personalidad, el respeto de derechos humanos, libertades fundamentales, valores entre todas las naciones, grupos étnicos, religiosos y promoverá el mantenimiento de la paz. Finalmente, afirma que los padres tienen el derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos. Azorín (2017) sostiene que los años posteriores a la Declaración de los Derechos Humanos establecieron las bases para declarar la educación como derecho, del mismo modo, Escudero (2012) afirma que la educación inclusiva bajo el marco normativo de la Declaración de los Derechos Humanos se encuentra dentro de las políticas que favorecen una educación democrática y de calidad para todos.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990) en Jomtien, Tailandia. Esta conferencia pretendió concientizar sobre las desigualdades en el derecho a la educación y promovió la idea de EPT, marcando el inicio de este movimiento que a más de treinta años continúa siendo un compromiso para promover una educación de calidad sin exclusiones para que niños adultos reciban una educación básica de calidad. Posteriormente, el Foro Mundial sobre educación (UNESCO, 2000) celebrado en Dakar, Senegal, reafirmó lo establecido en Jomtien sobre la EPT evaluando el progreso hasta ese momento. En este contexto se adoptaron seis nuevos objetivos para fortalecer la EPT.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) ha supuesto un gran referente para la educación inclusiva en el marco legislativo internacional (Ainscow, Slee y Best, 2019).

Por un lado, amplió el enfoque de las NEE para sostener un compromiso con la educación de todos los niños y niñas, y también pasó a convertirse en un referente en la política inclusiva sobre las nuevas conceptualizaciones de educación inclusiva (Slee, 2012). Un aspecto significativo, en el caso de las etnias minoritarias según Parras (2010) es que posiciona a la educación inclusiva como un enfoque donde la diversidad es inherente al ser humano. En relación con la investigación, se ha incrementado las publicaciones internacionales relacionadas con la educación inclusiva desde esta declaración (Messiou, 2017).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). El artículo 24 de esta convención ha supuesto otro avance para la educación inclusiva, puesto que, planteó cambios legislativos, así se entiende la educación inclusiva como un derecho (Echeita, 2017). Específicamente el Artículo 24 sostiene que los Estados Partes garantizarán un sistema educativo inclusivo y una enseñanza a lo largo de la vida. Luego el año 2016 la ONU en la Observación general nº 4 sobre el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad aporta una completa definición de educación inclusiva, además las obligaciones que tienen los estados para garantizarla.

Declaración de Incheon en el Foro Mundial de Educación el año 2015 (UNESCO, 2016). Los países miembros establecen el acuerdo para garantizar y ampliar el acceso a la educación, favoreciendo una Educación Primaria y Secundaria de calidad, gratuita y equitativa con resultados de aprendizaje. Otro aspecto importante es a nivel político, los países se comprometen a erradicar situaciones de exclusión y marginación, el acceso igualitario y también resultados de aprendizaje favorables para todos. Además, se reconoce la importancia de la igualdad de género. El Marco de la Acción de la UNESCO Educación 2030, viene a reforzar los planteamientos sobre la inclusión y equidad como base para una educación de calidad. Azorín (2017) afirma que el enfoque de la EPT concuerda con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (UNICEF, 2014) planteados de manera paralela, de esta forma existe un compromiso sostenido a través del tiempo para alcanzar la meta Educación 2030 (Darretxe Urrutxi et al., 2021).

1.7.1.1. Educación Inclusiva y Objetivos de Desarrollo Sostenible. En la Cumbre del Desarrollo Sostenible la comunidad internacional aprobó la Agenda mundial 2030 con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas (ONU, 2015). Los ODS incluyen acciones desde la eliminación de la pobreza, educación, igualdad de género, cambio climático, defensa del medio ambiente y el diseño de ciudades sostenibles. España incorporó la Agenda 2017 junto con la elaboración del Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030: Hacia una estrategia Española de Desarrollo Sostenible (Gobierno de España, 2018). Los ODS establecidos en esta cumbre se muestran en la Figura 6.



Figura 6. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Fuente: ONU (2015) Sitio web: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

De manera específica la educación se promueve en el ODS 4 que sostiene una Educación de calidad y afirma: garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos (ONU, 2015). Para Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez (2019) este ODS 4 asume un compromiso fundamental que es eliminar las desigualdades educativas garantizando el acceso a una educación de calidad. Un aspecto importante es que se relaciona de manera directa con la educación inclusiva sobre la eliminación de barreras que impiden la presencia, participación y éxito del alumnado, en especial de aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social. La educación sigue siendo un tema relevante en la Agenda 2030 y en esta oportunidad se solicita a los países que garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad. De esta forma, se

ha hecho un replanteamiento sobre la educación desde una posición más humanista, sobre la base del respeto por la vida, la dignidad humana, igualdad de derechos, justicia social, diversidad cultural, solidaridad y la responsabilidad de compartir un futuro sostenible. Finalmente, la educación es propuesta como un bien común al que todos tienen derecho a acceder y la responsabilidad de cuidar.

Para el logro del ODS 4 la UNESCO (2016) ha establecido 10 metas que refieren a diferentes aspectos de la educación:

- Educación Primaria y Secundaria universal.
- Desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal.
- Acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior.
- Habilidades y competencias adecuadas para el trabajo decente y el emprendimiento.
- Igualdad e inclusión de sexos.
- Alfabetización universal de la juventud.
- Educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible.
- Entornos de aprendizajes eficaces.
- Becas para estudios postobligatorios.
- Formación y capacitación docente.

Según Arnaiz Sánchez (2019) la consecución de estas metas implica que los centros educativos deben iniciar procesos de promoción sobre la educación inclusiva. Dentro de sus metas destaca una educación ciudadana para el desarrollo sostenible que pretenda valorar y promover la diversidad cultural.

Por otra parte, la ONU (2015) afirma que la educación es clave para el logro de los otros ODS, por ejemplo, para acceder a una educación de calidad es necesario desvincularse del círculo de la pobreza, además la educación ayuda a reducir desigualdades y promover la igualdad de género, aporta herramientas para llevar una vida saludable y sostenible, así contribuye a la formación de sociedades más tolerantes, justas y equitativas.

Del mismo modo, como afirman Zhukova et al. (2022) la educación inclusiva tiene una importancia especial para la promoción de todos los ODS y como herramienta para

humanizar la sociedad. Los autores sostienen que la educación inclusiva tiene un gran impacto en el proceso educativo en sí, por un lado, existen relaciones significativas entre todos los participantes y también un acercamiento a las generaciones futuras, lo que conlleva a construir una actitud cuidadosa y racional con el medio ambiente. Por estas razones afirman que la educación inclusiva es una herramienta para la implementación de los ODS y la humanización de la sociedad.

Zhukova et al. (2022) postulan a un modelo teórico para evidenciar que la educación inclusiva es una herramienta para el logro de todos los ODS. Estos autores sostienen que la globalización mundial provocó la búsqueda de un modelo ideológico social, para que contribuyese a la humanización de la sociedad y donde se reconozca la diversidad humana, por tanto, existe una necesidad de cambiar la conciencia del ser humano moderno. Así sostienen que la humanización es el núcleo de la educación inclusiva (Figura 7).

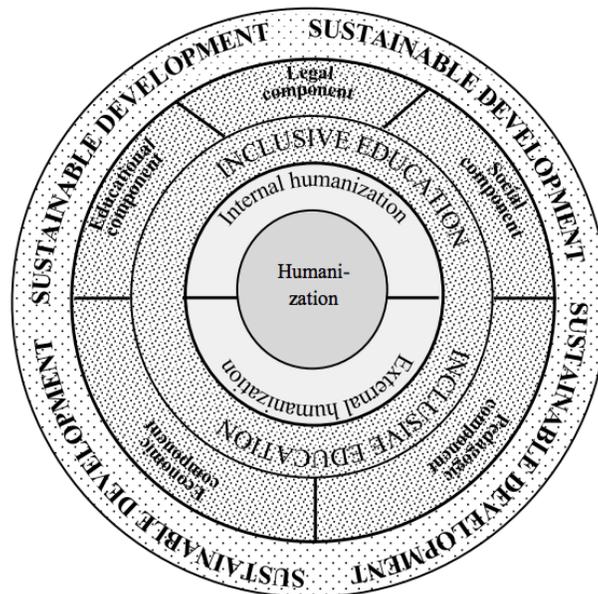


Figura 7. Modelo doctrinal en la implementación de los ODS a través de la humanización social basada en la educación inclusiva. Fuente: Zhukova, Platash y Tymchuk (2022, p. 120).

El modelo para la implementación de los ODS otorga una relación entre el concepto de desarrollo sostenible, la formación espiritual, valórica y la educación inclusiva, que asegura su implementación por medio de aspectos legales, sociales, pedagógicos, educativos y económicos. De esta manera, la educación inclusiva se enfoca en garantizar la igualdad de

derechos educativos, prevenir y evitar la exclusión, identificar y eliminar barreras educativas sobre una base de igualdad y accesibilidad. Para los autores, la educación inclusiva posee una alta capacidad integradora en todos sus contextos, necesaria e importante para el desarrollo sostenible donde el objetivo principal es asegurar la participación de cada uno de los miembros de la sociedad lo que implica su inclusión en cualquier proceso. En cuanto al humanismo se establece como el núcleo de la educación inclusiva basándose en principios del modelo humanitario que incluye principio de evolución, responsabilidad personal, justicia, solidaridad, moderación, racionalidad y sostenibilidad lo que supone una reestructuración del sistema económico, político y social.

1.7.2. Normativa española relacionada con la educación inclusiva. A nivel nacional, han existido diferentes avances políticos, considerando los lineamientos internacionales, que han supuesto diferentes reformas al sistema educativo siendo aún un desafío importante asegurar una educación de calidad donde se reconozca la diversidad del alumnado (Haya Salmón y Rojas Pernia, 2016).

De esta forma una sucesión de leyes orgánicas educativas y decretos han incorporado el principio de atención a la diversidad, siendo una obligación del estado garantizar el derecho a la educación, reconocer la heterogeneidad del alumnado, prevenir desigualdades y favorecer el logro educativo para todos. Así la política educativa española ha intentado dar respuesta a este derecho universal sentando sus bases en la educación inclusiva.

Ley de Instrucción Pública Moyano de 1857 comienza a mencionar el concepto de obligatoriedad de la enseñanza elemental, extendiéndose de los 6 a los 9 años. Posteriormente, la Constitución de 1931, asegura la gratuidad y obligatoriedad en su artículo 48. Artículo reafirmado luego en la Constitución de 1978.

La Ley General de Educación y Financiamiento (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970). Dentro de sus objetivos se explicita la oferta e igualdad de oportunidades educativas para todos, también sobre el establecimiento de un sistema educativo unido, flexible e interrelacionado.

Las leyes mencionadas, si bien expresan la obligatoriedad de la educación en un intento por favorecer la igualdad de oportunidades no hacen referencia explícita sobre la situación del alumnado perteneciente a etnias minoritarias presentes en España desde hace varios siglos. No obstante, desde los años setenta se comienza a evidenciar una etapa constitucionalista española que ha conseguido la modernización del sistema educativo por leyes de educación que se han ajustado a los avances, sociales, económicos y culturales (Gómez Jiménez, 2021). Según Tobos Martín et al. (2020) la política educativa española ha tenido diferentes enfoques y una evolución los últimos cuarenta años han marcado una legislación desde la segregación, la integración a la inclusión educativa. Cada una de estas etapas ha estado marcada por acontecimientos sociales y políticos de cada década.

A continuación, se presentan aspectos generales relacionados con la educación inclusiva presente en leyes orgánicas de educación y decretos reales que han significado cambios importantes sobre este enfoque y que involucra la inclusión educativa del alumnado gitano.

Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985). Establece el derecho a una educación básica que permita el desarrollo de aspectos personales y de una actividad útil, además otorga el derecho al alumnado para recibir ayudas que compensen carencias económicas, socioculturales o familiares.

Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990). Es la primera reforma educativa que intenta acoger dentro del sistema educativo ordinario a todo el alumnado. En términos generales esta ley regula aspectos como la edad de educación obligatoria, introduce la educación especial en el sistema educativo ordinario, por primera vez se incorpora el término NEE. También, la educación se evidencia como un medio para avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad por raza, sexo, religión u opinión. Por otra parte, el sistema educativo refuerza medidas de atención compensatoria para evitar desigualdades producto de diferentes diferencias, entre ellas étnicas.

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995) dentro de sus disposiciones define lo que se entiende por alumnado con NEE y señala que las administraciones educativas garantizarán su escolarización e integración escolar.

Ley Orgánica Calidad de la Educación (LOCE) de 10/2002 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002). En términos generales esta ley seguía los lineamientos y marco jurídico de las anteriores asegurando el derecho a la educación. Además, enfatiza sobre un sistema de ayudas y becas para facilitar su acceso. De esta forma, se comienza a enfatizar sobre un enfoque centrado en la diversidad del alumnado, no solo se habla de discapacidad, también se incorporan situaciones de desigualdad provocadas por motivos culturales o sociales.

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) evidenció un gran aporte en materia de diversidad y supuso un cambio definitivo de la integración escolar hacia la educación inclusiva (Lorenzo, 2009). Entre los principales aspectos destaca: nuevas categorías en la definición del alumnado con NEE (se incorpora el alumnado que requiere de apoyos por circunstancias sociales). Por tanto, establece apoyos educativos y recursos para lograr la inclusión de todos los estudiantes independiente de su condición social, étnica, económica, cultural o social. De esta manera la escolarización se plantea bajo lineamientos de normalización e inclusión asegurando la no discriminación y el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 11/2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Este marco jurídico no introduce nuevas medidas relacionadas con la educación inclusiva, ya que, solo incorpora modificaciones siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la LOE (LOMLOE) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Ley que modifica reglamentos anteriores y preceptos de la LOE. Para Sánchez-Serrano, Alba-Pastor y Zubillaga del Río (2021) esta nueva ley evidencia la educación inclusiva como el principio rector del sistema educativo y

además muestra avances en los compromisos adquiridos tras la Convención de Derechos de las personas con Discapacidad y el Objetivo de la Agenda 2030.

Particularmente, esta nueva ley hace clara mención en su Título II a la equidad en la educación. En cuanto, a la disposición adicional cuarta de la ley el Artículo 80. Principios del Capítulo II, señala:

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás.
2. Las políticas de compensación reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios a fin de lograr una educación de mayor equidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p.111-112).

De esta forma la LOMLOE hace énfasis sobre la equidad e inclusión del sistema educativo, garantizando los derechos de la infancia, atención a la diversidad y Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) desde una posición de no discriminación e igualdad (Gómez Jiménez, 2021). También, a nivel curricular la ley ha establecido medidas debido al aumento de las desigualdades educativas, medidas inclusivas que profundizan en el derecho a la educación (Luengo Horcajo, Hernández-Ortega, Clavijo Ruiz y Gómez Alfonso, 2021). Además, dicta en relación con los ODS aportados por la ONU (2015), especialmente al ODS 4, se advierte en su Preámbulo y en algunos cambios evidenciándose un interés por construir una educación según los principios del desarrollo sostenible.

Por otra parte, junto a estas leyes orgánicas de educación se han establecido diferentes decretos que han sostenido sus planteamientos jurídicos:

- Real Decreto 1174/1983 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983): frente a las desigualdades educativas se exige que la educación cuente con una proyección compensatoria e integradora.
- Real Decreto 696/1995 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995) Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: estipula la atención del alumnado desde un enfoque de diversidad garantizado el derecho a la educación.
- Real Decreto 299/1996 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996): regula las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo.

En lo que sigue se presenta la normativa de Andalucía referente a educación inclusiva y alumnado gitano.

Ley de Educación de Andalucía 17/2007 (LEA) (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2007). De acuerdo con la Constitución y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, y los principios del sistema educativo español de la LOE, los principios de la LEA son los siguientes:

- Formación integral del alumnado.
- Equidad del sistema educativo.
- Permanente mejora del sistema educativo.
- Respeto hacia el alumnado, su idiosincrasia y la diversidad de sus capacidades e intereses.
- Promoción en la igualdad de género.
- Respeto a la diversidad por medio del conocimiento mutuo, garantizando que no se produzcan segregación del alumnado por creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.
- Reconocimiento del pluralismo y la diversidad cultural, se entiende como un factor que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual, emocional y a la inclusión social.

Entre sus objetivos destaca:

- Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, condiciones que permitan su aprendizaje y la inclusión educativa de todos quienes puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Estimular al alumnado el interés y compromiso con su estudio, la responsabilidad y esfuerzo personal con la actividad escolar.
- Favorecer el éxito escolar del alumnado.
- Promover la formación secundaria y postobligatoria.
- Promover valores que sustentan la convivencia democrática, participación, no violencia e igualdad de género.
- Favorecer la participación de toda la comunidad educativa, local y trabajo en redes de colaboración.

De forma específica, el título III establece medidas para favorecer la equidad en la educación. Los principios de equidad que sustenta esta ley establecen medidas de apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para garantizar su acceso y permanencia. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá según los principios de normalización, inclusión escolar y social, personalización de la enseñanza, coordinación interadministrativa y flexibilización curricular.

Así este marco legal establece la adopción de políticas para lograr los objetivos y superar los retos educativos de Andalucía centrados específicamente en aumentar el éxito escolar, mejorar su rendimiento, reducir el fracaso escolar e incrementar el porcentaje de jóvenes que alcanza la titulación de bachillerato o formación profesional (Consejo Escolar de Andalucía, 2019). Al siguiente año de la promulgación de esta ley la Orden del 25 de julio de 2008 entra en vigor para regular la atención a la diversidad, derogada el año 2016 con la Orden de 14 de julio, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, se regulan aspectos de la atención a la diversidad y la ordenación sobre la evaluación del proceso de aprendizaje.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 1999). Esta ley se renueva y consolida el compromiso con la igualdad

de oportunidades, el derecho a la educación y la integración social de los sectores más desfavorecidos. De esta forma los objetivos que pretende alcanzar esta ley tienen relación con el principio de solidaridad en la educación. Sus objetivos están enfocados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado con NEE, a potenciar los valores de la interculturalidad para el desarrollo de comunidades educativas que fomenten el respeto y tolerancia hacia grupos minoritarios. Un aspecto importante es que reconoce y destaca la convivencia con la cultura gitana, por tanto, establece estrategias para el desarrollo de la interculturalidad.

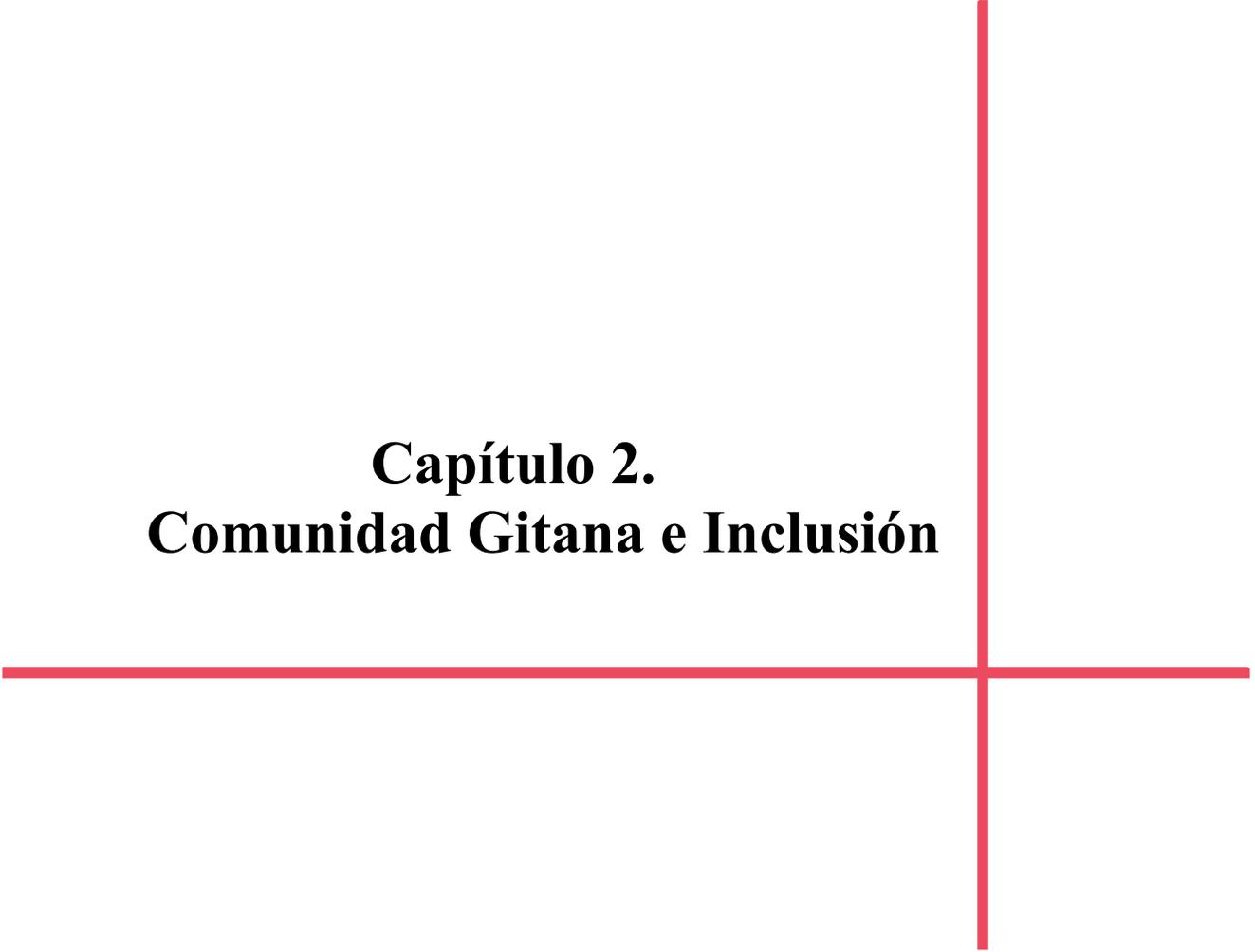
En el Título I Capítulo V se establecen medidas concretas para la población escolar pertenecientes a minorías étnicas y culturales, en relación con su escolarización y actuaciones de compensación. Específicamente el artículo 17 sobre la escolarización afirma:

Los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes, incluirán en sus proyectos de centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 1999, p.8).

El Decreto 167/2003 (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2003) considera particularmente al alumnado gitano y establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con NEE asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Sobre la inclusión educativa hace referencia a que su presencia en los centros educativos andaluces es una realidad histórica, afirmando que se debe conseguir la plena y total integración social y educativa realizando ajustes curriculares y organizativos. La primera sección del capítulo IV señala al alumnado gitano en situación de desventaja sociocultural, sus artículos establecen medidas como la incorporación de la cultura gitana al currículo, medidas de actuación compensatorias curriculares, también para favorecer su incorporación temprana al colegio, acercar a las familias al centro y programas para disminuir el absentismo escolar.

Capítulo 2.

Comunidad Gitana e Inclusión



2.1. Introducción

A continuación, se presenta el capítulo dos de este trabajo. Este apartado aborda los principales fundamentos teóricos reportados por la literatura, aspectos normativos y políticas sociales de organismos europeos, nacionales y entidades que trabajan junto a comunidades gitanas.

La comunidad gitana¹ reconocida como la etnia minoritaria más grande a nivel europeo y nacional, ha tenido una historia caracterizada por hechos y situaciones que le han dado una posición social, política y cultural en la sociedad mayoritaria. Su historia pre europea, reconstruida sobre la base de diversos campos del conocimiento, da cuenta de una vida errante, marginal, segregada y excluida tras su éxodo desde la India. Un peregrinar a través de Europa, que los sitúa el año 1425 en España, país donde inician un proceso de radicación, sedentarismo no voluntario y una historia marcada por circunstancias políticas, religiosas, sociales y culturales. Como minoría étnica su situación es tema de agendas europeas, a través, del establecimiento de políticas y estrategias para favorecer áreas clave como educación, salud, empleo, vivienda, discriminación y racismo.

De esta manera, se inicia con una visión general sobre cómo ha sido y es la situación de la comunidad gitana, a través de una caracterización histórico y social desde antecedentes pre europeos hasta su posición actual en España.

Por otro lado, se aborda la legislación europea y nacional, y como esta última ha respondido a las demandas de inclusión desde el establecimiento de marcos estratégicos en áreas clave, para favorecer su participación social y disminuir la brecha entre estos y la población no gitana.

¹ La Comisión Europea (2011) ha determinado el uso del nombre Roma, para referirse a la minoría étnica europea mayoritaria. En España la Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo gitano 2021-2030 (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021) utiliza el término población para referirse a los gitanos que viven en el territorio nacional. El plan de Acción de la junta de Andalucía (2017) ha adoptado comunidad para nombrar a la etnia gitana presente en territorio andaluz.

Otro aspecto fundamental de este capítulo es la educación del alumnado gitano. De este modo, se abordan principales antecedentes en materia educativa, especialmente cuando este contexto ha estado marcado por la segregación y discriminación. Una caracterización del alumnado gitano, desde diferentes etapas educativas, aporta una perspectiva sobre como su cultura e identidad, marca cada una de estas. Por otra parte, se aborda el éxito educativo de algunos estudiantes gitanos, que, pese a situaciones de marginación, han finalizado etapas superiores siendo de referentes en su comunidad.

Finalmente, se hace referencia al proceso educativo desde un enfoque inclusivo, de gran interés y que continúa en desarrollo para garantizar de manera plena la verdadera inclusión educativa del alumnado gitano.

2.2. Caracterización y Contexto Histórico Social de la Comunidad Gitana.

La comunidad gitana es la etnia minoritaria y transnacional más grande de Europa con alrededor de 10 a 12 millones de personas, de estos, 6 millones son ciudadanos de la Unión Europea (UE). Su estilo de vida nómada, pilar de su identidad cultural, históricamente ha sido cuestionado y regularizado para favorecer un estilo sedentario, principalmente en Europa Occidental (Marushiakova-Popoya y Popov, 2020) que según la European Commission (2020) ha provocado la exclusión y marginación social, pese a las estrategias de antidiscriminación. Políticas que para García Sanz (2018) han estado marcadas por controversias, por su enfoque asimilacionista y homogeneizador. No obstante, a través de sus valores y lazos familiares han establecido sólidas bases culturales frente a la resistencia y erradicación (Liégeois, 2007).

Desde la literatura el estudio de Ioannoni, Vitale, Costa y Elliott (2020) afirma que la investigación se ha centrado en sus problemas, puesto que, ha sido tema de debate público desde hace décadas y diferentes disciplinas han contribuido a fortalecer un campo de conocimiento en torno a su vida social y política. Ioannoni, et al. (2020) sostienen que, pese a que históricamente se le atribuye un origen reciente al interés por los problemas de la comunidad gitana (Mendizabal et al. 2012), en el siglo XIX en Gran Bretaña la *Gypsy Lore Society* se estableció como la primera academia preocupada por estudios sobre familias de grupos étnicos identificados como *Rom*, *Romanichles*, *Cale*, *Sinti*, *Ludar*, *Ciganos*, entre otros.

De esta forma, el estudio de la comunidad gitana, sobre sus orígenes, historia y particularmente su inclusión ha marcado la investigación y política actual. Por tanto, iniciar citando hechos de su historia pre europea permite tener una visión clara de su desarrollo histórico y social que ha llevado a caracterizar actualmente a esta población.

2.2.1. Historia pre europea y origen de la comunidad gitana. La historia de la población gitana ha sido materia de interés por parte de la comunidad científica y ha supuesto un debate en aspectos relacionados con su origen desde diversos campos del conocimiento. El informe *From India to Europe - Project education of Roma children in Europe* – aporta información relevante frente a esta temática (Council of Europe, 2008).

Este informe sostiene que ciencias como la lingüística, la historia, la antropología y actualmente la genética, afirman que su origen se encuentra en la India. Sin embargo, aún existen discrepancias en torno a las razones de su emigración. Preguntas para entender, cómo, cuándo y por qué o la forma en que llegaron a Europa continúan siendo motivo de discusión. Estas cuestiones surgen debido a la falta de información o registros escritos, ya que, gran parte de su tradición es conservada oralmente. Además, dentro de la cultura gitana no existen mitos o leyendas sobre sus orígenes, porque, según afirman un origen reciente que atiende más a un proceso político que histórico.

El Council of Europe (2008) sostiene diferentes hipótesis siguiendo las investigaciones de diferentes disciplinas:

En primer lugar, la lingüística, en su análisis del idioma romaní ha logrado determinar que los gitanos migraron desde el centro de la India hacia lugares orientales del norte de este país, donde probablemente permanecieron varios años. Los métodos utilizados por esta ciencia han permitido identificar características comunes de la lengua romaní con otras indio-arias centro y norte, concluyendo que los antepasados han vivido en India central. Posteriormente, habrían llegado al imperio bizantino, a través de Persia y Armenia, a Asia menor y luego a Grecia (todos los grupos de romaníes actuales tienen una base lingüística común que incluye, además del indio, un léxico y gramática del idioma griego). No obstante, se desconoce exactamente cuando comenzaron su emigración hacia Europa. Por otra parte, la ausencia de palabras árabes en la lengua romaní, pero si persas, introdujo la idea que antes de la invasión de los árabes en el siglo VII en Persia, los gitanos ya habían abandonado Persia. Aunque, esta tesis no es concluyente, sugiere que los gitanos también podrían haber vivido en Persia bajo el dominio de los árabes y no haber utilizado su idioma.

Así mismo, los lingüistas establecen que la lengua romaní está dividida en un léxico pre europeo más antiguo y un léxico europeo más joven. El primero, comprende palabras indio-arias, persas, armenias y griegas (evidenciando su historia pre europea). El segundo, se ha formado en el transcurso de la migración de gitanos, a través de Europa provocando un desarrollo lingüístico diverso entre los diferentes grupos.

En segundo lugar, la historia afirma que existen registros históricos de otras culturas que refieren a los gitanos. Aunque son solo supuestos, los registros históricos de Persia y la región árabe aportan hechos que permitirían tener una visión de una población nómada que habría viajado desde la India a Europa. Como se ha mencionado, no existe documentación referida al momento que los gitanos emigraron desde la India, solo algunos escritos con una gran distancia entre siglos. Por ejemplo, el año 1011 el poeta persa Ferdowsi en su libro *Shahnameh* (El libro de los reyes) hace alusión a una leyenda del rey indio Shangul, quien regala al rey persa Bahram V (420-438) cerca de diez mil “Luri” para entretener a su gente. También durante su reinado existen escritos de la inmigración de grupos provenientes del norte de la India. Así algunos historiadores identifican a los “Luri” con los gitanos, este hecho hace suponer que los gitanos habrían emigrado desde la India en el siglo V. Sin embargo, esto no es concluyente, puesto que existen numerosas versiones sobre la leyenda Luri. Actualmente, se asume que su emigración ha sido durante un largo tiempo (iniciado el siglo III, hasta el X) probablemente los gitanos abandonaron la India entre los siglos VIII y X.

En tercer lugar, la antropología asegura que su origen se encuentra en la India, sostiene que existen conexiones socioculturales entre instituciones, ciertas reglas o ideas religiosas dentro de algunos grupos que también se pueden encontrar en la etnia gitana.

En cuarto lugar, investigaciones más recientes desde la genética señalan que los antepasados de los gitanos eran indígenas y que podrían pertenecer a un grupo pequeño y homogéneo. Por otra parte, la genética señala que las diferencias se produjeron a su llegada y rápida expansión por Europa. Así mismo, este tipo de estudios confirman que su origen se encuentra en la India hace unos 1.500 años.

Un estudio que aporta evidencia genética sobre su origen es el Mendizabal, et al. (2012), a través, del análisis genético sobre 13 grupos de gitanos del este, oeste y norte de Europa. Los hallazgos aseguran que su origen se encuentra en el noroeste de la India específicamente en Punjab, coincidiendo con otras investigaciones antropológicas y lingüísticas (Fraser, 1992). No obstante, Mendizabal, et al. (2012) afirman que para obtener datos exactos sobre el origen de la etnia gitana es necesario continuar las investigaciones, puesto que, la India es un país genéticamente heterogéneo y la endogamia tiene un rol en la

variabilidad genética. Del mismo modo, la investigación debe considerar otros aspectos, como la mezcla genética producida en su emigración a través de Europa, se estima que entre el 4% al 5% de los gitanos por generación durante 940 años se habrían mezclado con poblaciones no gitanas, y también que un 70% de gitanos europeos occidentales habrían sufrido una reducción en el tamaño de su población en comparación con gitanos europeos orientales (Council of Europe, 2008). Por otro lado, Mendizabal, et al. (2012) sostienen que en países como España, Portugal y Lituania los gitanos muestran una mayor mezcla con europeos no gitanos, pero, advierten patrones antiguos de mezcla genética con niveles más altos de aislamiento genético. Concluyen que la comunidad gitana posee una historia demográfica compleja e importante, también sugieren otras investigaciones para definir la población parental de los gitanos en la India, y otros para obtener mayores detalles sobre su migración e historia en Europa.

2.3. La Comunidad Gitana Española.

La llegada documentada a España ha sido el año 1425 en Zaragoza, momento en que inician una expansión por la península Ibérica llegando a residir en diferentes regiones españolas [Fundación Secretariado Gitano (FSG), 2016]. Este registro histórico da cuenta de su paso por España en diferentes lugares y momentos, el año 1435 en Santiago de Compostela, en 1462 a Jaén y en 1493 en Madrid.

De esta manera la población gitana fue realizando un recorrido por diferentes regiones peninsulares y con el paso del tiempo se ha convertido en la minoría étnica más grande de España. Una minoría heterogénea, puesto que, pese a su origen común marcado por su identidad, historia y tradiciones presenta una gran diversidad cultural y social (Alvarez-Roldan, Parra y Gamella, 2018).

Actualmente, la comunidad gitana española está formada por población asentada, gitanos españoles y de otras comunidades gitanas provenientes de Europa del este, principalmente de Rumania y Bulgaria que llegaron a España después de la ampliación de la UE. Esta emigración del este, también se acentuó cuando España eliminó el visado para estos países, y como miembros de la UE, han ejercido su derecho de libre circulación y residencia de manera temporal o permanente. No obstante, se desconoce la cantidad de

gitanos provenientes de estos países, puesto que, algunos estados miembros de la UE prohíben la identificación étnica. No obstante, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) estima que alrededor de 50.000 gitanos han emigrado desde Europa del este a España.

Del mismo modo, actualmente se desconoce la cantidad de población gitana que vive en España, ya que, no existe un censo oficial que dé cuenta del origen étnico. El último *Estudio Comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018* (FSG, 2019) evidencia esta situación, y cita el estudio *Mapa sobre la vivienda y comunidad gitana 2015* (FSG, 2016) para determinar su población de estudio. De esta forma, la FSG (2016) estima unos 516.862 gitanos en España, no obstante, la FSG (2019) afirma que este cálculo se valora considerando solo la población residente en barrios con alto índice de población gitana y no supone la población dispersa en otros sitios, por tanto, la Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (FOESSA) (Lorenzo, 2014) estima que sería un mayor número de gitanos (800.000 – 1.500.000).

Por otra parte, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) calcula que alrededor de 725.000 – 750.000 personas forman la comunidad gitana española (cifras utilizadas por instituciones europeas para calcular la población gitana en Europa), también advierten que desconocen exactamente la cantidad las personas gitanas españolas, pero sus estimaciones señalan que podrían encontrarse entre 500.000 y 1.000.000 de gitanos españoles.

Pese a esta situación, existe una mayor certeza sobre la población que se encuentra distribuida en el territorio estado, donde la mayor cantidad se concentra en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña, Valencia y Madrid (Junta de Andalucía, 2017; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014).

Actualmente la población gitana española está compuesta en gran parte por población asentada en áreas urbanas, situación que se consolidó a partir de la década del cincuenta del siglo XX marcada por su inmigración de zonas rurales a urbanas. La mayor presencia se encuentra en Andalucía con un 40% del total de la población gitana que representa entre unas 300.000 a 350.000 gitanos (Junta de Andalucía, 2017). En el territorio andaluz existe una gran dispersión en su distribución, siendo Sevilla (23.68%), Granada (19.88%) y Cádiz

(16.58) las provincias con mayor población.

Desde la gestión administrativa el *Estudio Comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018* (FSG, 2019) muestra un perfil socioeconómico y la situación sociolaboral de la población gitana actual, para visibilizar su posición en estos contextos y obtener respuestas efectivas desde el ámbito político. Algunos de los principales aspectos de este estudio se presentan a continuación:

Según este estudio la pirámide demográfica de la población gitana y no gitana (Figura 8) presenta las siguientes características:

- El 66% de la población gitana es más joven que la no gitana menor de 30 años.
- Después los 30 años la población gitana presenta un descenso, a diferencia de la población no gitana.
- Entre 10-19 años y 20-29 años el mayor porcentaje corresponde a hombres gitanos.
- Entre 30-39 años el porcentaje para ambos sexos es similar.
- A partir de los 40 años existen mayormente mujeres gitanas.
- Solo el 8% de su población total alcanza los 60 años.
- En la pirámide población de la comunidad gitana se observa una asimétrica por género inexistente en la población general.

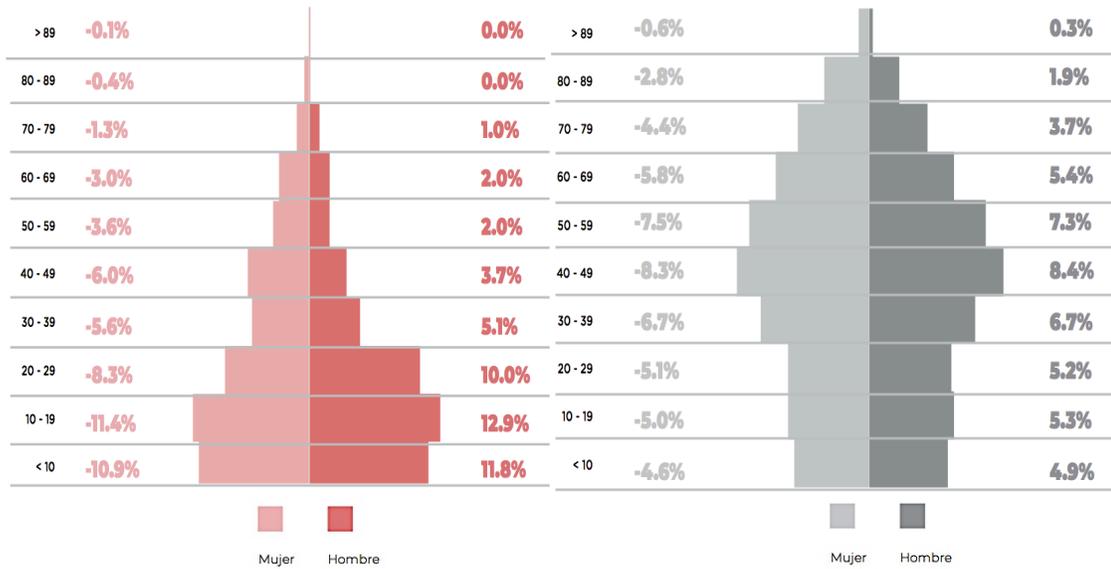


Figura 8. Pirámide demográfica-Población gitana y población general. Fuente: FSG (2019) (p.13).

Las características de la población según la tipología de hogares (Figura 9) revelan las siguientes características:

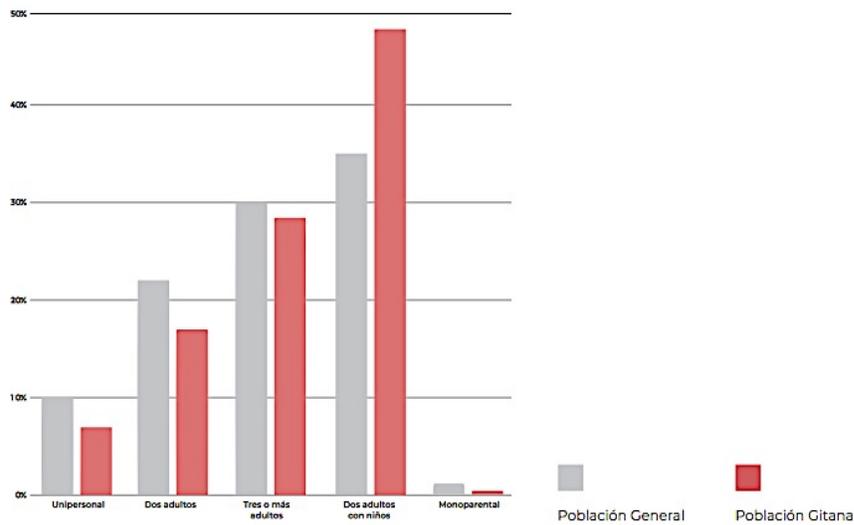


Figura 9. Caracterización de los hogares según su tipología. Fuente: FSG (2019) (p. 14).

- Viven en hogares más grandes que la población no gitana.
- Casi la mitad de los hogares están formados por dos personas adultas con niños.
- Cerca del 4% de los hogares gitanos son unipersonales.

La distribución sobre la situación laboral de la población gitana adulta (mayor de 15 años) de personas ocupadas y no ocupadas se muestra en la Figura 10:

- El 27% de las personas gitanas se encuentran ocupadas (autónomas 47% y asalariadas 53%) y 73% no ocupadas.
- Entre las personas ocupadas existe un porcentaje similar entre autónomos y asalariados. El mayor porcentaje, trabaja por contrato, y en menor porcentaje sin contrato.
- De las personas no ocupadas el 40% está en desempleo (paro) y un 60% inactivas.

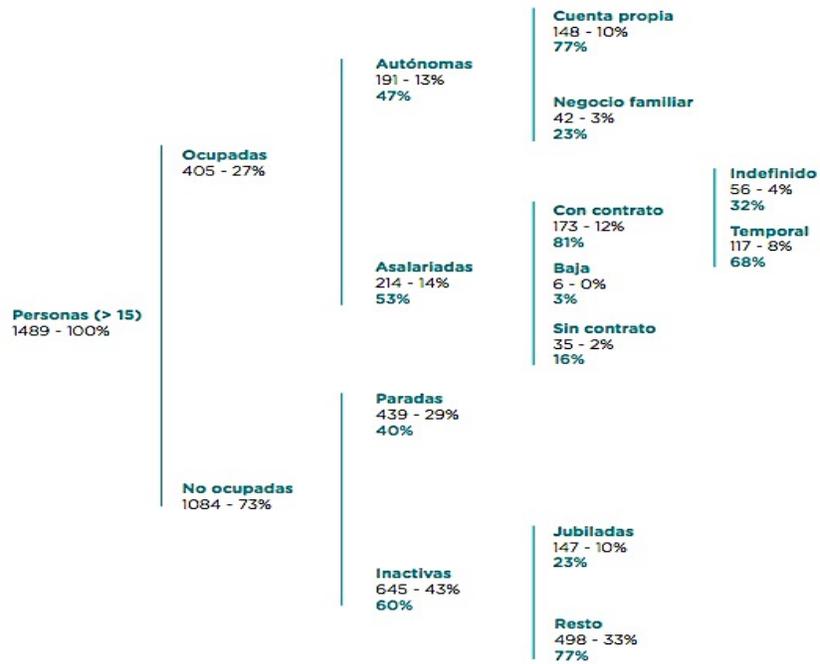


Figura 10. Clasificación de las personas adultas gitana según su situación laboral. Fuente: FSG (2019) (p. 21).

Comparada con la población no gitana (Figura 11), la ocupación es menor en la población gitana (27.20%), mayor la incidencia de desempleo (30.22%) y menor la presencia de jubilados (9.87%).

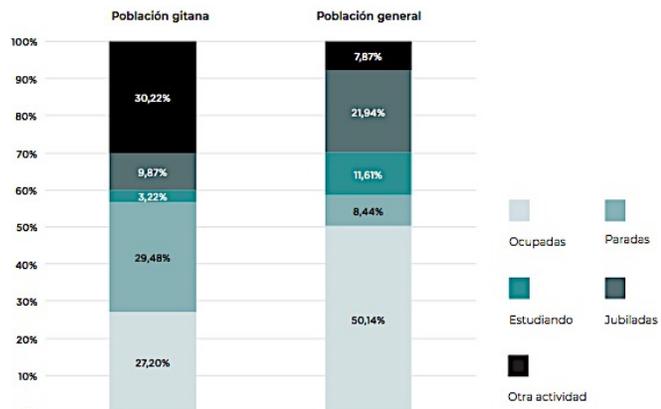


Figura 11. Distribución laboral de personas adultas: población gitana y población general. Fuente: FSG (2019) (p. 24).

La Figura 12 muestra que la población gitana vinculada al trabajo remunerado se encuentra en hombres (76.2%) menores de 45 años (68.9%) y con mayor nivel educativo (74.1%).

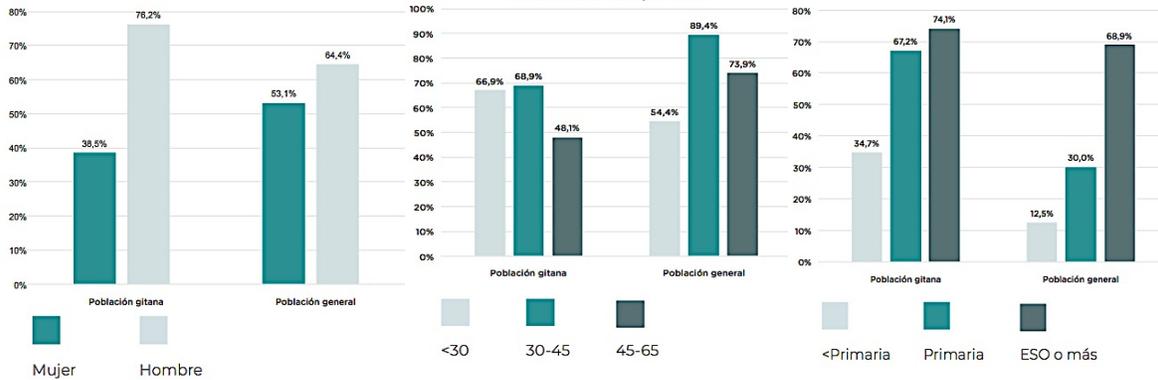


Figura 12. Tasas de actividad según diferentes variables demográficas- población gitana y población general. Fuente: FSG (2019) (p. 26)

Por otro lado, el estudio presenta la distribución por género de las personas ocupadas según trabajo (Figura 13) estas presentan algunas características como:

- La venta en mercadillos es la actividad económica con mayor porcentaje en ambos sexos (hombres 30.7% y mujeres 26.3%).
- Las mujeres realizan actividades de limpieza en edificios u hogares. En hombres destaca la venta ambulante y agricultura.
- Las actividades que realiza la población gitana corresponden a oficios manuales poco cualificados que no necesitan altos niveles formativos.

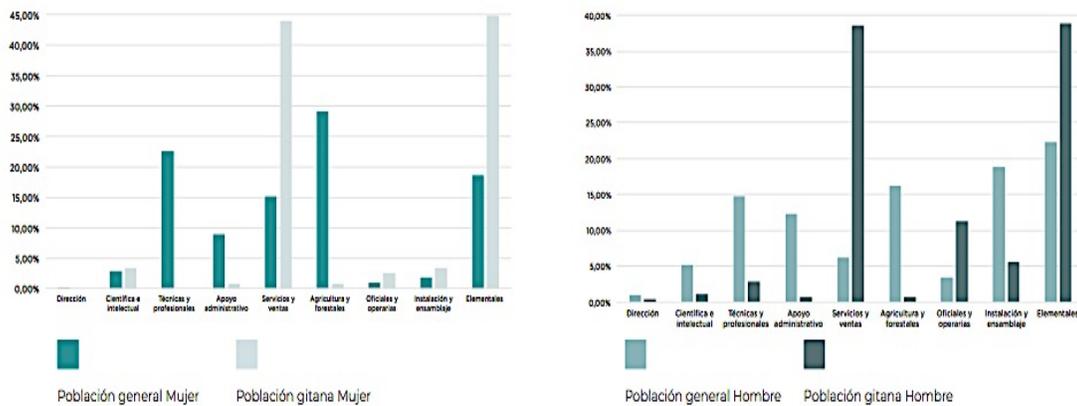


Figura 13. Distribución por género de personas ocupadas según ocupación en la que trabajan. Fuente: FSG (2019) (p. 36).

El informe muestra la situación de ingresos (Figura 14) principalmente se destaca:

- El 26% de personas gitanas (mayores de 15 años) recibe un salario, la media corresponde a 754.4 euros.
- Un 6.4% reciben prestaciones por desempleo ($M= 476.8$ euros).
- Un 16.3% recibe pensiones por jubilación ($M = 505.3$ euros).
- Un 25% de hogares con personas gitanas recibe ayudas públicas (vivienda, becas de comedor, transporte, entre otras) ($M = 451.99$ euros).
- Un 11.3% de los hogares con personas gitanas recibe otras ayudas económicas (familiares, amigos, organizaciones, por alquiler, ganancias por ventas, entre otros) ($M = 280.22$ euros).

		Población Gitana	
Personas	Salario	26,0%	754,4
	Prestación	6,4%	476,8
	Pensión	16,3%	505,3
Hogares	Ayudas	25,0%	451,99
	Otros ingresos	11,3%	280,22

Figura 14. Distribución de ingresos y tipo de ingreso en la población gitana. Fuente: FSG (2019) (p. 96).

De acuerdo con el tamaño por hogares, se utiliza la escala de la OCDE-modificada para obtener un ingreso equivalente (Figura 15), este muestra la distribución del ingreso por unidad de consumo de todos los miembros del hogar. En este aspecto el estudio de la FSG (2019) destaca:

- El ingreso más frecuente se encuentra entre 200 y 350 euros.
- Luego de los 350 euros el ingreso de las personas gitanas comienza a disminuir.
- El 12% de la población gitana cuenta un ingreso por unidad de consumo superior a 1000 euros al mes

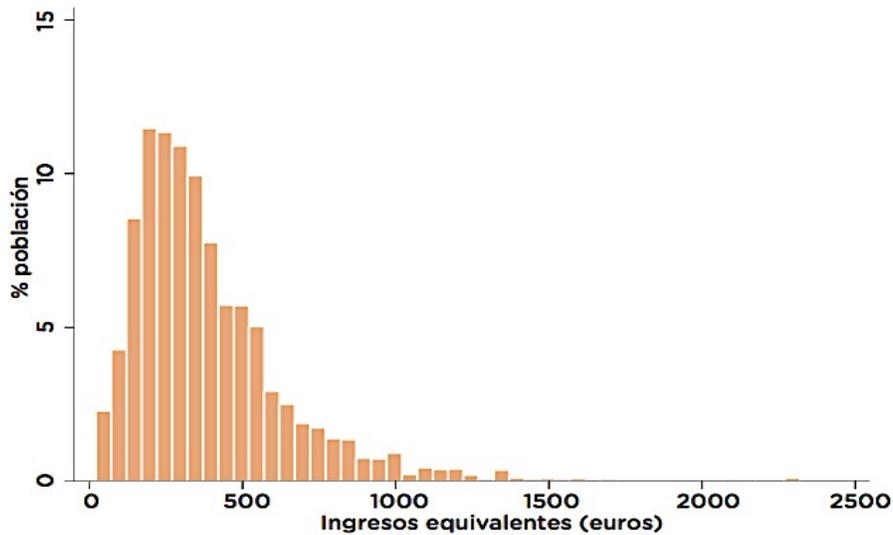


Figura 15. Distribución de ingresos por unidad de consumo de la población gitana. Fuente: FSG (2019) (p. 99).

La Figura 16 muestra la distribución de los ingresos de la población gitana, el eje horizontal ordena las personas gitanas de menor a mayor ingreso. La línea de ingreso equivalente indica la cantidad de euros mensuales que tiene cada persona, representada en el eje vertical, además la Figura 16 muestra los tres umbrales de pobreza (extrema pobreza – 310 euros, línea de pobreza severa – 413 euros - y línea de riesgo de pobreza – 620 euros). En general se concluye:

- El 46% de la población gitana es extremadamente pobre, es decir, el ingreso equivalente de más de la mitad de la población gitana está por debajo de lo 310 euros.
- Un 65.5% se encuentra en severa pobreza, con un ingreso menor a 413.6 euros al mes por unidad de consumo.
- El 85.9% de familias gitanas se encuentra en riesgo de pobreza.

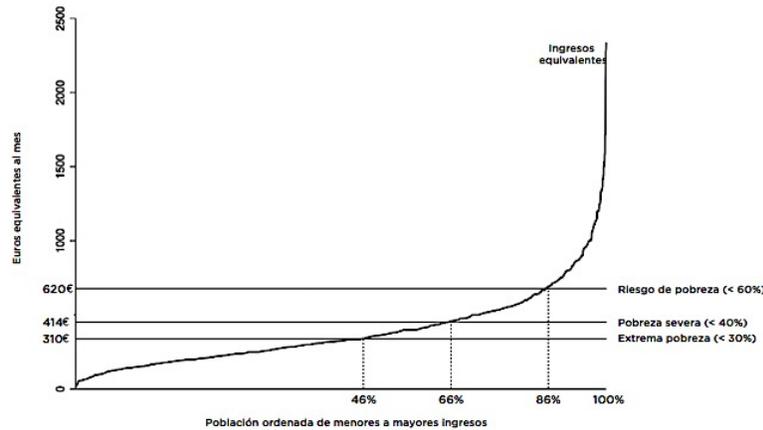


Figura 16. Distribución de los ingresos equivalentes de la población gitana. Fuente: FSG (2019) (p. 106)

El análisis de regional de pobreza que muestra la Figura 17 para cada Nomenclatura de las Unidades territoriales Estadísticas (NUTS) en España, es decir, el porcentaje de personas gitanas que presentan pobreza severa en cada región proporcionado por la FSG (2019) destaca:

- La comunidad de Madrid registra el mayor porcentaje de población gitana pobre, más del 80% de las personas gitanas es pobre.
- En el este de España las personas gitanas son menos afectadas por la pobreza (menos del 50%).

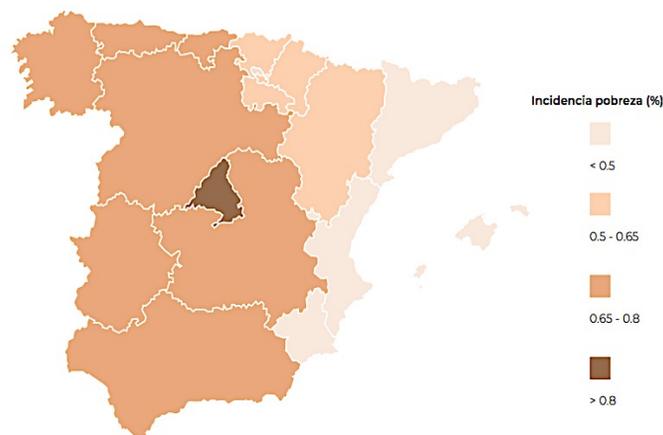


Figura 17. Índice de pobreza por en unidades territoriales estadísticas en España. Fuente: FSG (2019) (p. 116).

2.4. Políticas y Estrategias para la Inclusión de la Comunidad Gitana.

La comunidad gitana, desde hace siglos ha contribuido a la riqueza cultural e histórica de Europa, por tanto, la UE tiene el deber como entidad geopolítica de garantizar y lograr su inclusión y participación, además de disminuir situaciones de discriminación y exclusión. En esto requiere la participación de sus 28 Estados miembros, a través de organismos, instituciones, la propia comunidad gitana y la sociedad en general para establecer compromisos sostenibles (European Commission, 2020). De esta forma la Comisión Europea ha solicitado al Parlamento Europeo su apoyo, a través, de diferentes estrategias y políticas para trabajar de una manera rápida y colaborativa.

Por este motivo, y considerando la importancia a nivel europeo sobre la inclusión de la comunidad gitana, en los siguientes apartados se analizan aspectos más relevantes de las políticas y estrategias a nivel europeo y nacional.

2.4.1. Políticas y estrategias para la inclusión de la comunidad gitana desde la Unión Europea. Las políticas sobre la inclusión de la comunidad gitana que ha establecido la UE son referentes de los países miembros, en el establecimiento de estrategias para responder a demandas sociales, económicas, educativas y sanitarias.

Así, la UE ha realizado un vínculo entre la educación y la política promoviendo estándares sociales por medio de recomendaciones, estrategias y declaraciones (Alexiadou, 2019). Su gestión en políticas sociales se inicia en los años 90 con un enfoque multidimensional y mayor interés para la protección social con la publicación de recomendaciones sobre su inclusión a través de la comisión, consejo y parlamento europeo.

En relación con la legislación existen dos referentes importantes. En primer lugar, el Decenio para la inclusión Romani 2005-2015² identificado como el primer paso para lograr

² Decenio para la inclusión Romani 2005-2015. En febrero de 2005 se declaró inaugurado en Sofía el "Decenio de la Inclusión Romani 2005-2015". Los gobiernos se comprometieron a trabajar para eliminar la discriminación y disminuir las brechas entre la comunidad gitana y no gitana.

la inclusión social, cuyo objetivo ha sido coordinar acciones entre 9 países miembros para eliminar situaciones de exclusión, pobreza y discriminación (el año 2008 España se vincula). El Decenio supone un marco de referencia y un eje central para que los gobiernos trabajasen a favor de su inclusión, además de establecer políticas oficiales en áreas prioritarias comprometiéndolos a instaurar medidas para hacer frente a la pobreza, discriminación y exclusión.

En segundo lugar, la UE además de asumir el compromiso del Decenio para la inclusión de la comunidad gitana ha establecido diferentes acciones en las áreas prioritarias: salud, educación, vivienda y empleo. El primer marco de estrategias de la UE ha sido el año 2011 (European Commission, 2011), que ha tenido como objetivo abordar la exclusión socioeconómica y promover el acceso a las cuatro áreas clave. En esta oportunidad se ha solicitado a los países miembros el desarrollo de planes y metas nacionales de inclusión.

Posteriormente, el Council of the European Union (2013) aporta recomendaciones sobre medidas específicas de inclusión para que los gobiernos miembros de la UE fortaleciesen sus estrategias a nivel nacional. Años más tarde la Comisión Europea (2017) a través del Decenio y el Marco político de la UE realiza una combinación de aspectos legales, políticos y financieros sobre la inclusión junto a la defensa de sus derechos y la participación social, con la implementación y financiación de proyectos.

Estas estrategias dan cuenta de avances, en las cuatro áreas clave. A nivel educativo una disminución del abandono escolar y aumentando la participación en Educación Infantil y Educación Secundaria. Además, ha mejorado el riesgo de pobreza y la situación sanitaria, no así el empleo y de vivienda que continúan siendo limitados e inadecuados debido a la segregación. Los principales aspectos que siguen en controversia y sin mayores avances están relacionados con el antigitanismo y discriminación especialmente en mujeres y niños. Actualmente y considerando la pandemia del COVID-19 se ha evidenciado mayores situaciones de exclusión y marginación que han tenido impacto a nivel socioeconómico y sanitario (FRA, 2021).

Desde la literatura, autores como Antúñez, Pérez-Herrero, Núñez, Burguera y Rosário (2017) afirman que al comparar las estadísticas antes y después, de la Década de inclusión,

se ha evidenciado una estrecha diferencia a partir de las medidas establecidas, mejorando en algunos contextos como pobreza, mayor acceso al fondo solidario europeo, rol de las ONG y educación (mayores avances en Educación Infantil). En este último, el enfoque se ha centrado en disminuir la brecha de resultados educativos entre el alumnado gitano y no gitano, por medio del financiamiento de programas y el establecimiento de estrategias favoreciendo su inclusión en el sistema educativo. Sus objetivos han sido:

- Desarrollar, adoptar e implementar Planes de Acción Nacional del Decenio.
- Favorecer la participación de la población gitana en organismos de monitoreo e implementación de los planes de acción nacional.
- Establecer medios de evaluación sobre el progreso de la implementación de planes de acción anual, e informar y difundir la información de dichos resultados.

2.4.1.1 Marco estratégico 2020-2030 para la igualdad, inclusión y participación de la población gitana. El año 2020 se dio por finalizado el primer marco de estrategias nacionales de inclusión de la comunidad gitana (European Commission, 2011) dando paso, en medio de la pandemia mundial del COVID-19 a *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030* (European Commission, 2020).

La evaluación de la primera década (European Parliament, 2019) sostenida por el primer marco estratégico (European Commission, 2011) se ha centrado en los objetivos para las cuatro áreas estratégicas de intervención evidenciado un limitado progreso en la inclusión de la comunidad gitana. Pese a esto el Marco Estratégico (European Commission, 2011) ha contribuido al desarrollo de instrumentos nacionales, pero no ha logrado acabar con la exclusión. Según La Agencia de los Derechos Fundamentales (FRA) (2021) la segregación continúa siendo un problema para la inclusión y acceso a una educación de calidad, por tanto, es importante continuar con acciones para garantizarla.

En este nuevo marco estratégico se han considerado los resultados de evaluaciones de las estrategias nacionales y el análisis de las medidas propuestas anteriormente (European Commission, 2011; European Commission, 2013). Así se propone un enfoque interseccional que considera aspectos de su etnia e identidad para disminuir situaciones de discriminación,

especialmente contra el racismo, uno de los pilares de los derechos sociales de la UE, y al logro de los ODS (United Nations, 2015).

El *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030* ha intensificado su compromiso con la igualdad, inclusión y participación de la comunidad gitana. Este compromiso reforzará acciones para enfrentar la discriminación y mejorar la inclusión en educación, empleo, salud y vivienda, favoreciendo una participación activa de la comunidad gitana en el diseño e implementación de las medidas.

De esta forma, se han establecido objetivos estratégicos para 7 áreas clave: no discriminación, inclusión, participación, educación, empleo, salud y vivienda, que incluye seguimiento de su progreso y objetivos más cuantificables (FRA, 2021). Esta nueva iniciativa pretende lograr un mayor y más rápido progreso promoviendo una igualdad e inclusión socioeconómica. Los objetivos y metas horizontales del nuevo marco estratégico se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Objetivos y metas para el año 2030. Marco estratégico 2020-2030 para la igualdad, inclusión y participación de la población gitana

Objetivos y metas	Objetivo de la UE sobre progreso mínimo para el 2030	Progreso mínimo que debe lograr la comunidad gitana para el 2030	Datos para medir el progreso de las metas y objetivos
1. Luchar y prevenir el antigitanismo	Reducir a la mitad las situaciones de discriminación	Un porcentaje menor al 13% de la población gitana tiene experiencias de discriminación	26% (último año) 41% (últimos cinco años)
	Disminuir a menos de un tercio la población general que siente incomodidad ante sus vecinos gitanos	30% de la población siente incomodidad ante vecinos gitanos	46% de la población siente incomodidad ante vecinos gitanos
2. Reducir la pobreza y exclusión social para cerrar la brecha socioeconómica entre la comunidad gitana y no gitana	Reducir la brecha de pobreza entre gitanos y la población general en menos de la mitad	Garantizar la disminución de la pobreza	Tasa de riesgo de la pobreza actual es de 80%
	Reducir a la mitad la brecha de pobreza entre niños gitanos y no gitanos	Garantizar la salida de la situación de pobreza de los niños gitanos	85% de niños gitanos en situación de pobreza

Objetivos y metas	Objetivo de la UE sobre progreso mínimo para el 2030	Progreso mínimo que debe lograr la comunidad gitana para el 2030	Datos para medir el progreso de las metas y objetivos
3. Promover la participación a través del empoderamiento, la cooperación y confianza	Capacitar e involucrar a 90 ONG en procesos de seguimiento con la comunidad gitana		85 ONG involucradas en proyectos con la comunidad gitana
	Garantizar la participación de las ONG de la comunidad gitana como miembros con derechos		Todos los programas que abordan las necesidades de la comunidad gitana
	Aumentar al doble la denuncia de situaciones de discriminación	30% de las víctimas de discriminación reportan las situaciones	16% de las víctimas de discriminación informa sobre estas situaciones
	Fomentar la participación de los gitanos a nivel político (regional, nacional y UE)	Estados miembros de la UE con participación significativa de población gitana	Registro como votantes y postulación a candidaturas
4. Aumentar el acceso igualitario y efectivo a una educación inclusiva y de calidad	Disminuir a la mitad la brecha de la participación educativa durante la primera infancia	70% de los estudiantes gitanos participan en la Educación Infantil	42% de niños gitanos están escolarizados durante la primera infancia
	Reducir en un tercio la brecha de finalización de estudios en educación superior	Los jóvenes gitanos acaban estudios de Educación Secundaria	28% de jóvenes gitanos acaba la Educación Secundaria o superior
	Disminuir la segregación escolar reduciendo a la mitad niños gitanos que asisten a escuelas segregadas	Menos de uno de cada cinco niños gitanos asiste a escuela donde la mayoría son estudiantes gitanos	44% de niños gitanos asiste a escuelas donde la mayoría o todos son estudiantes de etnia gitana
5. Aumentar el acceso al empleo igualitario, efectivo, sostenible y de calidad	Reducir a la mitad la brecha en el empleo	Asegurar al menos el 60% de la población gitana tenga empleo remunerado	43% de población gitana con empleo remunerado
	Reducir a la mitad la brecha de género en el empleo	Garantizar un 45% de mujeres gitana tengan empleo remunerado	29% de mujeres y 56% de hombres con empleo remunerado
	Reducir a la mitad la brecha de tasa de jóvenes que no trabajan ni estudian	Garantizar a un tercio la tasa de jóvenes que no estudien, trabajen o tengan formación profesional	62% de jóvenes gitanos (16-24 años) que no trabajan ni estudian

Objetivos y metas	Objetivo de la UE sobre progreso mínimo para el 2030	Progreso mínimo que debe lograr la comunidad gitana para el 2030	Datos para medir el progreso de las metas y objetivos
6. Mejorar la salud y aumentar el acceso igualitario a servicios sociales y sanitarios de calidad	Reducir a la mitad la brecha en la esperanza de vida	Garantizar que hombres y mujeres vivan cinco años más	Brecha de esperanza de vida al nacer 10.4 años en mujeres y 10.2 años en hombres gitanos
	Reducir en un tercio la brecha en vivienda	Garantizar que la comunidad gitana no enfrente situaciones de privación en vivienda	16% de la población gitana presenta privación de vivienda
	Reducir a la mitad la brecha en hacinamiento en hogares gitanos	Garantizar que la mayoría de los gitanos no vive en hogares hacinados	78% de la población gitana vive en situación de hacinamiento
7. Aumentar el acceso equitativo y efectivo a la vivienda y servicios esenciales sin segregación	Asegurar que al menos el 95% de los gitanos tenga acceso a agua potable		70% de la población gitana tiene acceso a agua potable en sus hogares

Fuente: Elaboración propia a partir de *Ensure effective equality, inclusion and participation horizontal objectives and targets by 2030* (European Commission, 2020) (p. 4).

El *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030* afirma que para alcanzar los objetivos y metas es necesario actuar en diferentes niveles, junto con la participación de todos los agentes involucrados con la comunidad gitana. Por otra parte, la UE ha establecido medidas, características comunes y compromisos mínimos para sus Estados miembros, también ofrece orientaciones para enfrentar los desafíos emergentes y como abordar el impacto socioeconómico que ha provocado la pandemia del COVID-19.

En conclusión, según la FRA (2021, p.135) “the new framework is part of the EU’s overall strategy towards a ‘Union of Equality’ and a first step in implementing the EU anti-racism action plan 2020–2025”. Este nuevo marco trae consigo la experiencia de la década anterior, incorporando otros aspectos especialmente importantes para la inclusión de la comunidad gitana, como es la lucha contra el antigitanismo y la discriminación.

2.4.2. Informe de derechos fundamentales 2021 para la comunidad gitana. La Agencia de los Derechos Fundamentales (FRA) asesora y apoya a instituciones de la UE y gobiernos en temas relacionados con derechos fundamentales. En este sentido la Comisión Europea le ha solicitado realizar encuestas periódicas sobre la situación política y social de la comunidad gitana a partir del año 2020, con el objetivo de apoyar decisiones, diseños y planificación de estrategias de acuerdo con el nuevo Marco Estratégico.

De esta forma la FRA apoya el trabajo de la UE a través de la recopilación de datos y presentación de informes, se le ha solicitado realizar encuestas periódicas (2020, 2024 y 2028) para proporcionar datos, medir el progreso y ayudar a los Estados miembros a desarrollar métodos para recopilar datos por sí mismos. De esta manera la FRA (2021) establece un capítulo especial para evaluar la situación política y social durante la última década de la comunidad gitana europea.

En su último informe, el capítulo quinto hace mención de manera especial a la situación de la comunidad gitana *Roma Equality and Inclusion*. Este informe da cuenta de avances en educación y pobreza, pero un deterioro en áreas como empleo, salud y vivienda. En educación, señala que ha aumentado la participación de los estudiantes gitanos en Educación Secundaria, pero continúan existiendo situaciones de segregación, en contraposición del principal objetivo de la inclusión y acceso a una educación de calidad. En términos generales se ha determinado que, si bien existen algunos avances legales y políticos, aún hay población gitana que vive al margen de la sociedad.

Las encuestas recientes destacan situaciones de antigitanismo y discriminación. Sus estadísticas afirman que durante el último año un 44% de población gitana experimentó alguna de estas situaciones, esto ha producido desconfianza en la seguridad pública y en el sistema judicial. Los prejuicios, discriminación y acoso aumentaron durante la pandemia del COVID-19. Frente a esta situación algunas organizaciones sociales y civiles, a favor de los derechos de la comunidad gitana, en España, publicaron diferentes declaraciones en un esfuerzo para revertir el antigitanismo.

Por otra parte, el alumnado gitano también experimenta situaciones de acoso y segregación escolar. Los datos del año 2016 muestran que un 46% de niños gitanos asisten a

colegios donde la mayoría e incluso todo el alumnado es de etnia gitana, situación que persiste en varios países de la UE, por ejemplo, algunos presentan sobrerrepresentación del alumnado gitano en escuelas especiales.

En este sentido a partir del año 2021 algunos países miembros adoptaron diferentes medidas para mejorar la participación y acceso a la educación: edad obligatoria de ingreso al sistema educativo, mediadores culturales en colegios, medidas específicas para favorecer la inclusión educativa, programas específicos de apoyo educativo, becas para estudiantes gitanos en Educación Secundaria y universidad, financiación de proyectos que ofrezcan orientación profesional y educativa. En España se han introducido medidas para incorporar a nivel curricular su historia, cultura y lengua.

La pandemia del COVID-19 también afectó la educación de los estudiantes gitanos que vivían en riesgo de pobreza y exclusión social, especialmente frente a la implementación de la educación a distancia, puesto que, gran porcentaje carece de ordenadores y de acceso informático. En los países del este y sur de la UE solo un 30% afirmó tener acceso a nuevas tecnologías, situación que mejora en países occidentales donde el 72% de la población gitana informó si tener acceso a internet.

Los resultados sobre el aprendizaje a distancia han evidenciado una clara desventaja para el alumnado gitano. Esto ha llevado a que algunos países introdujesen medidas de apoyo, por ejemplo: compra y distribución de ordenadores y portátiles, mejora del acceso a internet, permanencia de la asistencia del comedor escolar, material, refuerzo educativo y mediadores culturales.

En temas sanitarios se han identificado soluciones parciales, pero no a largo plazo que perjudican la salud de la comunidad gitana. Por ejemplo, en la encuesta del año 2019 la FRA identificó un promedio de vida de 10 años menos que la población general, dificultades con el acceso a servicios sanitarios, mujeres que sufren violación de derechos en la atención materna, protección inadecuada a niños en situación de discapacidad. Sin embargo, la pandemia del COVID-19 movilizó a algunos países miembros a establecer medidas de apoyo, especialmente, a través de mediadores sanitarios pertenecientes a la comunidad gitana.

Finalmente, la FRA tiene una gran labor en el seguimiento y recopilación de datos debido a la falta de antecedentes, transparencia y mecanismo de rendición de cuentas, además del desglose de datos por etnia que actualmente se desconoce (FSG, 2019). El año 2020 la FRA inicia la quinta encuesta dirigida a la comunidad gitana, en diferentes países de la UE, entre estos España, para censar de manera adecuada la población gitana. Estos antecedentes utilizarán para medir el progreso en la implementación del nuevo marco estratégico.

2.4.3. Políticas y estrategias de inclusión en España para la comunidad gitana. A nivel nacional, se han seguido los lineamientos y directrices políticas establecidas por la UE (European Commission, 2011) plasmadas en una estrategia nacional que orienta a las Comunidades Autónomas en la formulación de acciones dirigidas a la inclusión (Gutiérrez Sánchez, Haz Gómez, Hernández Pedreño y Solórzano Pérez, 2020).

En España, la inclusión de la comunidad gitana ha tenido varios referentes, según Gutiérrez Sánchez et al. (2020) desde los años ochenta, a nivel nacional, se han diseñado diferentes acciones para su inclusión.

En primer lugar, en el año 1989 se establece el Programa de Desarrollo Gitano 1989-2009 (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 1989). Su objetivo ha sido promover el desarrollo social y mejorar la calidad de vida de la población gitana como ciudadanos de pleno derecho, financiar y promover programas de desarrollo social. Además, sus líneas de desarrollo han sido la colaboración interinstitucional, cooperación financiera y técnica con ONG, también acciones para la protección de imagen, sensibilización de la opinión pública, promoción de la cultura gitana y formación de profesionales para el trabajo comunitario. Además, destaca la creación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, Real Decreto 891/2005 (Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2005) y el Instituto de Cultura Gitana (Ministerio de Cultura, 2007).

En segundo lugar, el año 2009 se dio inicio al Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana 2010-2012 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2010) vigente por dos años, puesto que luego se implementa la Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014).

La Estrategia Nacional para la inclusión de la Población Gitana en España 2012-2020, fue la primera política explícita y al igual que su Marco de referencia (European Commission, 2011) persiguió cambios transformadores, continuos y profundos en cuatro áreas clave para la inclusión: salud, vivienda, empleo y educación, a través de objetivos a lograr el año 2020 y metas intermedias. A nivel educativo la Estrategia Nacional para la inclusión de la Población Gitana en España 2012-2020 ha pretendido:

- Aumentar la escolarización en Educación Infantil.
- Incrementar la escolarización y éxito académico en estudiantes de Educación Primaria.
- Aumentar el éxito académico y la finalización de estudios en la Educación Secundaria.
- Incrementar el nivel educativo en los adultos gitanos.

También, la estrategia señala objetivos para las otras tres áreas clave y establece líneas de actuaciones en acción social, participación, mejora del conocimiento, enfoque de género, no discriminación, promoción de la igualdad, sensibilización social, fomento de la cultura e identidad gitana.

Actualmente, se está implementado la nueva Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030 (Ministerios de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021). Esta nueva estrategia sigue los lineamientos establecidos por el *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030* y la normativa de los Fondos Europeos, su base se sustenta en el aprendizaje de la última década y se articula con la Agenda para el Desarrollo Sostenible. Esta nueva estrategia pretende consolidar las políticas sectoriales a través de un enfoque inclusivo y ampliar el alcance de la anterior Estrategia Nacional, en cuanto al impulso de políticas de prevención y eliminación de la discriminación y antigitanismo, inclusión social y de medidas que garanticen la participación de la población gitana y de entidades del movimiento asociativo gitano.

De esta forma, la nueva estrategia pondrá énfasis en ámbitos sectoriales donde la brecha entre la población gitana y no gitana es aún grande. Además, realiza una combinación de políticas universales (*mainstream*) que incorpora medidas y acciones equitativas para grupos vulnerables, combinadas con medidas específicas (*target*). La estrategia se estructura

en tres niveles (dimensión, líneas estratégicas y objetivos). La educación de la población gitana ha sido incluida en el eje de inclusión social como una línea estratégica. Los objetivos establecidos en educación son los siguientes:

- Incrementar la escolarización y participación, en Educación Infantil (especialmente de 0 a 3 años).
- Reducir la segregación y discriminación escolar en las etapas educativas.
- Erradicar el analfabetismo y aumentar la capacitación de adultos gitanos.
- Aumentar el éxito académico del alumnado de ambos sexos en las etapas educativas obligatorias.
- Aumentar alumnado de ambos sexos en etapas postobligatorias.
- Reducir la brecha digital entre el alumnado gitano y no gitano.

Del mismo modo, las Comunidades Autónomas han tenido una importante función a través de planes de inclusión general y específico. En algunas se advierte esta doble intervención (Andalucía, Galicia, Madrid y País Vasco), Cantabria, Navarra y Valencia a través de un plan general de inclusión y otras tres solo con planes específicos (Aragón, Cataluña y La Rioja). Siete Comunidades Autónomas no presentan intervenciones específicas y/o generales en el año 2018.

En cuanto al tipo de intervención, cada Comunidad Autónoma establece diferentes modelos, a través de ejes, líneas, medidas, actuaciones y/o propuestas. En todos los planes específicos se considera la intervención sugerida por la UE y España, en sus cuatro áreas clave y solo algunas Comunidades Autónomas consideran áreas complementarias. En términos generales Andalucía es la Comunidad Autónoma que más incorpora objetivos específicos de la Estrategia Nacional en su Plan Integral para la Inclusión de la Comunidad Gitana de Andalucía 2017-2020 (Junta de Andalucía, 2017).

2.5. Antecedentes sobre la Educación de la Comunidad Gitana.

Dentro de la comunidad gitana, la escolarización ha supuesto dos hechos fundamentales, el primero, participar en espacios educativos como ciudadanos de pleno derecho, y el segundo,

una necesidad de defender su cultura como un rasgo identificativo (Bereményi y Carrasco, 2015).

Con el paso del tiempo la familia gitana ha intentado mantener un equilibrio entre estas dos cuestiones, el interés por participar en la educación y la necesidad de desarrollar, mantener y transmitir su propia cultura. Para Bereményi y Carrasco (2015) la desconfianza hacia las instituciones públicas, como la escuela, ha sido difícilmente superada por la familia gitana debido a siglos de segregación, prejuicios y discriminación. No obstante, paulatinamente, la familia gitana ha estrechado una relación con la escuela que ha tenido un impacto en la inclusión educativa del alumnado gitano (Carmona Santiago, García-Ruiz, Máiquez y Rodrigo, 2019). Este cambio de percepción sobre la educación como una necesidad con un valor en sí misma, le ha permitido estimar además su importancia a nivel social y laboral.

Experiencias educativas de niños gitanos en el sistema educativo español se registran desde el siglo XVII. Desde un intento religioso marcado por la asimilación y etnocidio (San Román 1997). Abajo (2010) cita particularmente el caso del proyecto del padre Manjón en las Escuelas del Ave María, en 1930, donde se consideraba a los niños gitanos incapaces de civilizarse y como una raza en degeneración.

La acción por parte de la iglesia católica en los sesenta, también marcó la educación en barrios chabolistas favoreciendo la segregación étnica. Como afirma Río (2002), de alguna forma lograron incrementar el porcentaje de niños escolarizados, pero no que el alumnado gitano formase parte del sistema educativo. La situación escolar se caracterizaba por el absentismo, desescolarización, profesores no especialistas y al hacinamiento del alumnado en clases sin distinción de edad (Salinas, 2009).

La emigración desde zonas rurales a urbanas a inicios del siglo XX obligó, en el año 1943, la creación del Patronato Escolar de los Suburbios³ para la construcción y sostenimiento de escuelas dentro de la llamada expansión urbana. No obstante, a inicios de

³ “Orden de Creación del Patronato Escolar de los Suburbios” de 4 de agosto de 1942 (BOE, 26 de febrero 1943).

los años setenta se estimaba que menos del 5% de niños y niñas gitanas formaban parte oficial del sistema educativo español (Fernández-Enguita, 1999).

Posteriormente, la creación de las escuelas-puente, pertenecientes a la iglesia católica, supuso un modelo de segregación diseñado para preparar a los niños gitanos en su posterior inclusión en escuelas públicas, situación que pocas veces ocurrió. Como señala Río Ruiz (2018) la escuela era vista como un espacio para la asimilación y resocialización, con el objetivo de formar buenas costumbres en niños poco disciplinados.

En el año 1978, estas escuelas tuvieron el reconocimiento ministerial y la financiación de las administraciones, situación que años más tarde con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985) fueron calificadas como irregulares, revindicando algunos derechos fundamentales del alumnado gitano. La desaparición de las escuelas-puente fue un proceso paulatino pese al ordenamiento jurídico, puesto que su eliminación estuvo marcada por la discriminación del alumnado gitano en colegios públicos.

Los cambios legislativos sobre las medidas de educación compensatoria (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983) a mediados de la década de los ochenta fueron creados con un sentido de integración educativa del alumnado gitano proveniente de las escuelas-puente situación que haría frente a los llamados déficit sociales y culturales (Bereményi y Carrasco, 2015), ya que, estas escuelas concentraban alrededor del 83% del alumnado gitano escolarizado (Esteban, 1989). Esta medida resultó beneficiosa, ya para fines de los años ochenta e inicio de los noventa el porcentaje de estudiantes gitanos en situación regular era cercano al 87% (Vieira Ferreira, 1999).

El trabajo de Río Ruiz (2018) muestra una visión sobre cómo se han ido configurando los derechos y las condiciones escolares de niños y niñas gitanas desde los años setenta hasta fines de los noventa dejando en evidencia una “tardía y asimétrica incorporación de la infancia gitana a las escuelas españolas” (Río Ruiz, 2018, p. 183). De esta manera, la escolarización ha estado marcada por conflictos, aislamiento en las escuelas públicas en barrios marginados y cambios legislativos. Las décadas de los años 70 a 90 se caracterizó por protestas y resistencia de la población no gitana, que se oponían radicalmente a la presencia

de gitanos en barrios y colegios. Las movilizaciones antigitanas caracterizadas por la marginación, exclusión, rechazo y segregación escolar acentuaban una tensión y conflicto étnico hacia el realojo de familias gitanas chabolistas y sobre la escolarización de estudiantes gitanos (Río, 2002). El descontento de las familias no gitanas se manifestó en los colegios públicos bajo situaciones conflictivas entre vecinos. Las manifestaciones contra la presencia del alumnado gitano en estos colegios se hicieron común. Estudiantes gitanos eran acusados de representar un riesgo y una mala influencia, a esto se une el descontento de las familias no gitanas por las ayudas estatales y escolares hacia las familias gitanas.

El enfoque intercultural que introdujo la reforma educativa de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990) realizó un reconocimiento de la diversidad y un compromiso para terminar con las desigualdades sociales, económicas y culturales. Sin embargo, según Carrasco (2004) este enfoque no se realizó completamente, situación que ejemplifica con la existencia programas educativos dirigidos exclusivamente al alumnado gitano.

De acuerdo con Río Ruiz (2018), una contribución histórica importante para la inclusión del alumnado gitano en las escuelas públicas fueron los movimientos asociativos gitanos. Estos adquirieron un significativo rol en la lucha por la escolarización y en la desaparición de las escuelas-puente. Sus diferentes manifestaciones activistas lograron el compromiso por parte de las administraciones locales de educación. Un ejemplo fue la incorporación de estudiantes gitanos desde la escuela-puente Los Asperones al Centro público de Campanillas, Málaga, donde los activistas gitanos lograron comprometer a la administración pública en la inclusión escolar del alumnado gitano.

También, desde otras esferas profesionales existía una preocupación por la educación infantil de niños y niñas gitanas. Los periódicos de esa época mostraron noticias sobre hechos de violencia y manifestaciones en barriadas obreras contra la población gitana. Por ejemplo, padres que se manifestaron en contra de la convivencia entre niños no gitanos y gitanos, por ser estos últimos sucios, portadores de enfermedades y sin hábitos sociales. Según afirma Ríos Ruiz (2018) entre los años 1976 y 1995 el diario El País registró alrededor de 213 situaciones colectivas antigitanas. El trabajo a nivel periodístico fue un aporte para de

visualizar situaciones racistas, exigiendo a las autoridades medidas contra la discriminación y la protección de los derechos de los niños gitanos.

No obstante, a inicios de los años noventa España, a nivel europeo, era valorado por su modelo educativo integrador (Etxebarria, 2000). Bereményi y Carrasco (2015) señalan que el modelo español de inclusión de los gitanos se sostiene en un sistema de bienestar universal e inclusivo, por otra parte, afirman que este sistema ha provocado una dependencia en un sector de la población gitana dificultando su participación en la sociedad en general. El estudio del Instituto de Sociología aplicada (1990) afirmó que tanto padres como profesores se comprometieron con la integración del alumnado gitano en colegios públicos de Enseñanza General Básica, esto provocó el inicio de una nueva etapa centrada en los resultados.

En mayo de 1989 se llevó a cabo la Resolución del Consejo y de Ministros de Educación europeos sobre la escolarización de los niños gitanos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1989). En dicha oportunidad se establecieron medidas para superar los obstáculos de la escolarización gitana, cuatro años más tarde, el estado español presentó el informe desde el Ministerio de Educación y Ciencia (1993) donde señaló:

- Un aumento de la escolarización en Educación Primaria.
- Una disminución en la escolarización en Educación Secundaria, que evidenció menos estudiantes escolarizados, especialmente alumnas.
- Una disminución de alumnado gitano que pasaba de curso a medida que incrementaba el nivel educativo.
- Un análisis cuantitativo y cualitativo de acuerdo con las necesidades socioeducativas para fortalecer el trabajo con la comunidad gitana.
- Una planificación y desarrollo de modelos interculturales considerando la cultura gitana (materiales de apoyo, nuevas orientaciones e investigaciones).
- Una mejor comunicación entre entidades públicas, administraciones y asociaciones gitanas.
- Una mejor cualificación de la comunidad gitana adulta en miras de expectativas profesionales.

Otras medidas como los programas de compensación, seguimiento y refuerzo a la asistencia (Secretariado General Gitano, 2000) favorecieron el proceso educativo de los estudiantes gitanos. Este marco estableció una serie de correcciones y prioridades a las nuevas políticas educativas, entre estas:

- Evitar la segregación en aulas y colegios, lo que lleva implícito una reestructuración de las políticas de viviendas; familias gitanas en un mismo barrio y concentración de este alumnado en las mismas escuelas.
- Favorecer la educación Infantil facilitando plazas y gratuidad.
- Incluir programas de educación compensatoria en programas de desarrollo comunitario.
- Facilitar la coordinación entre diferentes entidades públicas, privadas y sociales.
- Controlar y evaluar los programas de seguimiento.
- Flexibilizar recursos materiales y humanos (asesores de educación intercultural).
- Facilitar la continuidad de estudios y disminuir el abandono prematuro.
- Apoyar la transición de Educación Primaria a secundaria.
- Facilitar estrategias de continuidad en la Educación Secundaria.
- Crear material de apoyo escolar sobre la cultura gitana.
- Desarrollar una política de educación intercultural en los diferentes niveles educativos del sistema escolar.

De esta forma y según afirman Alvarez-Roldan et al. (2018) desde el año 1986 al 2005 un alto porcentaje de niños gitanos fue integrado al sistema educativo español, evidenciándose una mejor situación educativa durante las últimas tres décadas. Fruto de su escolarización disminuyeron las tasas de analfabetismo y un porcentaje no menor de jóvenes gitanos ha logrado niveles educativos superiores.

Bereményi y Carrasco (2015) afirman que las encuestas de la última década revelan la importante brecha educativa entre la población gitana y no gitana, además los estudios no advierten los reales problemas, como la sobrerrepresentación del alumnado gitano en escuelas públicas segregadas, maestros de alta rotación y desmotivados por las bajas expectativas.

2.6. Caracterización del Alumnado Gitano en España.

La escolarización del alumnado gitano en España históricamente ha pasado por diferentes etapas, cada una caracterizada por el contexto social y político, además, su incorporación al sistema educativo ha estado marcada por la relación entre la familia gitana, la escuela y la sociedad española. Sin embargo, a lo largo de las últimas tres décadas se ha logrado una escolarización generalizada de la infancia gitana, y desde la literatura se pueden inferir características que distinguen al alumnado gitano español según su etapa educativa.

No obstante, llama la atención que gran parte de este colectivo no continúe sus estudios en etapas educativas de secundaria y postobligatoria, por tanto, aún sigue pendiente alcanzar o incrementar mayores niveles educativos y profesionales (Alvarez-Roldan et al., 2018). Frente a esta situación autores como Aguilar Jurado, Gil Madrona y Ortega Dato (2020) señalan que el alumnado gitano es un colectivo muy afectado por índices de fracaso y abandono escolar (Véase apartado 2.5.1. de este capítulo) atribuidos a diferentes causas, siendo las principales los problemas de pobreza, el bajo nivel educativo y situaciones de discriminación y segregación.

De acuerdo con el informe de la FSG (2019) en la composición de la población gitana por nivel educativo (Figura 18) se advierte dos hechos sustanciales, el primero el nivel educativo alcanzado por la población gitana y no gitana, y el segundo una brecha de género advertida en la comunidad gitana pero no en la población general. Por ejemplo, el 13.8% de las mujeres y el 5.6% de hombres gitanos son analfabetos, a diferencia de la población no gitana, donde no existen porcentajes de analfabetismo para ambos sexos.

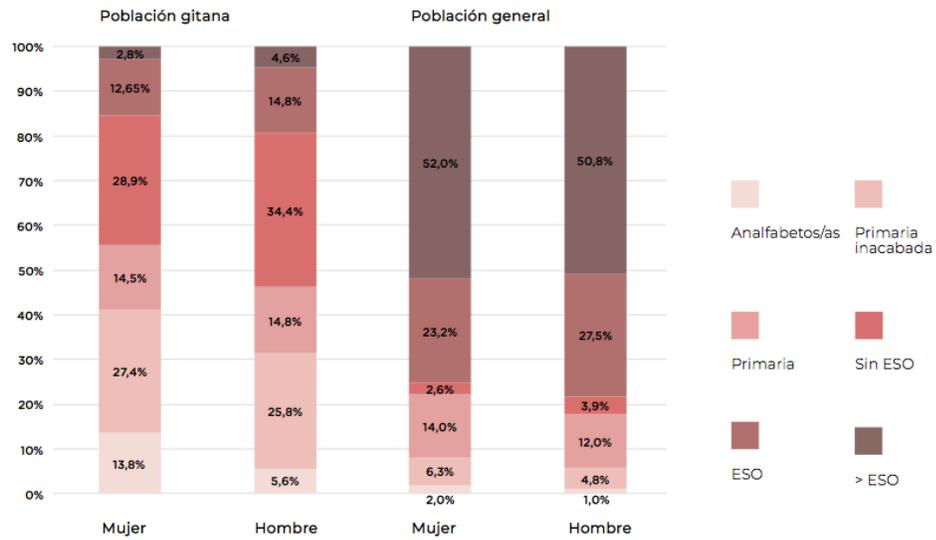


Figura 18. Composición de la población gitana y general por nivel educativo y género. Fuente: FSG (2019) (p. 15).

Por otra parte, como muestra la Figura 19 si se advierte disminución del analfabetismo en la población gitana más joven revelando avances en las primeras etapas de enseñanza.

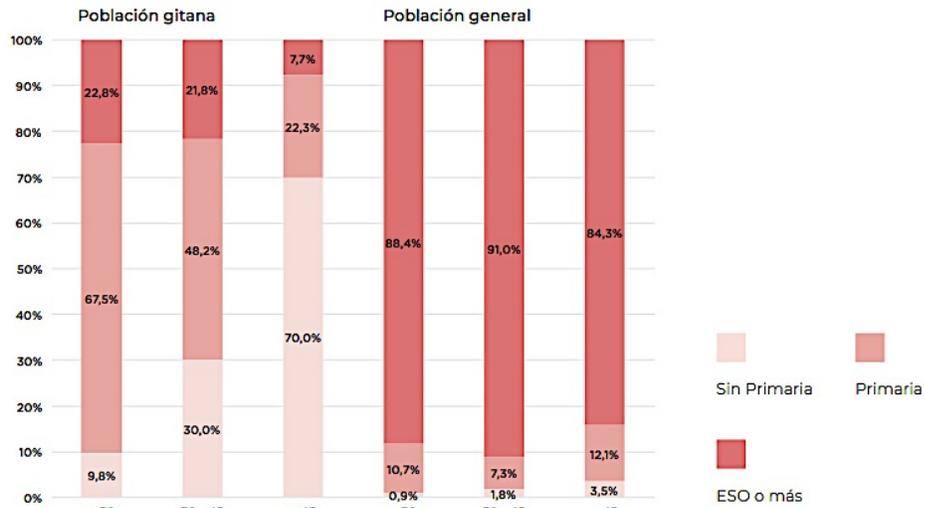


Figura 19. Composición de la población gitana y general por nivel educativo y edad. Fuente: FSG (2019) (p. 16).

A continuación, se analizan algunas características según la etapa educativa, puesto que cada una de estas, en especial las de transición, están asociadas a una edad de desarrollo marcada por tradiciones y costumbres propias de la cultura gitana.

2.6.1. Alumnado gitano en Educación Infantil y Primaria. A través del tiempo, y a consecuencia de las diferentes políticas, estrategias y planes, nacionales y europeos, junto al esfuerzo de las familias gitanas por incorporar y valorar la educación de sus hijos han permitido que, actualmente, un gran porcentaje de niños y niñas gitanas estén escolarizados en etapas de Educación Infantil y primaria.

De esta manera, la escolarización en Educación Infantil y primaria se ha logrado casi en su totalidad alcanzando un nivel educativo superior al de sus familiares más cercanos (FSG, 2013). Para el año 2009 el 87% de niños y niñas gitanos ya asistían a Educación Infantil y Educación Primaria logrando casi un 100% (FSG, 2010). Según Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Monreal Gimeno (2019) se podría decir que la escolarización en estas etapas educativas se ha ido normalizando. Para Llevot y Bernad (2016) esto se debe a la responsabilidad asumida por el estado en relación con la escolarización y el acceso a beneficios. Además, tales cifras estarían en relación directa con el Plan Estratégico para la Inclusión social de la Población Gitana en España 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) puesto que, uno de sus objetivos estratégicos se ha enfocado en el acceso a la Educación Infantil, y en Educación Primaria se han alienado hacia su escolarización, permanencia, éxito educativo y educación inclusiva. En este aspecto el plan estratégico ha considerado esencial no solo el acceso a la educación, sino además la permanencia y éxito para lograr una inclusión social y educativa (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019).

Por otra parte, la percepción sobre la importancia de la educación en etapas iniciales ha ido cambiando desde la familia gitana, puesto que en décadas anteriores el desinterés por la Educación Infantil había estado muy asociado a la propia cultura gitana, donde la familia y la madre eran consideradas el mejor sitio para educar a los niños (García-Guzmán, 2005). Actualmente, la familia se ha acercado a la escuela y le ha otorgado un valor significativo a

la educación futura de sus niños y niñas, y por otro lado las autoridades han insistido al relacionar la escolarización con el acceso a otros bienes (Abajo y Carrasco, 2004).

2.6.2. Alumnado gitano en Educación Secundaria y Universitaria. La situación del alumnado gitano en la Educación Secundaria ha sido ampliamente abordada desde diversas esferas sociales por considerarse una etapa escolar caracterizada por situaciones que han dificultado su inclusión educativa.

En términos generales diferentes encuestas y estudios (Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS], 2006; FSG, 2013, 2019; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2014) confirman dificultades marcadas por un alto porcentaje de estudiantes gitanos que no acaba la secundaria. Para Centro Nacional de Innovación e investigación Educativa (CNIIE) (2014) en el final de la etapa de primaria y los primeros años de secundaria se producen altas tasas de abandono escolar, además los jóvenes que acaban esta etapa tienen menos probabilidades de estar bien preparados académicamente para las etapas superiores.

El estudio de la FSG (2013) sobre el alumnado gitano de secundaria realiza una caracterización de su situación educativa desde los 12 a los 24 años. En él se señala que un 64% los jóvenes gitanos de 18 a 24 años no acaban la etapa secundaria y tampoco están escolarizados. En términos generales el estudio afirma que la juventud gitana se encuentra en una posición más desfavorecida que la población no gitana, en cuanto a educación y formación. En relación con la tasa neta de escolarización, para la población gitana y no gitana existe un nivel de escolarización similar hasta los 14 años, sin embargo, entre los 16 y 20 años se producen mayores diferencias, solo un 20.8% de jóvenes gitanos continua sus estudios.

En el caso de las jóvenes gitanas, estas presentan mayores tasas de abandono escolar entre 10 a 14 años, los jóvenes gitanos abandonan el colegio mayormente a los 16 años. Entre las principales causas se mencionan: familiares, matrimonio, estudiar algo que lo les gusta o preferencia por el trabajo.

Por otra parte, llama la atención algunas cifras sobre la matriculación del alumnado gitano. El 38.1% a la edad de 12 años continúa matriculado en primaria. Algo similar ocurre

a los 16 años, el mayor porcentaje de estudiantes continúa matriculado en la ESO y no en enseñanzas de mayor nivel.

En relación con los estudios postobligatorios, entre los jóvenes gitanos de 20 a 24 años y la población general existe una importante brecha, solo el 2.2% logra estudios superiores comparado con un 21.5% de la población no gitana.

Recientemente el estudio de la FSG (2019) confirma algunas situaciones advertidas años anteriores, destaca que el 17% de las personas gitanas ha acabado la secundaria, con una diferencia según género (19% para hombres y 15.5% en mujeres) al contrario de la población general (77%) y donde no existen diferencias en torno al género. En niveles educativos superiores un 3% de mujeres y 5% de hombres gitanos alcanzan estos niveles, y un 50% de la población no gitana en hombres y mujeres.

También la Estrategia nacional 2020-2030 destaca, si bien es cierto un aumento en la participación de los jóvenes gitanos en la Educación Superior, la brecha con respecto a la población general. Para Padilla-Carmona, González-Monteagudo, Soria-Vílchez (2017) la Estrategia Nacional sobre la inclusión de la comunidad gitana 2012-2020 no determina acciones concretas para favorecer la presencia de este colectivo en la universidad solo señala aumentar el nivel de formación de la población gitana. Las acciones que se han establecido solo se enfocan en el acceso a la formación profesional y en menor medida a otras alternativas como el acceso a Bachillerato y universidad.

De la misma forma, un alto porcentaje continua la formación profesional de grado medio en lugar de estudios universitarios, situación que deja en desventaja a nivel social y laboral, y acentúa una desigualdad en la enseñanza postobligatoria (Padilla-Carmona et al., 2017). Finalmente, según la FSG (2019) el porcentaje de alumnado gitano en estudios postobligatorios ha incrementado (1.1% en 2005 a 3.2% en 2018) con mayor presencia de jóvenes gitanos en la universidad, sin embargo, aún se sitúa por debajo del 35% de la población no gitana.

Las últimas décadas han estado caracterizadas por acciones, estrategias sociales y políticas que abogan por un sistema educativo más inclusivo para que jóvenes gitanos

accedan a la universidad, lo que hoy en día parece ser una situación más normalizada, las estadísticas parecen decir lo contrario (FSG, 2019).

2.6.3. Alumnado gitano y su éxito en el sistema educativo. La situación educativa del alumnado gitano ha estado caracterizada por situaciones de desigualdad, exclusión y segregación. Sin embargo, un porcentaje de estos ha logrado continuar sus estudios. En este sentido, puede hablarse de éxito educativo cuando los estudiantes gitanos acaban estudios postobligatorios y acceden a la universidad. De esta manera, analizar dichas situaciones de éxito escolar también constituye una situación importante, puesto que la atención muchas veces se ha centrado en el abandono, fracaso, y absentismo escolar. Como afirma Salinas (2009) “del actual momento de escolarización generalizada de las niñas y niños gitanos parece que lo único que preocupa es el absentismo y el comportamiento disciplinario de algunas y algunos de ellos. Menos, su éxito escolar” (p. 167).

El análisis de la situación desde un enfoque de éxito escolar en gitanos españoles tiene sus inicios en los trabajos de Abajo y Carrasco (2004) quienes realizan un estudio pionero al profundizar sobre las condiciones que favorecen el éxito y la continuidad de estudios, y como esto influye en un cambio sociocultural. La investigación se basó en un estudio etnográfico, mediante 50 entrevistas biográficas a gitanos y gitanas de cinco Comunidades Autónomas que finalizaron la educación secundaria y estudios postobligatorios. El objetivo fue comprender los factores que contribuyen al éxito educativo y la continuidad de estudios. Entre los factores que contribuyen al éxito mencionan dos grupos:

- Estudiantes que han recibido mensajes de valoración sobre sus posibilidades académicas desde algún agente de socialización: apoyo, valoración y compromiso del profesorado, una experiencia escolar; participación con grupo de compañeros, vecinos, amigos; apoyo y valoración familiar; apoyo a través de recursos educativos, humanos y económicos; apoyo de asociaciones u ONG.
- Implicación personal del estudiante: surgimiento de un proyecto personal para continuar su educación; compromiso personal por continuar sus estudios; capacidad para negociar dificultades con su entorno; habilidades sociales y apoyo de pares.

Así mismo, el estudio de Padilla-Carmona et al. (2017) se une a estas investigaciones relacionadas con el éxito educativo. Este estudio analiza la trayectoria de seis estudiantes gitanos que accedieron a la Educación Superior, tres graduados y tres estudiantes. Por medio de entrevistas biográficas narrativas, identifican los factores que podrían influir en este proceso y además proporcionan nuevos modelos de identificación cultural. Dentro de los factores que favorecen el éxito académico y el acceso a la universidad mencionan:

- Familias que habitan en barrios no segregados ni marginados.
- Apoyo y aspiraciones familiares.
- Presencia de modelos familiares que han continuado estudios postobligatorios.

Los autores además advierten un esfuerzo constante de los entrevistados ante las presiones de algunos familiares, quienes temen el *apayamiento*, sin embargo, señalan que se evidencia un proceso de redefinición de su identidad gitana, donde analizan e incorporan los rasgos de la cultura gitana que fortalecen su identidad. Así mismo, el estudio coincide con los hallazgos de Abajo y Carrasco (2004) en cuanto a la escolarización segregada, procesos de invisibilización étnica, la relevancia de la convivencia con pares no gitanos y el apoyo del profesorado.

Como afirman Padilla-Carmona et al. (2017) si un porcentaje de la población gitana ha terminado la Educación Secundaria y ha accedido a la universidad, entonces la población gitana tiene referencias para demostrar que el estudiante gitano si puede acceder a estudios postobligatorios y de alguna manera terminar con el problema que comúnmente se plantea en la literatura sobre su fracaso escolar.

2.7. La Inclusión Educativa del Alumnado Gitano

La educación tiene un importante papel para transformar y superar las desigualdades y contribuir a la inclusión (Flecha, 2011). Para lograr un crecimiento inclusivo es necesario que las escuelas y comunidades favorezcan acciones para el éxito educativo y faciliten mayores oportunidades laborales y participación comunitaria, especialmente en colectivos vulnerables (Flecha y Soler, 2013). De la misma forma Antúnez et al. (2017) afirman que para mejorar la inclusión social de la comunidad gitana es necesario mejorar su inclusión

educativa garantizando que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad con un mayor nivel educativo.

Actualmente, la educación está enmarcada bajo los lineamientos estratégicos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de los ODS de la agenda 2030 (United Nations, 2015). Específicamente, el ODS 4 establece y garantiza una educación inclusiva y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, puesto que, la educación y la alfabetización proporcionan herramientas para salir de la pobreza, acceder a mayores oportunidades y reducir desigualdades sociales y culturales. Autores como Díez-Palomar, Sanmamed, García-Carrión y Molina-Roldán (2018) enfatizan esta idea afirmando que el acceso a la Educación Superior tiene un impacto a nivel personal para el desarrollo de una sociedad sostenible.

Particularmente en España posterior a la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985) la población gitana comenzó a tener mayor atención entre políticos, profesores y representantes de minorías. Las nuevas reformas educativas, junto a la consolidación de la democracia dieron nuevas esperanzas sobre oportunidades sociales y económicas (Bereményi y Carrasco, 2015).

De esta manera se evidenciaban avances en educación (Márquez y Padua, 2016), sin embargo, el bajo rendimiento del alumnado gitano fue objeto de preocupación e intervención pública, a las que Fernández (2006) señaló como acciones que no se ajustaban realmente a sus necesidades produciendo una profunda desigualdad educativa acentuada, además, según Rujas (2012) por otras medidas educativas.

Así, la inclusión educativa de la comunidad gitana comenzó a ser un tema relevante a través de la publicación de informes oficiales que daban cuenta de altos índices de analfabetismo y su inclusión pasó a ser una prioridad entre los gobiernos europeos. Desde hace varias décadas investigadores, representantes de la comunidad gitana y otros organismos están exigiendo transformaciones estructurales e ideológicas a nivel social que garanticen el acceso a una educación de calidad para los estudiantes gitanos (Abajo y Carrasco, 2004).

De esta manera, las últimas tres décadas la situación educativa y su inclusión ha mostrado avances (Aguilar Jurado et al., 2020) atribuidos, en parte, a las estrategias realizadas por la UE y a nivel nacional. Los países miembros de la UE han despegado diferentes estrategias para favorecer su inclusión, sin embargo, aún es necesario continuar favoreciendo una educación de calidad, señalada por Echeita (2017) como una tarea pendiente. Autores como López López y La Malfa (2020) sostienen que las estrategias y políticas han tenido un bajo impacto e instan a evidenciar otros factores que pudiesen ser decisivos para mejorar resultados educativos y favorecer la inclusión educativa.

Para evidenciar situaciones que favorezcan la inclusión educativa de este alumnado Abajo (1996) plantea factores que interfieren en dicha inclusión identificándolos dentro de un modelo social y educativo, que se sustentan básicamente en estereotipos y preconcepciones negativos, a consecuencia de una historia caracterizada por prácticas educativas segregadas suponiendo anticipadamente el fracaso escolar como algo inevitable (Salinas, 2009).

La clasificación de seis enfoques que interfieren en la inclusión educativa del alumnado gitano sugerido por Abajo (1996) plantean:

- Incompatibilidad cultural entre la escuela y la comunidad gitana.
- Precariedad de condiciones de vida que determinan su fracaso escolar.
- Falta de familiaridad con el código lingüístico de la escuela diferente al de la comunidad gitana.
- Responsabilizar al alumnado su falta de habilidades y motivación en general.
- Identidad gitana como una barrera para corregir la crianza y su percepción de la escuela.
- Responsabilizar al sistema educativo por no tener herramientas y métodos educativos necesarios y adaptados a las características del alumnado gitano.

Por otra parte, Abajo (1996) afirma que estos seis enfoques han tenido dos consecuencias negativas. La primera, bajas expectativas académicas entre los estudiantes gitanos, compartidas entre las familias, comunidad educativa y profesores. La segunda, la distancia que la comunidad gitana, y específicamente la familia mantiene con el colegio. De forma similar identifica otros factores que interfieren en la inclusión educativa, como la

incapacidad del sistema educativo para abordar este tipo de situaciones y la brecha educativa que existe entre estudiantes gitanos y no gitanos. A esto se debe sumar factores (personales, contextuales y culturales), estos provocan efectos y una distorsión entre jóvenes los gitanos que los obliga elegir entre preservar su identidad, costumbres culturales y familiares o continuar sus estudios.

Peček y Munda (2015) establecen una perspectiva diferente sobre la inclusión educativa del alumnado gitano, afirmando que los factores personales y familiares si tienen un mayor impacto. Para las variables familiares afirman el desinterés de los padres gitanos por la escuela. En cuanto a los factores personales Wang, Haertel y Walberg (1993) advierten como falta de compromiso escolar, puesto que la investigación muestra la falta de interés sobre la educación, evidenciada, por ejemplo, a través del absentismo escolar.

Por el contrario, estudios desde la perspectiva del estudiante y la familia gitana presentan resultados contradictorios, gran parte de estas investigaciones dan cuenta de otros factores que afectan su inclusión educativa como la discriminación, exclusión y segregación escolar, situaciones que según Andriessen, Phalet y Lens (2010) pueden generar conductas ambivalentes en el alumnado gitano, por tanto, la inclusión educativa aún no lograría su consolidación en los países europeos.

De forma similar Antúnez et al. (2020) sostienen que la inclusión educativa no ha logrado cumplir su objetivo evidenciado a través del bajo nivel educativo del alumnado gitano. Para Enguita (2004) la inclusión educativa de niños y jóvenes gitanos ha representado un conflicto étnico que se identifica con una desconexión especialmente en edades de transición. Alexiadou (2019) analiza crítica y profundamente la política educativa de la UE, señalando que las transiciones escolares y el abandono son problemas comunes en los jóvenes gitanos acentuados con situaciones de alto absentismo, también presentes en el alumnado gitano español (Madrid-Fernández y Katz, 2018). De este modo Schnell, Kerskiner y Crul (2013) afirman la importancia de la inclusión educativa a nivel escolar y como una política nacional e internacional, en tal sentido destacan la importancia de tener colegios que ofrezcan apoyo y ayuda a estudiantes, además de establecer vínculos sostenibles con la familia y favorecer el compromiso escolar.

En consecuencia, es cierto y documentado que existe una preocupación nacional e internacional por la inclusión educativa del alumnado gitano, cuenta de ello es la acción de los Estados miembros de la UE por garantizar que la educación sea de calidad y otorgue verdaderas oportunidades, siendo esta una de sus principales objetivos estratégicos. Sin embargo, llama la atención los informes que muestran que el objetivo de la inclusión educativa para este colectivo aún es un asunto pendiente del cual organismos, estados, comunidades educativas y familias deben ser responsables en la elección de medidas efectivas.

2.7.1. Principales dificultades en la inclusión educativa: absentismo, abandono y fracaso escolar. La educación del alumnado gitano advierte situaciones que afectan su inclusión educativa y suscitan la atención de investigaciones y políticas, puesto que según afirman Carmina Santiago et al. (2019) la educación ha sido un obstáculo para la inclusión laboral y social.

Desde una perspectiva teórica, la literatura aborda diferentes planteamientos para comprender dichas problemáticas en estudiantes pertenecientes a etnias minoritarias (Antunez et al., 2017). Los estudios sobre etnias latinoamericanas y afroamericanas radicadas en Estados Unidos revelan tendencias educativas similares a los estudiantes gitanos, caracterizadas por la falta de logro y persistencia académica. De esta forma se identifica al alumnado de etnia minoritaria como estudiantes excluidos a nivel social y educativo resultado directo de la prevalencia y dominio de la cultura mayoritaria (Hill y Torres, 2010). En la población gitana, las situaciones que marcan particularmente la diferencia entre el alumnado gitano y no gitano son el absentismo, abandono escolar prematuro y fracaso escolar (Bayón-Calvo, 2019).

En el estudio de Aguilar Jurado et al. (2020) relacionado con los efectos del programa Promociona de la FSG dirigido a estudiantes gitanos, los autores realizan una clara distinción en torno a estos conceptos. En primer lugar, el absentismo tiene relación con la ausencia o falta de asistencia prolongada al centro durante el periodo de escolar obligatorio. En segundo lugar, el abandono escolar está referido a la situación en que el estudiante deja sus estudios antes de la edad establecida por el sistema educativo. Finalmente, el fracaso escolar está

asociado a situaciones donde el estudiante deja sus estudios obligatorios y no logra acabar la Educación Secundaria.

Dentro de las situaciones mencionadas, el abandono escolar prematuro es un importante problema para la UE, según el *European Union Agency for Fundamental Rights* [FRA] (2018) los jóvenes gitanos de 16 a 24 años presentan altas tasa de abandono escolar y mayormente en las niñas y jóvenes gitanas. Del mismo modo el Eurostat (2018) afirma que entre los jóvenes europeos de 18 a 24 años la tasa de abandono escolar el año 2017 ha sido de 10.6% situación que aumenta en estudiantes de etnia gitana. España presenta un 19% de abandono siendo uno de los valores más altos a nivel europeo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Por su parte, el CNIIE (2014) ha publicado el Boletín de educación sobre la situación de la población gitana en España. El Boletín presenta estadísticas que reafirman las situaciones que dificultan la inclusión educativa, especialmente sobre el abandono escolar producido en la transición a la Educación Secundaria (16 años el 32.1% abandona el sistema educativo).

Con respecto al abandono escolar el CNIIE (2014) afirma que la escolarización entre la población gitana y no gitana es similar hasta los 14 años, luego de los 15 años existe una significativa diferencia. Por otra parte, suele ser levemente mayor entre las jóvenes gitanas (12-24 años) (64,3%). Entre las razones que informan las más frecuentes se deben a que las jóvenes deben ayudar en tareas de la casa y/o deben trabajar. En relación con el fracaso escolar el CNIIE (2014) refiere en términos generales que la población gitana más jóvenes presenta un nivel educativo inferior a secundaria. No obstante, no existen diferencias significativas según género, también el mayor porcentaje de tasas de repetición se presentan en tercero (19%) y cuarto (14%) curso de la Educación Secundaria.

Las estadísticas suelen evidenciar un panorama cuantitativo de la situación educativa, sin embargo, para Domingo, Pérez-García y Domingo (2019) el enfoque de la inclusión educativa va más allá de servicios y apoyos. Para la prevención del abandono escolar se necesita una educación pública de calidad que considere los principios de la escuela inclusiva, puesto que, el alumnado gitano constituye un grupo desfavorecido, especialmente a nivel

educativo (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková y Strnadová, 2015). De esta forma, se han llevado a cabo diferentes acciones para apoyar la inclusión educativa y prevenir el abandono, absentismo y fracaso escolar. Por ejemplo, se ha promovido la presencia de asistentes de etnia gitana en el aula quienes han sido un apoyo y mediación entre la cultura escolar y las familias gitanas. Por otra parte, se han establecido medidas como los programas de educación compensatoria. Con estos programas se garantiza la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, permanencia y promoción de este alumnado (Aguilar Jurado et al., 2020).

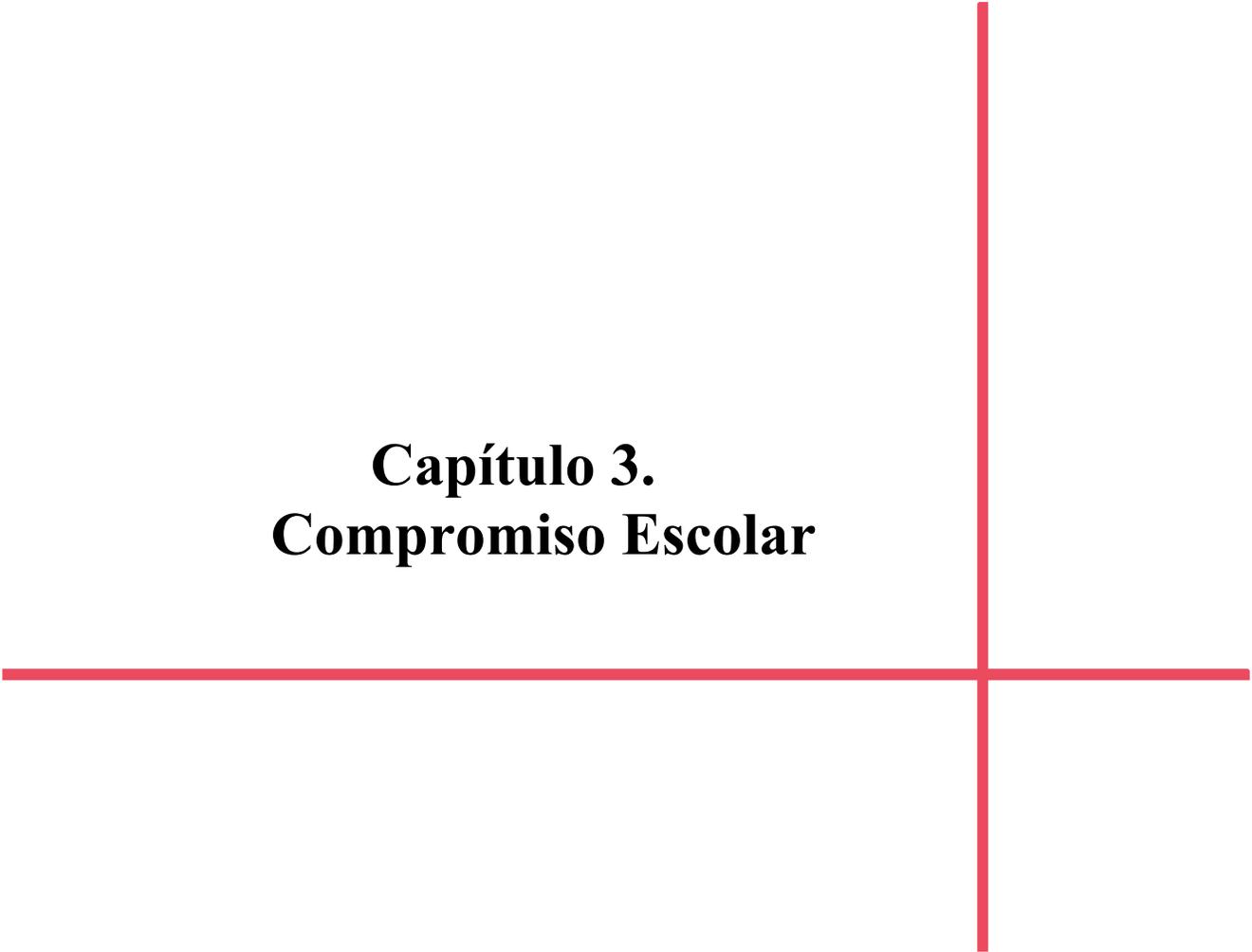
Aguilar Jurado et al. (2020) señalan medidas que se han llevado a cabo para prevenir situaciones de absentismo, abandono y fracaso escolar:

- Programas de diversificación curricular, para alumnado de segundo ciclo de secundaria.
- Programas de garantía social (PGS), para estudiantes que no acaban la secundaria.
- Programas de cualificación profesional constituyen una continuación de los PGS.
- Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) programa socioeducativo para abordar el abandono y fracaso escolar. Este plan cuenta con dos modalidades: Programa de acompañamiento Escolar (PAR) y Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR).

Ciertamente, las situaciones que han dejado una brecha educativa importante entre el colectivo gitano y no gitano son el absentismo, abandono y fracaso escolar, temas que tienen una directa incidencia en su inclusión educativa. Pese a tener un mejor y mayor acceso a la educación aún queda pendiente continuar trabajando en estas temáticas que sin lugar han caracterizado la situación educativa desde hace varias décadas.

Capítulo 3.

Compromiso Escolar



3.1. Introducción.

El tercer capítulo corresponde al marco teórico del compromiso escolar. La literatura reconoce una diversidad de términos, definiciones y dimensiones sobre un concepto que está sustentando la investigación y la práctica educativa relacionada con la participación escolar, su vinculación con la continuidad y finalización de estudios. Pese a esta inestabilidad teórica y al mismo tiempo interés por parte de la investigación, el compromiso escolar es reconocido por su utilidad como un constructo multifacético y multidimensional, pues logra integrar factores que se interrelacionan dinámicamente en el alumnado, logrando identificar comportamientos, pensamientos y emociones asociados con el colegio, que favorecen el logro académico y sirven de sustento práctico y conceptual a problemas educativos.

De esta manera, el capítulo inicia con una aproximación teórica sobre el compromiso escolar. Pese a que sus orígenes se encuentran en la psicología laboral, paulatinamente, ha adquirido sentido y valor en la investigación educativa. A medida que el alumnado avanza en sus etapas educativas surgen otras preocupaciones, que en ocasiones lo alejan o desvinculan de sus actividades o tareas escolares. El primer apartado, describe como la inestabilidad conceptual ha hecho difícil una conceptualización exacta. En este contexto, se destacan estudios de revisión, que han logrado establecer ciertas características en torno a su definición y especialmente sobre su investigación, la cual ha advertido hitos que marcan temporal y teóricamente los estudios.

A continuación, se describen sus dimensiones, donde también se advierte una problemática en torno a la cantidad y denominación. No obstante, gran parte de la literatura se ha enfocado por el estudio sobre tres de estas: comportamiento y/o conductual, emocional y cognitiva, propuestas por Fredricks y colaboradores, que han sustentado una gran cantidad de investigaciones. Así mismo, se presenta un planteamiento teórico que sostiene que cada una de las emociones y conductas de interés conlleva estados positivos y negativos, estos últimos denominados desinterés o desafección (*disaffection*). Particularmente, el enfoque sostiene lo que sucede cuando el estudiante pierde el interés o se desconecta de sus tareas o actividades escolares.

Luego, se presentan los principales y más estudiados factores que intervienen en el compromiso escolar. Para un mejor análisis se ha seguido la identificación desde tres investigaciones. La primera, referida al estudio de Fredricks y colaboradores, quienes identifican factores referidos al colegio y aula. En segundo lugar, Martins y colaboradores, quienes, a partir de una exhaustiva revisión de la literatura, identifican factores externos e internos. Finalmente, Bempechat y Williams, que identifican otros factores como la socialización académica y cultural.

Posteriormente, se presentan los principales problemas educativos relacionados con el absentismo, fracaso y abandono escolar. En este sentido, se ha comprobado que el compromiso escolar puede prevenir y revertir estas situaciones, brindando apoyo en su prevención e intervención. Así mismo, el apartado presenta las principales teorías y modelos que explican el abandono escolar, particularmente *Self-System Model of Motivational Development*. Este modelo ha sido sustento teórico para comprender los procesos que llevan al alumnado a una participación o desvinculación del colegio. En este sentido describe y analiza como diferentes contextos pueden promover o socavar el compromiso escolar.

Finalmente, se mencionan algunas intervenciones y ejemplos de programas dirigidos a diferentes colectivos para promover el compromiso escolar. Por último, se describe un recurso digital, diseñado para la evaluación, diagnóstico y seguimiento del compromiso escolar, que se está llevando a cabo en España y en países de Iberoamérica.

3.2. Definición y Aproximaciones Teóricas del Compromiso Escolar.

El constructo de compromiso escolar o *engagement, student engagement, school engagement*, se origina desde la psicología organizacional y del ámbito laboral (Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017). En educación y psicología escolar se considera un enfoque reciente (Rodríguez-Izquierdo, 2020; Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017), que surge debido a problemas escolares como la disminución de la motivación, el aburrimiento, los bajos niveles de rendimiento y altas tasas de abandono escolar (Finn y Zimmer, 2012). Además, al considerarse un modelo teórico reciente, aún no está claro la cantidad de sus dimensiones (Gutiérrez et al., 2017), sin embargo, destaca su naturaleza multifacética (Xing y Gordon, 2020) y metaconstructo (Lam et al., 2014) evidenciando su complejidad, carácter dinámico e interactivo (Inman, Moreira, Cunha y Castro, 2020). Con el tiempo el concepto y sus medidas comenzaron a cambiar, pues los estudios se enfocaron sobre diversos contextos, especialmente en su relación con el entorno escolar. De esta forma, ha motivado la investigación en educación, por considerarse un “antídoto” frente a problemas educativos (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

El compromiso escolar es un concepto amplio que considera aspectos académicos, no académicos, sociales y culturales. Fredricks et al. (2004) aseguran que teóricamente el compromiso escolar es un concepto enmarañado, que se superpone con otros, sustituye terminologías y a veces incorpora constructos de otras literaturas. De esta manera, el concepto de compromiso escolar, en la literatura se identifica como un constructo difícil de entender y que ha generado una gran controversia entre investigadores, psicólogos y profesionales de la educación al momento de presentar hallazgos, realizar intervenciones y/o planificar programas de intervención. De esta forma, según afirman Martins, Cunha, Lopes, Moreira y Rosario (2021), las últimas décadas los investigadores y profesionales de la educación han centrado su interés en este constructo, y a medida que ha incrementado esa preocupación, también lo ha hecho su inestabilidad conceptual.

Teniendo en cuenta la variación y la inconsistencia conceptual, los hallazgos de la revisión sistemática de Martins et al. (2021) en Educación Primaria, para un periodo de 35 años destacan:

- Diversos términos para abordar el constructo de compromiso escolar.
- Diferentes definiciones para el constructo de compromiso escolar.
- Diferentes dimensiones para el constructo de compromiso escolar

El análisis temporal de las definiciones realizado por Martins et al. (2021) ha establecido tres hitos importantes. El primero corresponde a conceptualizaciones antes del trabajo de Fredricks et al. (2004). El segundo, al trabajo inicial de Fredricks et al. (2004) que ha servido de soporte teórico a un gran porcentaje de investigaciones [44.1% de los estudios analizados (n=102)] y tercero, conceptualizaciones posteriores a las de Fredricks et al. (2004).

De acuerdo con los autores, el estudio de Fredricks et al. (2004) marca un antes y un después, ya que, sustentó teóricamente a un considerable número de investigaciones, siendo el estudio más utilizado y citado en 35 años. Esta definición de compromiso escolar, enfatiza su naturaleza multidimensional, refiriendo a tres dimensiones: compromiso de comportamiento o conductual, compromiso cognitivo y compromiso emocional, es decir, cómo se comporta, piensa y siente el estudiante.

Según el análisis de Martins et al. (2021), las conceptualizaciones anteriores al año 2004 se basaron en enfoques clásicos de la literatura de autores como Brophy (1983), Connell y Wellborn (1991), Newmann (1992) o Nystrand y Gamoran (1991). De los enfoques clásicos del compromiso escolar, el trabajo de Connell (1990) y Connell y Wellborn (1991) estableció la base de una perspectiva multidimensional. Para estos autores, comprende tres dimensiones: comportamiento, emoción, cognición y además incluye un compromiso negativo llamado desinterés o desafección (*disaffection*). Los estudios de Newman (1992) enfatizaron en los aspectos cognitivos y aspectos sociales del contexto de aula, en línea con trabajos de Brophy (1983) y Nystrand y Gamoran (1991).

Por su parte, Fredricks et al. (2004), establecieron una definición sobre una construcción de tres enfoques (compromiso comportamiento o conductual, emocional y cognitivo) que unen diferentes líneas de investigación y enfatizaron sobre la necesidad de fortalecer las definiciones y medidas del constructo.

Posterior a la revisión de Fredricks et al. (2004) destacan conceptualizaciones de Skinner et al. (2008, 2009) y Salmela-Aro y Upadyaya (2012). La definición de Skinner aborda dos dimensiones: emocional y conductual, con similitudes a autores como Connell (1990) y Wellborn (1991). Salmela-Aro y Upadyaya (2012) utilizaron una conceptualización nueva y diferente llamada participación en el trabajo escolar. Esta nueva definición enfatizó aspectos de la dimensión afectiva sobre dimensiones de energía (vigor mientras estudian), dedicación (actitud positiva hacia el estudio) y absorción (concentración en el estudio).

De esta forma, el estudio de revisión de Martins et al. (2021), concluye que algunas investigaciones analizadas definían ampliamente el compromiso escolar, pero sin considerar dimensiones, otras abordaban una (conductual o académico), dos (conductual-emocional, cognitiva-emocional) o tres dimensiones (conductual-emocional-cognitiva). Algunos estudios utilizaban otros términos para definir dimensiones o algunos añadían otras nuevas. Estos hallazgos coinciden con la revisión de Jimerson, Campos y Greif (2003) puesto que, un alto porcentaje de investigaciones, no presentaban, una definición explícita o exacta, así, los autores consideran necesario establecer una definición y medidas de evaluación compartidas.

De acuerdo con lo anterior, muchas investigaciones han centrado su interés en estudiar el compromiso escolar, no obstante, ha desencadenado un complejo marco de conceptualizaciones, resultados y hallazgos científicos difíciles de comparar. Sinclair, Christenson, Lehr y Anderson (2003), sostienen el enfoque que debe darse al compromiso escolar y señalan: “(...) but rather as a state of being likely to be influenced by the contextual factors with which students interact” (p. 3). La Figura 20, muestra de forma gráfica el análisis temporal sobre las conceptualizaciones del compromiso escolar realizadas en la revisión sistemática de Martins et al. (2021)

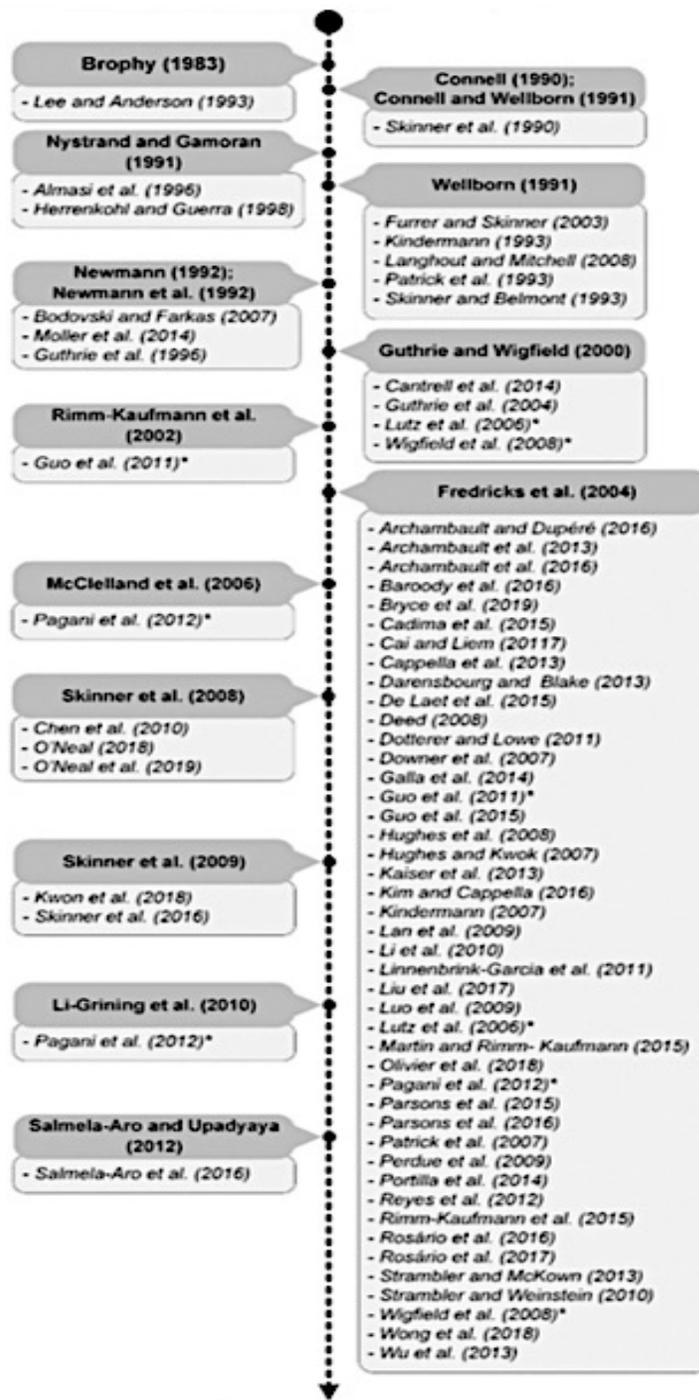


Figura 20. Análisis temporal de las conceptualizaciones sobre compromiso escolar. Fuente: Martins et al. (2021) (p.15).

Como se ha visto, teóricamente no existe un consenso al definir qué se entiende por compromiso escolar, lo que ha dado como resultado diversas conceptualizaciones y dimensiones, dando cuenta de diferentes enfoques a través del tiempo. La investigación de Martins et al. (2021) realiza un significativo trabajo, al analizar desde una perspectiva temporal las diferentes definiciones, no obstante, aún subyace cierta inestabilidad teórica que debería ser aclarada y reafirmada a través de un marco conceptual e investigaciones, que establezcan los cimientos para materializar programas, currículos, formas de favorecer y promover la participación del alumnado en todos los niveles educativos.

3.3. Dimensiones del compromiso escolar.

Al momento de entender y estudiar el compromiso escolar, existe desacuerdo para establecer unánimemente sus dimensiones. Algunos autores afirman que existen desde dos a seis dimensiones (Bakadorova, Lazarides y Raufelder, 2020). Con dos dimensiones: emocional y conductual (Finn, 1989; Skinner, Kindermann y Furrer, 2009), con tres se consideran el compromiso comportamental, emocional y cognitivo, a las que Reeve y Tseng (2011) agregan la dimensión agencia personal. De la misma forma, con tres dimensiones, pero dirigidas al logro de objetivo como vigor, dedicación y absorción de Salmela-Aro y Upadyaya (2012). Otros autores (Skinner y Pitzer, 2012) consideran cuatro dimensiones conductual, emocional, social y cognitivo, o también conductuales, psicológicos, académicos y cognitivos (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006).

Considerando los hallazgos de Martins et al. (2021) y para los fines de este estudio se analizarán las dimensiones de compromiso escolar, establecidas por Fredricks et al. (2004) y por Connell y Wellborn (1991) para las dimensiones de desinterés o *disaffection*.

Fredricks et al. (2004) han hecho una definición de las dimensiones que se han fundamentado teóricamente en estudios previos. Por ejemplo, la investigación del compromiso conductual, está vinculada a estudios sobre la conducta del estudiante y el comportamiento en la tarea (Karweit, 1989; Peterson, Swuing, Stark y Wass, 1984). El compromiso emocional está relacionado con actitudes (Yamamoto, Thomas y Karns, 1969) intereses y valores (Eccles et al., 1983). El compromiso cognitivo está vinculado a estudios sobre la motivación y aprendizaje autorregulado (Boekarts, Pintrich y Zeidner, 2000;

Zimmerman, 1990). Puesto que, el compromiso escolar ha unido estos tres componentes, se puede establecer que representa un metaconstructo, que, bajo el concepto de compromiso escolar, proporciona una caracterización significativa del alumnado. Para Fredricks et al. (2004) estas dimensiones están dinámicamente interrelacionadas, por tanto, no son procesos aislados. También, sostienen que existen diferencias cualitativas dentro de cada dimensión, que sugieren que el compromiso puede cambiar en intensidad y duración, también, agregan que el compromiso es modificable, puesto que, resulta de la interacción del estudiante con el contexto y responde a la dinámica del entorno.

Desde el enfoque de estos autores, de manera general el compromiso escolar se define de tres maneras:

- *Compromiso comportamiento/conductual*: refiere sobre la participación e involucramiento en actividades académicas, sociales y extracurriculares, considera tres formas: conducta positiva, participación en el aprendizaje y participación en actividades relacionadas con la escuela, además se considera fundamental para el logro de resultados académicos positivos y para evitar el abandono escolar.
- *Compromiso emocional*: tiene relación con las reacciones afectivas positivas y negativas, hacia maestros, compañeros de clase y escuela, además supone que establece vínculos con el colegio e influye en la disposición con el trabajo escolar.
- *Compromiso cognitivo*: refiere a la inversión personal, consideración y voluntad para hacer un esfuerzo preciso para comprender ideas difíciles y dominar habilidades complejas, en deberes o actividades académicas, autorregulación y el valor del proceso de aprendizaje.

Fredricks et al. (2004) plantean una serie de fortalezas y limitaciones sobre la conceptualización de cada dimensión incorporando una serie de cuestiones. Por ejemplo, el compromiso conductual, considera hacer las actividades escolares y seguir las reglas, el compromiso emocional considera interés, valor y emociones, y finalmente, el compromiso cognitivo incorpora motivación, esfuerzo y el uso de estrategias de aprendizaje. No obstante, en ocasiones hay dificultades cuando las definiciones se superponen con otra literatura, evidenciando falta de diferenciación en las dimensiones y duplicación de algunos conceptos.

Un ejemplo es la utilización del concepto *esfuerzo* en la dimensión cognitiva y conductual, en este sentido no se realiza una distinción entre el *esfuerzo* encaminado hacia a cumplir con expectativas conductual y el dirigido hacia la comprensión y dominio del aprendizaje.

A continuación, se analiza cada una de las dimensiones de acuerdo con el enfoque de Fredricks et al. (2004).

3.3.1. Dimensiones del compromiso escolar: compromiso comportamiento/conductual. Para Fredricks et al. (2004) el compromiso comportamiento puede ser definido de tres formas:

- Conducta positiva: seguir las reglas y adherirse a las normas del aula, además de la ausencia de conductas disruptivas, como absentismo escolar o involucrarse en problemas.
- Participación en el aprendizaje y tareas escolares: incluye comportamientos como esfuerzo, persistencia, atención-concentración, hacer preguntas y/o contribuir al desarrollo de la clase.
- Participación en actividades relacionadas con el colegio: implica participación en actividades extraescolares y académicas.

3.3.2. Dimensiones del compromiso escolar: compromiso emocional. El compromiso emocional se relaciona con las reacciones afectivas e incluye intereses, valores y emociones de los estudiantes en el aula, según interés, felicidad, aburrimiento, tristeza y ansiedad. De acuerdo, con los autores, algunas investigaciones evalúan esta dimensión midiendo las reacciones emocionales hacia el colegio y los maestros, también, existen algunos estudios que lo conceptualizan como la identificación con el colegio. Por ejemplo, Finn (1989) define la identificación como la pertenencia (sentimiento de ser importante en la escuela) y el valor (apreciación de éxito en los resultados relacionados con el colegio). De esta manera, las investigaciones relacionadas con la pertenencia y el valor han logrado un gran número de investigaciones, puesto que se superponen con la literatura relacionada con la motivación, por tanto, algunos estudios utilizan de manera indistinta ambos conceptos (motivación y compromiso emocional). No obstante, afirman Fredricks et al. (2004) las definiciones de compromiso emocional son menos elaboradas.

3.3.3. Dimensiones del compromiso escolar: compromiso cognitivo. Las definiciones del compromiso cognitivo, según Fredricks et al. (2004), subyacen de dos líneas de investigación, la inversión psicológica en el aprendizaje y la enseñanza aprendizaje que involucra el aprendizaje estratégico.

En cuanto a la inversión psicológica del aprendizaje, se relaciona con el deseo del estudiante a ir más allá de los requisitos académicos, con preferencia por los desafíos. Fredricks et al. (2004) citan la definición de compromiso cognitivo de Connell y Wellborn (1991) que incluye flexibilidad en la resolución de problemas, preferencia por el trabajo esforzado y el abordaje positivo sobre las dificultades o posible fracaso. Del mismo modo, citan definiciones de Newmann et al. (1992) quienes advierten la participación en tareas académicas como una inversión psicológica y esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, y Wehlage et al. (1989) quienes lo definen como una inversión psicológica necesaria para comprender y dominar conocimientos y habilidades.

Todas estas definiciones (relacionadas con la inversión psicológica del aprendizaje) destacan el grado en que el estudiante se compromete, involucra y valora el aprendizaje, y a su vez diferencian por separado la inversión psicológica y el aprendizaje estratégico.

La literatura sobre el aprendizaje estratégico define el compromiso cognitivo sobre el uso de estrategias y autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes autorregulados utilizan estrategias para planificar, monitorear y evaluar su cognición mientras estudian o realizan una tarea (Zimmerman, 1990), además utilizan estrategias de aprendizaje para recordar, organizar y profundizar, también gestionan y controlan su compromiso cognitivo. En este sentido Fredricks et al. (2004) sostienen que estas aportaciones sobre las estrategias profundas de aprendizaje, servirían a la literatura del compromiso cognitivo para otorgar mayores especificaciones a algunos términos utilizados como, esfuerzo mental o trabajo esforzado. Otra línea de investigación proporciona aportes al término de *esfuerzo* (que pertenece mayormente a compromiso conductual), en este caso se sostiene que a través del constructo volición, sugerido por la literatura motivacional, aporta mayor distinción para abordar los términos esfuerzo y trabajo esforzado.

3.3.4. Compromiso Vs. desinterés (*disaffection*). Un aspecto destacado en la conceptualización de las dimensiones, es el enfoque que proporciona Wellborn (1991). En su investigación, el autor enfatiza sobre la participación y esfuerzo en actividades de aprendizaje y además agrega las reacciones emocionales negativas para cada dimensión, es decir, estados motivacionales desadaptativos denominados desinterés o desafecto (*disaffection*).

Según Wellborn (1991) el comportamiento es considerado la forma de acción más discutida de la motivación, también la emoción ha sido considerada parte de esta, puesto que las emociones reflejan valoraciones, por tanto, el interés, aburrimiento, ansiedad o felicidad serían ejemplos de emoción motivada. De este modo, el autor afirma que el compromiso se refiere a las acciones sobre el desempeño en una tarea en particular o un conjunto de tareas. En consecuencia, el desinterés evidencia patrones de acciones que se organizan sobre la base del incumplimiento o evitación de esta, esto ocurriría cuando una tarea no cumple los objetivos o necesidades del estudiante, por tanto, se “desconecta”.

El compromiso y el desinterés se producen a medida que el estudiante realiza alguna actividad asociada a una tarea o al colegio. Las acciones que va evidenciando dependen del grado en que sus necesidades u objetivos motivacionales se cumplen, entonces las acciones representan el compromiso frente a una actividad. De este modo, el desinterés ocurre cuando existe una resistencia para satisfacer las necesidades u objetivos motivacionales. Según Wellborn (1991) las dimensiones de compromiso y desinterés se describen de la siguiente forma:

- Compromiso conductual Vs. *Behavioral disaffection*: incluye esfuerzo y atención, al contrario, el desinterés se caracteriza por la pasividad y falta de atención.
- Compromiso emocional Vs. *Emotional disaffection*: el compromiso emocional se caracteriza por la felicidad e interés, y, por otra parte, la ira y ansiedad se relacionan con el descontento o desinterés emocional.

3.4. Factores que Interfieren en el Compromiso Escolar

El compromiso escolar está influido por una serie de factores relacionados con el contexto educativo, familiar, personal y cultural.

En primer lugar, en el trabajo de Fredricks et al. (2004) describen los factores relacionados con el contexto educativo y mencionan:

A nivel de colegio: identifican dos factores, el primero relacionado con las características del colegio y el segundo con prácticas de disciplina.

- Características del colegio: de acuerdo con el trabajo de Newmann (1981) existen características que identifican a colegios que aumentan la participación, integración y compromiso del alumnado. Algunas de estas características son: objetivos y metas, tamaño del colegio, participación del alumnado en gestión y políticas, y trabajo colaborativo (alumnado y comunidad educativa). Por ejemplo, el tamaño del colegio influye en el compromiso conductual y emocional, la participación y relaciones sociales son mejores en colegios pequeños (Barker y Gump, 1964), el alumnado participa más en actividades extracurriculares (Finn y Voelk, 1993), los centros de educación secundaria más pequeños tienen más condiciones para promover el compromiso escolar en estudiante con riesgo de exclusión social (Wehlage y Smith, 1992).
- Prácticas disciplinarias: la flexibilidad y equidad en las normas escolares interfiere en el compromiso escolar y reduce el abandono escolar. No obstante, la literatura ha mostrado resultados que avalan y rechazan estas posturas. Por un lado, el estudio Natriello (1984) demostró que los estudiantes que encontraban mayor inequidad con respecto a las reglas eran más propensos a la desconexión. Por otra parte, Finn y Voekl (1993) no hallaron que las normas rígidas y una disciplina estructurada tuviesen un impacto negativo en el compromiso conductual.

Contexto de aula: entre los factores que influyen en el compromiso escolar a nivel de aula los autores han diferenciado:

- Apoyo del maestro (*teacher support*): las investigaciones han demostrado que influye en el compromiso conductual, emocional y cognitivo. El apoyo puede referirse a apoyo interpersonal o académico, no obstante, los estudios combinan escalas con ítems de ambos conceptos. Los estudios sobre el apoyo del maestro evidencian diferentes aspectos, entre estos: la relación maestro alumno en cursos iniciales ha relacionado con el compromiso conductual (Valeski y Stipek, 2001), una mayor participación del alumnado se asocia positivamente con la participación de los maestros (Skinner y Belmont, 1993). Estudios en Educación Secundaria y superior han demostrado una correlación positiva entre el apoyo del maestro con el compromiso conductual (Battistich, Solomon, Watson y Schaps, 1997) menos comportamientos disruptivos (Ryan y Patrick, 2001) y menos probabilidades de abandono escolar (Croninger y Lee, 2001).

Por otro lado, los estudiantes presentan una actitud mayormente vulnerable cuando sienten que no tienen apoyo y una actitud positiva del maestro (Fine, 1991). De la misma forma, se ha evidenciado una relación con el compromiso emocional, por ejemplo, la disminución del interés por temas académicos de parte de los jóvenes en etapas escolares de transición, especialmente en la adolescencia, muestra una disminución en las relaciones maestro alumno (Feldlaufer, Midgley y Eccles, 1988). También, el apoyo del maestro influye en el compromiso cognitivo, en cuanto, al uso de estrategias de aprendizaje y metacognitivas en aulas intelectualmente desafiantes y con maestros comprometidos (Blumrnfeld y Meece, 1988).

- Compañeros: la literatura se ha centrado más en cómo influye la relación maestro alumno que en las relaciones entre pares. No obstante, algunos estudios aportan hallazgos acerca de la influencia del grupo de compañeros sobre el compromiso escolar. Por ejemplo, una parte de las investigaciones han estudiado la aceptación y el rechazo. La primera se asocia con el compromiso emocional (satisfacción con la escuela) y conductual (comportamiento adecuado y esfuerzo académico) (Berndt y Keefe, 1995). El segundo se relaciona con comportamientos disruptivos, menor participación en el aula (compromiso comportamiento) y menor interés en el colegio (compromiso emocional) (Bush y Ladd, 2001), además el rechazo de los compañeros

aumenta las probabilidades de abandonar el colegio (French y Conrad, 2001).

Otras investigaciones han estudiado como las discusiones y debates, entre compañeros, favorecen el compromiso cognitivo (Guthrie y Wigfield, 2000), también se ha advertido que la calidad de las relaciones entre pares se relaciona con el compromiso escolar y a medida que estas relaciones son mayormente positivas el compromiso escolar aumenta. También existe una relación entre el compromiso escolar (conductual y emocional) y la calidad de las relaciones de amistad (Furrer y Skinner, 2003; Hosan y Hoglund, 2017).

Otra parte de la literatura, se ha centrado en el efecto negativo del grupo de pares de adolescentes, pertenecientes a etnias minoritarias, en relación con el modelo ecológico cultural de Ogbu (Ogbu, 1987, 2003). Estos estudios afirman una desconexión involuntaria de los alumnos, cuando perciben menos oportunidades escolares y cuando sienten el rechazo de sus pares al actuar como los jóvenes de la cultura mayoritaria.

- Estructura de la clase: refiere a las expectativas de los maestros sobre el rendimiento académico, comportamiento social y las consecuencias de no cumplir dichas expectativas. Por ejemplo, el estudio de Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris (2002) encontró correlaciones positivas entre las normas de la clase y el compromiso conductual, emocional y cognitivo. Por otro lado, pero en menor cantidad la literatura se ha encargado de estudiar el clima del aula, por tanto, las futuras investigaciones deben continuar sus estudios para establecer la relación entre esta y el compromiso escolar.
- Apoyo en la autonomía del alumnado: se ha comprobado que los entornos que proporcionan autonomía mejoran el compromiso escolar, no obstante, es necesario llevar a cabo investigaciones sobre el beneficio en la toma de decisiones, la elección y las formas de recompensa sobre el compromiso escolar a nivel de aula, puesto que, mayormente se han realizado estudios sobre las consecuencias del apoyo a la autonomía, que han demostrado que entornos mayormente controlados disminuyen el interés, la persistencia y el desafío.

- Características de la tarea: para nombrar las características de una tarea que influye en el compromiso escolar Fredricks et al. (2004) citan a Newmann (1991), quien señala aspectos académicos y sociales del contexto, y establece que la participación en las clases mejora con tareas que se caractericen por su autenticidad, otorgan oportunidades para que el alumnado asuma su comprensión, ejecución y evaluación, la colaboración, la diversidad de capacidades y entretenimiento. Por ejemplo, la investigación de Fredricks et al. (2002) sobre el impacto del desafío de la tarea, las normas de trabajo, el apoyo del maestro y compañeros, en estudiantes de Educación Primaria, evidenció que la percepción en el desafío de la tarea se asociaba de manera única con cada uno de las dimensiones del compromiso escolar.

En segundo lugar, Martins et al. (2021) realizan una clasificación diferenciando factores externos (contexto) e internos (propio alumno) que influyen en el compromiso escolar:

Los *factores externos* (contexto) que refieren a la interacción social del estudiante con los facilitadores, características contextuales y ambientales que contribuyen al compromiso escolar (que no han sido mencionados anteriormente) corresponden a:

- Familia: mencionan que las investigaciones se han centrado en el rol que los padres tienen sobre el compromiso escolar de sus hijos. De acuerdo, con los hallazgos, el alumnado con mayor compromiso escolar presentaba relaciones cercanas con sus padres, en otras palabras, los estudiantes que tienen padres más involucrados en su aprendizaje muestran una mayor competencia percibida y compromiso escolar. Por otra parte, la participación educativa de los padres en el colegio y en el hogar afecta el compromiso prosocial (Wong et al., 2018). Otro estudio encontró que la participación de los padres se relacionó de forma positiva con el rendimiento en lectura y matemática, sin embargo, también se ha demostrado que un involucramiento excesivo de estos, puede socavar el compromiso escolar, especialmente en los últimos cursos de Educación Primaria.

De acuerdo con los *factores internos* mencionan los siguientes:

- Identificación con el colegio: el sentido de pertenencia e identificación con el colegio, se relaciona de manera positiva con el compromiso escolar, en este sentido, los estudiantes que establecen lazos afectivos con otros compañeros y su clase, tienen mayor probabilidad de adquirir valores escolares y se involucran más académicamente (Battistich et al., 1997).
- Creencias de control/ percepción autoeficacia: También otros estudios (Patrick, Skinner y Connell, 1993; Skinner, Wellborn y Connell, 1990) establecieron que los alumnos que se autoperceben autónomos, creen en su capacidad (competencia) y determinan su éxito en el colegio, tienen mayores probabilidades de involucrarse conductual y emocionalmente.
- Variables motivacionales y aprendizaje: algunos artículos analizados por los autores centraron su interés en la relación entre el compromiso escolar y variables motivacionales (ansiedad, agotamiento, metas de aprendizaje). Por ejemplo, los estudiantes que se involucran en el aprendizaje de las matemáticas presentan menos ansiedad, piensan de forma más elaborada y advierten mayor esfuerzo y persistencia por aprender (Cai y Liem, 2017). Otro estudio (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988) estableció que la competencia percibida, la motivación intrínseca y las actitudes hacia el estudio de la ciencia, se relacionan de manera positiva con objetivos de dominio de tareas, y de manera negativa con objetivos ego/sociales y de evitación, también los estudiantes que advirtieron importancia a las metas de dominio en tareas presentaron mayor compromiso cognitivo.

En tercer lugar, Bempechat y Williams (1995) afirman que la familia a través de la socialización académica y la cultural, son factores relacionados con el contexto que interfieren en el compromiso escolar:

- Socialización académica: está relacionada con los mensajes, prácticas y creencias que los padres transmiten a sus hijos sobre la importancia del trabajo escolar, la escuela,

futuro y esfuerzo académico (Bempechat, Graham y Jimenez, 1999; Hill y Tyson, 2009; Suizzo et al., 2012; Taylor, Clayton y Rowley, 2004). Esta línea de investigación ha recibido un especial interés por la importancia que existe en la comunicación de creencias sobre la educación y las expectativas de logros en los hijos (Hill y Tyson, 2009; Yamamoto y Holloway, 2010), traducándose en resultados académicos favorables.

De esta forma, la investigación relacionada con la participación de los padres ha crecido (Day y Dotterer, 2018), puesto que, está muy asociada al rendimiento escolar teniendo un efecto positivo en la optimización del aprendizaje, motivación, (Flehart y Edwards, 2013), compromiso escolar (Rivas y Marchand, 2016), bienestar de ajuste psicológico (Wang y Sheikh-Khalil, 2014), expectativas de futuro escolar (Strambler, Linke, y Ward, 2013), éxito educativo (Edwards y Kutaka, 2015) y también en la disminución de tasas de abandono escolar (Epstein y Sheldon, 2002).

En relación, con las familias pertenecientes a minorías étnicas, los estudios afirman que la socialización académica funciona de diferentes formas (Bempechat, Graham y Jiménez, 1999; Yamamoto y Holloway, 2010) otorgando mayor importancia a la transmisión de mensajes sobre el esfuerzo y un ambiente familiar óptimo para el aprendizaje (Suizzo et al., 2012). Clifford y Humphries (2018) afirman que los padres de minorías étnicas y de bajos ingresos participan, mayormente en el hogar, relacionando más valores culturales y su vida familiar. Por ejemplo, las familias pertenecientes a etnias minoritarias pueden enfrentarse a desajustes entre la cultura del hogar y del colegio, dificultando en ocasiones ciertas habilidades para apoyar a sus hijos en actividades y tareas escolares (Hill y Torres 2010).

- Socialización cultural: según Umaña-Taylor, Yazedjian y Bámaca-Gómez (2004) está relacionada con el proceso de definirse como miembro de un grupo en un contexto social más grande, brindando a los individuos un sentido coherente de sí mismos (Grotevant, 1992). Estudios en familias de minorías étnicas (Suizzo Robinson y Pahlke, 2008), han demostrado que los padres participan en la socialización académica, pero incluyen prácticas de socialización cultural, de esta manera promueven el orgullo familiar y atenúan los efectos negativos de la

discriminación sobre el ajuste académico (Cooper y Smalls, 2010) y el desarrollo de los estudiantes (Hughes, Zhang y Hill, 2006).

Por ejemplo, Cooper y Smalls (2010) afirman que las familias de origen afroamericano utilizan prácticas de socialización cultural para conectar a sus hijos con su cultura e historia, dando estrategias para desenvolverse en contextos discriminatorios, así una de las dimensiones más comunes de socialización cultural ha sido la transmisión de mensajes y valores relacionados con el orgullo racial y el patrimonio cultural (Hughes et al. 2006).

Knight, Carlo, Mahrer y Davis (2016) sostienen que gran parte de la investigación se ha centrado en la socialización y la identidad étnica (Umaña-Taylor, Alfaro, Bámaca y Guimond, 2009), de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, también afirman que el desarrollo de una identidad étnica, se asocia de forma positiva con resultados psicológicos favorables, logro académico, valores relacionados con la utilidad de la escuela, compromiso escolar y disposiciones motivacionales (Huynh y Fuligni, 2008) También se han identificado diferencias en el desarrollo de las características de la identidad étnica, según las etapas de desarrollo de los estudiantes. Un mayor desarrollo cognitivo y social en la adolescencia, puede permitir que la socialización cultural promueva características más avanzadas de la identidad étnica (Villarruel et al., 2009).

3.5. Compromiso Escolar como Solución al Abandono Escolar.

La tasa de abandono escolar se considera un indicador crítico relacionado con el alumnado que no acaba la Educación Secundaria, postobligatoria y no continua ningún tipo de formación (Navas Saurin et al., 2021). En España, los jóvenes entre 18 a 24 años que no continúan su formación educativa corresponde a un 17.3% (año 2019) por encima de la media europea que alcanza el 10.3% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Saracostti et al. (2021) señalan que el abandono no ocurre de manera repentina, sino que es una etapa final de un proceso acumulativo de pérdida de compromiso con el aprendizaje, de vinculación con el sistema educativo y de relación entre el estudiante y su entorno. De este modo, el abandono escolar representa el signo de un desajuste entre: las

necesidades y expectativas de los estudiantes; y las demandas y beneficios de la escuela (Eccles et al., 1993).

Por ejemplo, los estudiantes que abandonan el colegio realizan menos tareas, se esfuerzan menos, tienen más problemas de disciplina y participan menos en actividades escolares (Ekstrom, Goertz, Pollack y Rock, 1986). Para Stoddard, Hughesdon, Khan y Zimmerman (2020) los primeros signos relacionados con el abandono escolar se inician entre los 11 y 13 años, siendo el ausentismo crónico, comportamientos problemáticos y la reprobación, predictores de deficientes resultados académicos en Educación Secundaria.

En este contexto, los últimos años se ha puesto un especial interés en la investigación del compromiso escolar, particularmente, su estudio permite comprender situaciones de absentismo, fracaso y especialmente de abandono escolar. Como afirman Christenson et al. (2008) el compromiso escolar se perfila como una variable significativa en la prevención oportuna y temprana de la desvinculación escolar y retención educativa. En esta línea, Archambault, Janosz, Fallu, y Pagani (2009) señalan que además el compromiso escolar interviene en el éxito educativo, es decir, rendimiento escolar, asistencia, promoción, y transición a Educación Superior. Así, gran parte de la investigación relacionada con este constructo ha explorado su impacto sobre el abandono escolar, especialmente, la desconexión conductual y en menor forma la desconexión emocional y cognitiva (Fredricks et al., 2004).

Para autores como Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff (2003) el compromiso escolar ha supuesto una ayuda a los psicólogos y profesionales de la educación, puesto que, ha aportado algunos lineamientos para abordar el bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, actitudinales y emocionales, que conllevan en ciertas ocasiones al abandono escolar. En este sentido, en las últimas décadas, Parsons y Taylor (2011) señalan que el objetivo de las investigaciones sobre el compromiso escolar se ha centrado en:

- Mejorar los resultados del alumnado en desventaja.
- Reducir las tasas de abandono escolar.
- Favorecer conductas y comportamientos adecuados en clase.
- Comprometer al alumnado en su propio aprendizaje.

Fredricks et al. (2004) afirman que se han desarrollado diferentes modelos teóricos para explicar, cómo y por qué el compromiso se relaciona con el abandono escolar. Según Wang y Fredricks (2013) las teorías de la desvinculación, generalmente, se sustentan en un marco ecológico, el cual supone que la participación en el colegio evoluciona a través del tiempo según factores individuales y experiencias escolares. De esta forma, afirman que el compromiso escolar es un proceso próximo entre los contextos sociales y el aprendizaje. Entre los modelos y teorías que abordan el abandono escolar destacan:

- El Modelo de participación-identificación de Finn (1989): postula que la participación y desconexión en los primeros años de escolaridad, tiene efectos en el comportamiento y rendimiento escolar de los últimos años. El modelo sostiene que la falta de participación (compromiso conductual) provoca resultados escolares deficientes, falta de identificación con el colegio y aislamiento emocional. En este sentido la no identificación con el colegio está relacionada con la no participación en actividades escolares. Se afirma que este es un proceso cíclico, por cuanto la participación e identificación se influyen de manera recíproca.
- El modelo de mediación de Tinto (1975): el abandono constituye un proceso continuo y en desarrollo, desde que el estudiante ingresa al colegio se relaciona con un sistema académico y social, sus características personales y familiares, que contribuyen en su compromiso con el colegio y con sus metas educativas. Estas dos últimas influyen en su participación en tareas y actividades escolares. En consecuencia, las metas y compromisos establecen el camino de la participación desde el ingreso. Como afirman Archambault, Janosz, Fallu y Pagani (2009) la evolución de las metas y el compromiso influyen en las experiencias académicas-sociales y en condiciones desfavorables podrán tener algún papel en la decisión de abandonar el colegio.
- El modelo de Rumberger y Larson (1998): el componente social y educativo se contribuyendo con el compromiso. El primero, el social, se define por la asistencia, cumplimiento de reglas y participación en actividades escolares. El segundo, el educativo, se relaciona con actitudes hacia la escuela y cumplir con expectativas de

rendimiento. Según este modelo, ambos tipos de participación son significativos para entender el proceso que subyace al abandono escolar.

- Teoría del control social de Hirshi (1969): esta teoría destaca los sentimientos de apego, la pertenencia al colegio, el compromiso y las creencias. De esta forma, la desvinculación, se entendería como el producto de una relación deficiente y debilitada entre el estudiante y el colegio. Según afirman Archambault et al. (2009) los elementos de esta teoría han influido en conceptualizaciones de la participación y teorías del abandono escolar.
- El modelo de la prevención del abandono escolar (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernández, 1989): este modelo introduce el compromiso escolar y pertenencia al colegio, como aspectos que contribuyen al desarrollo social e individual en la escuela. Primero, el compromiso escolar favorece el esfuerzo y promueve el éxito académico. Segundo, la pertenencia se logra cuando el estudiante genera vínculos con pares, maestros o autoridades educativas del colegio. Desde este modelo, los estudiantes que no logran estos objetivos presentarían mayor riesgo de abandono escolar.

A continuación, se aportan antecedentes sobre el *Self-System Model of Motivational Development* que ha evidenciado como los procesos internos y externos, influyen en el compromiso escolar o desinterés (*disaffection*) (Nouwen y Clycq, 2021), siendo muy abordado desde la literatura del abandono escolar.

3.6. *Self-System Model of Motivational Development* y el Compromiso Escolar.

El *Self-System Model of Motivational Development* (SSMMD) o modelo de auto-sistema de desarrollo motivacional, corresponde a un modelo teórico utilizado para comprender los procesos que conducen a la participación o desvinculación del alumnado (Dupont, Galand, Nils y Hospel, 2014). Este modelo fue desarrollado por Skinner y colegas (Skinner y Belmont, 1993; Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann, 2008) siguiendo la línea de investigación de Connell y Wellborn (1991) y la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985).

El modelo analiza como los contextos comprometidos, estructurados y que proporcionan autonomía, junto a la autopercepción, satisfacen necesidades psicológicas (relación, competencia y autonomía), influyen sobre el compromiso escolar, actividades escolares y finalmente en los resultados académicos.

El SSMMD teóricamente supone la modelización de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). De acuerdo con esta teoría, el ser humano presenta tres necesidades psicológicas básicas: relación, competencia y autonomía. Sobre esta premisa, el SSMMD sostiene que las oportunidades para experimentar estas tres necesidades son esenciales para una óptima participación del alumnado.

De acuerdo con Skinner y Belmont (1993) las dimensiones del contexto social (maestros, padres, compañeros) favorecen las necesidades psicológicas básicas. Así, la necesidad de relación se satisface cuando experimenta preocupación y afecto del entorno, la necesidad de competencia cuando se proporciona una estructura y la necesidad de autonomía cuando el entorno brinda responsabilidades, autonomía y apoyo. Por tanto, el modelo SSMMD no postula asociaciones cruzadas entre el contexto y las variables de autopercepción (Connell y Wellborn, 1991). En este marco teórico se considera que los predictores más próximos al compromiso son la relación, la competencia y la autonomía, así cada autopercepción tiene un único y directo efecto sobre el compromiso (Connell y Wellborn, 1991; Skinner et al., 2008) por otra parte, las autopercepciones también intervienen en las relaciones entre el contexto social y el compromiso.

La Figura 21 muestra una representación gráfica de la red de relaciones entre el contexto social, la autopercepción y el compromiso escolar del estudiante sobre el SSMMD realizado por Martins et al. (2021) basado en el modelo teórico de Skinner et al. (2008).

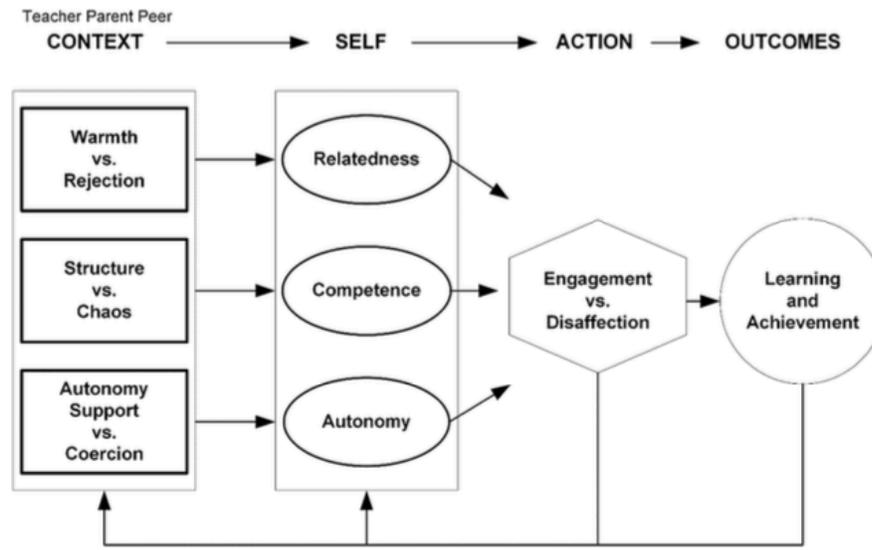


Figura 21. Modelo de auto-sistema de desarrollo motivacional basado en Skinner et al. (2008). Fuente: Martins et al. (2021) (p. 4).

La representación gráfica del modelo SSDDM de estos autores, muestra además que en los contextos donde las necesidades psicológicas no son satisfechas, pueden provocar que el estudiante pierda el afecto o deje sus tareas de aprendizaje. De esta manera, las autopercepciones tienen un rol significativo en el desarrollo del compromiso frente al desinterés. Así, a medida que el estudiante percibe satisfechas sus necesidades, determina su compromiso con el colegio y actividades escolares. Finalmente, el compromiso o desinterés determina el resultado de aprendizaje y motivaciones.

3.6.1. Contexto social y autopercepciones. El modelo teórico identifica tres dimensiones o contextos sociales. Según afirma la literatura (Ryan y Grolnick, 1986; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004; Williams y Deci, 1996) en contextos escolares que se apoya la autonomía, aumenta la participación en el aula, la creatividad, el rendimiento escolar y la autonomía autopercebida. También, existe una relación positiva entre la competencia percibida y el compromiso conductual, cuando los maestros proporcionan información y expectativas claras, orientación cognitiva y retroalimentación oportuna (Skinner y Belmont, 1993; Skinner, Zimmer-Gembeck y Connell, 1998). Así mismo, la percepción de relación, felicidad y entusiasmo se relaciona con el tiempo, la calidad, cuidado, preocupación, afecto de la interacción maestro estudiante.

3.6.2. Autopercepciones y compromiso escolar. El modelo SSDDM plantea que las autopercepciones son recursos personales que se construyen a través del tiempo, sobre la interacción del estudiante con su entorno social, estas se consideran los predictores más cercanos al compromiso y mediadores de las relaciones de este y el contexto (Connell y Wellborn, 1991; Skinner et al., 2008).

La necesidad de relación, es cuando el estudiante se siente conectado, aceptado y valorado por otros, se postula que el sentimiento de pertenencia y apego permite explorar, participar e interactuar con otros. El trabajo de Furrer y Skinner (2003) estableció que la percepción de relación es un predictor único del compromiso emocional y conductual. La competencia, es la necesidad de sentirse con la capacidad de interactuar con el entorno y las creencias del estudiante sobre su capacidad para lograr el éxito en una tarea (Bandura, 1997).

La autonomía, es realizar las acciones que nacen de sí mismo (autonomía) en vez de ser controladas por otros, es lo que se conoce como la autonomía autopercebida. De acuerdo, con la teoría de autodeterminación se manifiesta en el interés personal cuando el estudiante inicia una actividad. Según afirman Dup-ton et al. (2014) diversas investigaciones han hallado que la relación, competencia y autonomía, se asocian positivamente con el compromiso conductual, emocional y cognitivo (Connell y Wellborn, 1991; Furrer y Skinner, 2003; Lam, Wong, Yang y Liu, 2012; Reeve y Tseng, 2011). Por otro lado, el rol mediador de las autopercepciones, entre el compromiso y el contexto social, han encontrado diferentes resultados. Por ejemplo, la autonomía autopercebida interfiere la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje profundas y el apoyo a la autonomía (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005). Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens y Dochy (2009) establecieron la mediación de la competencia autopercebida, la estructura del contexto y las emociones positivas, finalmente, la relación autopercebida sería un mediador entre el contexto social y el compromiso (Skinner et al., 2008).

3.7. Intervenciones para Favorecer el Compromiso Escolar.

Al momento de comprender la naturaleza y el proceso de la desconexión o desinterés del alumnado, también es importante considerar enfoques relacionados con la prevención e intervención (Archambault et al., 2009). En este sentido, es probable que las intervenciones

promuevan o favorezcan el compromiso escolar y fomenten la participación, logro y éxito escolar. Por tanto, cualquier intervención debe fomentar la participación e integrar diferentes estrategias que aborden comportamientos, emociones y cogniciones del alumnado. De acuerdo con Miranda-Zapata, Lara, Navarro, Saracostti y de-Toro (2018) tanto las dimensiones y factores contextuales del compromiso escolar son aspectos modificables, por cuanto, pueden ser considerados, por ejemplo, en programas de intervención escolar.

La revisión sistemática de Martins et al. (2021) ha identificado diferentes investigaciones relacionadas con la implementación de programas de intervención para promover el compromiso escolar en Educación Primaria, sus objetivos han sido:

- Reforzar participación en tareas académicas.
- Promover la comprensión lectora y compromiso escolar.
- Fomentar la participación y comportamiento.
- Promover la participación a través de prácticas basadas en evidencia.
- Disminuir comportamientos problemáticos y aumentar la participación escolar.

Algunas intervenciones relacionadas con el abandono escolar, en alumnado mayormente desfavorecido y que han promovido el compromiso escolar, se presentan a continuación:

Pereira et al. (2019) presentan un programa de intervención para promover el compromiso escolar, en 15 niños menores de 12 años con parálisis cerebral, de tres centros de rehabilitación en Portugal. Su objetivo ha sido capacitar a los estudiantes con las herramientas de aprendizaje autorregulado, para ayudarlos a mejorar su compromiso escolar. Este programa educativo de 9 semanas de intervención ha sido desarrollado sobre la narrativa, utilizando como principal herramienta el cuento y ha seguido un doble enfoque teórico de autorregulación y estimulación de funciones ejecutivas. Los hallazgos han evidenciado que el programa ha resultado eficaz para promover el compromiso escolar.

SPIRALS (Antúnez, Pérez-Herrero, Rosário, Vallejo y Núñez, 2020) corresponde a un programa de intervención que ha seguido el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, la interculturalidad y el modelo cognitivo del aprendizaje autorregulado

(Bandura, 2006; Zimmerman, 2000, 2002) y la metodología narrativa vicaria. El objetivo ha sido promover el compromiso escolar (conductual, emocional y cognitivo) en alumnado de etnia gitana, de cuarto grado de Educación Primaria, en el norte de España, con alto riesgo de abandono escolar. Su implementación se realizó en el aula, en un ambiente inclusivo, durante 4 meses. El diseño cuasi experimental, con pre y post test, consideró un grupo control y uno experimental. El grupo experimental mostró mejoras estadísticamente significativas (compromiso conductual y emocional, autoconcepto académico, clima de apoyo percibido, comprensión lectora y rendimiento académico, en menor medida compromiso cognitivo) en comparación con el grupo de control.

El programa de intervención piloto extracurricular desarrollado por Hawley McWhirter et al. (2019) de nombre ALAS, ha sido dirigido a estudiantes de etnia minoritaria (inmigrantes latinos) de Educación Secundaria de 16 años. Su objetivo ha sido prevenir el abandono escolar, promover el éxito académico, la preparación universitaria y profesional a través de dos marcos teóricos: apoyo académico [*Social Cognitive Career Theory* (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000)] y conciencia crítica [*Social Political Development Theory* (Watts, Williams y Jagers, 2003)]. Dentro de sus objetivos a corto plazo se ha destacado aumentar el compromiso escolar, autoeficacia, conciencia crítica y mejorar las calificaciones. El desarrollo y perfeccionamiento del programa continúan, para mejorar la evaluación de los resultados.

Marvul (2012) presenta un programa de intervención diseñado para mejorar la asistencia y disminuir el absentismo escolar, mejorar la actitud hacia la escuela, las expectativas educativas y el compromiso escolar (emocional, cognitivo y conductual), en 40 estudiantes en riesgo de abandono escolar (absentismo escolar severo) de Educación Secundaria, pertenecientes a etnia minoritaria (latinos, negros y americanos nativos). Estos fueron asignados de manera aleatoria en grupo experimental y de control. El programa ha seguido un enfoque multimodal involucrando a estudiantes, colegio, familia y comunidad. Sus resultados evidenciaron diferencias significativas, entre el grupo control y experimental en el absentismo, actitud hacia la educación, expectativas educativas y compromiso escolar.

Soddard, Hughesdon, Khan y Zimmerman (2020) presentan la evaluación del programa *Youth Empowerment Solutions for Positive Futures* (YES-PF) del área sanitaria. Un programa realizado de manera intensiva durante los meses de verano, por 5 semanas. El objetivo ha sido prevenir el abandono escolar y consumo de sustancias en jóvenes de Educación Secundaria, del área metropolitana de Detroit, EEUU, a través del empoderamiento juvenil, compromiso escolar y orientación futura. De acuerdo con los resultados, los estudiantes evidenciaron niveles más altos de eficacia, liderazgo y mayor control sobre sus vidas y problemas.

Finalmente, un programa de intervención dirigido a estudiantes de Educación Primaria y secundaria, fue realizado por Anderson, Christenson, Sinclair y Lehr (2004) llamado *Check & Connect*. El programa consideró a 80 estudiantes que presentaban absentismo escolar en Educación Primaria, ha tenido como objetivo, promover la participación del alumnado en el colegio a través de la construcción de relaciones, resolución de problemas y persistencia, fundamentado teóricamente por el modelo de identificación-participación de Finn (1989). Por otro lado, fue desarrollado por monitores quienes además trabajaron para crear relaciones positivas entre el alumnado, sus familias y el colegio. De esta forma, se establecieron relaciones enriquecedoras, de confianza y apoyo mutuo, cuyo objetivo en común era el éxito educativo de los jóvenes.

El interés sobre el compromiso escolar también ha favorecido el diseño e implementación de plataformas digitales (Figura 22). Saracostti et al. (2021) presentan el desarrollo de la versión 2.0, de una plataforma tecnológica de evaluación del compromiso, escolar utilizada en España y en países de Iberoamérica, reconocida por la Catedra de UNESCO sobre Niñez/Juventud/Educación y Sociedad. El objetivo ha sido acompañar trayectorias educativas, proporcionar apoyos oportunos y promover la retención escolar, en estudiantes de 12 a 16 años. La plataforma 2.0 incluye tres módulos: encuestas, resultados y apoyo educativo. El primer módulo considera la encuesta sobre el compromiso escolar y los factores contextuales (alumnado, profesorado y padres). El segundo módulo, se ha desarrollado para facilitar el análisis e interpretación de los resultados individuales, por clase y colegio. Finalmente, el módulo de apoyo educativo incluye material para maestros y módulos complementarios de soporte (autogestión y monitoreo de encuesta).

COMPROMISO Escolar

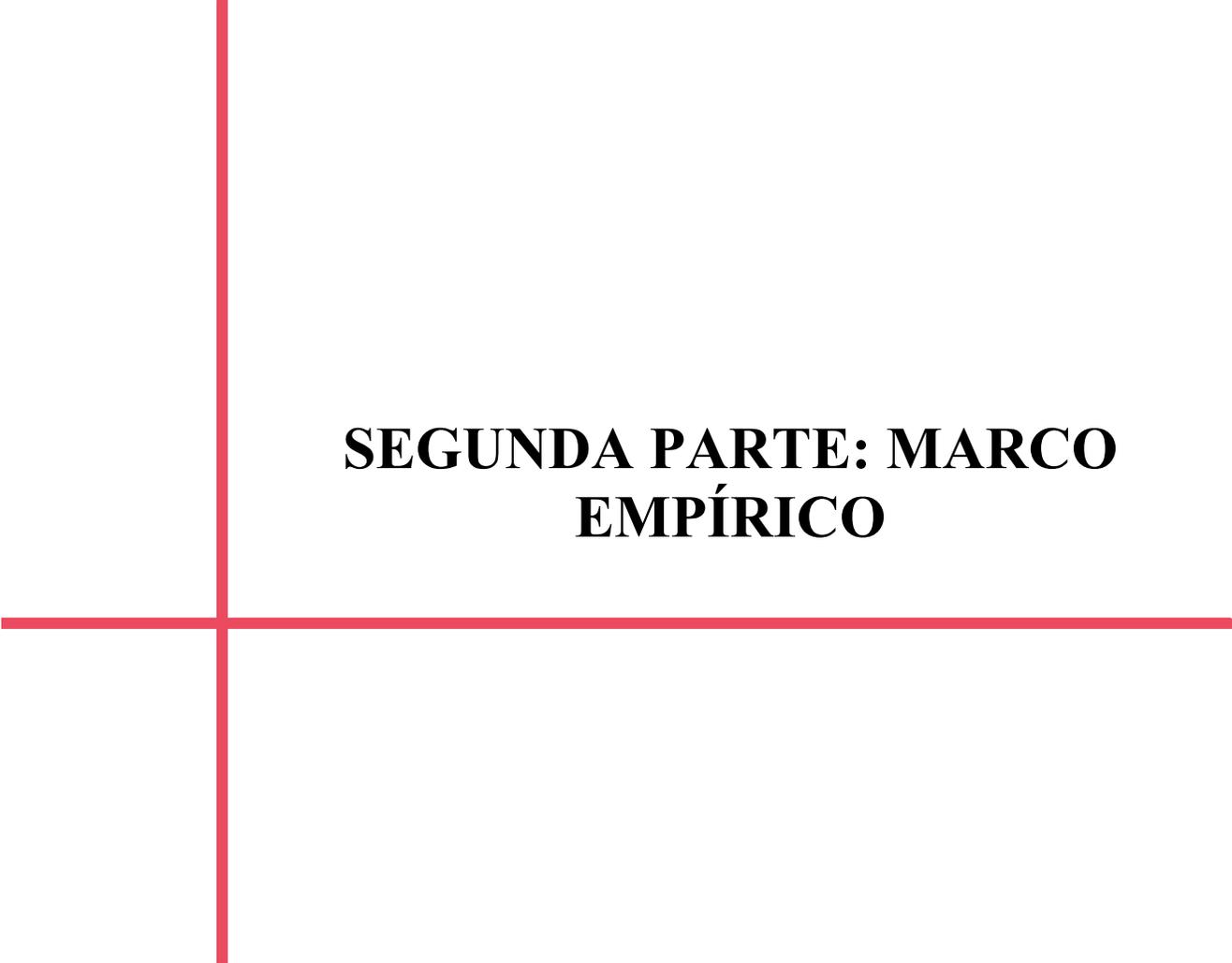
Inicio | Presentación | Compromiso Escolar | Pasos | Material Complementario

Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción de Compromiso Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE)

El Compromiso Escolar facilita una activa participación del estudiante con su establecimiento y su proceso de aprendizaje. Con el objetivo de promover la retención escolar y trayectorias educativas positivas de todas y todos los estudiantes en los establecimientos escolares, les invitamos a conocer e implementar los seis pasos del SIESE.

- Capacitación
- Calendario de actividades
- Instrumentos de medición
- Fichas SIESE
- Buscador de estrategias
- Resultados de medición

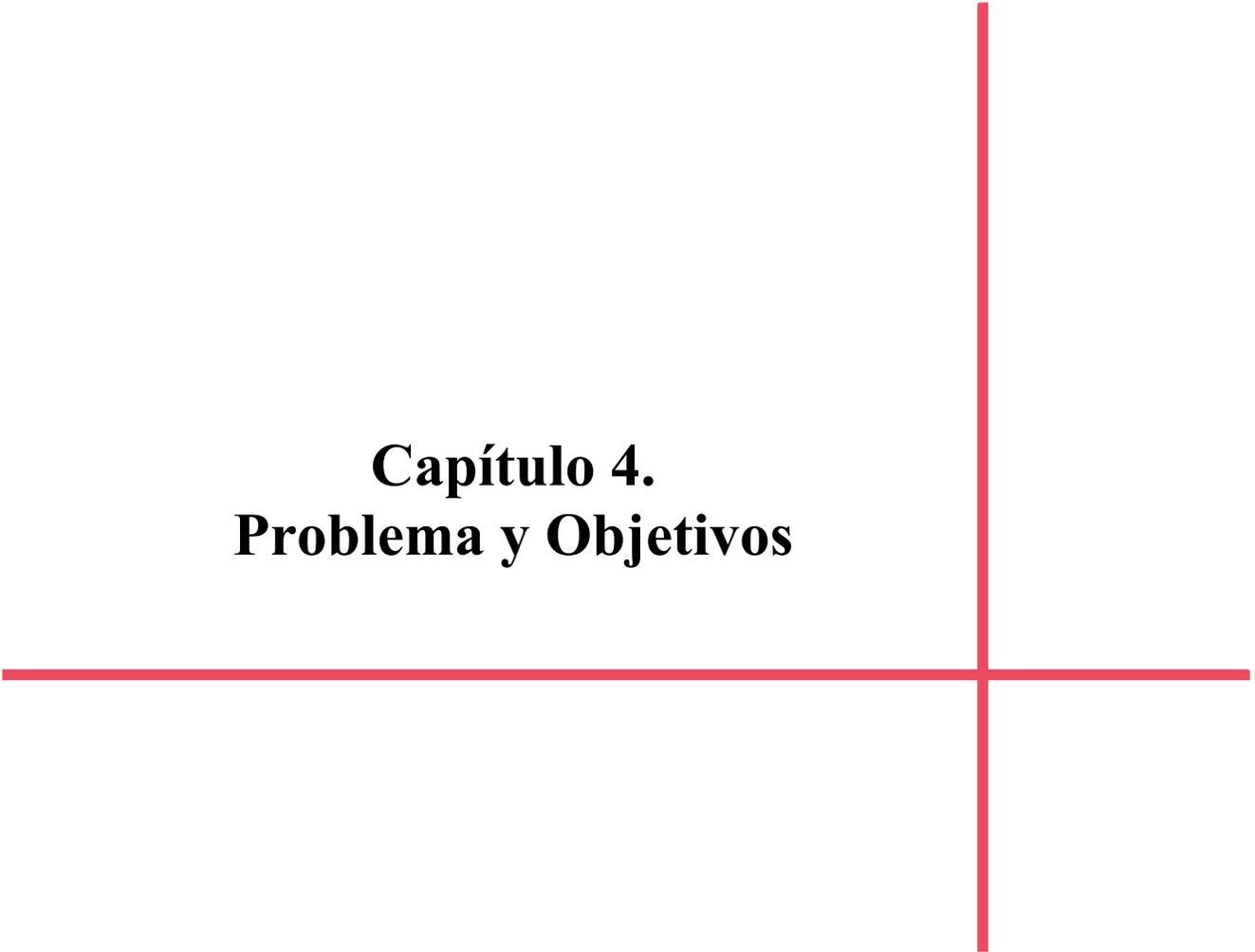
Figura 22. Plataforma tecnológica de evaluación del compromiso escolar. Fuente: Saracosti et al. (2021).



**SEGUNDA PARTE: MARCO
EMPÍRICO**

Capítulo 4.

Problema y Objetivos



4.1. Introducción.

A continuación, se presenta la segunda parte de esta tesis doctoral relacionada con el marco empírico. Específicamente, el siguiente capítulo 4 abordará el problema y los objetivos de la investigación.

En primer lugar, el capítulo presenta el problema del estudio planteando diferentes cuestiones como: la investigación, su evaluación y la situación educativa del alumnado gitano. En cuanto a la investigación, se plantea la importancia de esta sobre aspectos políticos, educativos, sanitarios, entre otros, puesto que, aporta herramientas y evidencia empírica para la toma de decisiones y medidas tendientes, a favorecer y/o revertir diferentes situaciones. De esta forma, para establecer el problema de investigación se ha considerado como aspecto fundamental la evaluación de la investigación, a través de una revisión sistemática y un análisis cuantitativo de tesis doctorales. Por otra parte, el problema que se advierte en educación, se relaciona con el nivel educativo del alumnado gitano. Además, las dificultades que presentan en el colegio tienen relación con absentismo, abandono y fracaso escolar (CNIIE, 2014; FSG, 2019), estableciendo una brecha con los estudiantes no gitanos. Esto, sin duda, ha sido muy abordado, desde diferentes ámbitos; no obstante, continúa sin resolverse, advirtiéndose las mismas situaciones desde hace varias décadas.

En segundo lugar, el capítulo presenta la racionalidad del problema, con el objetivo de plantear de manera coherente y razonable el problema de investigación. De esta forma, se aborda su racionalidad, analizando de manera precisa como se estudiará, abordará y dará respuesta al problema de investigación. Así, para cada uno de los estudios, se presenta un análisis general y la manera en estos se posicionan con el problema de investigación.

En tercer lugar, se aborda la relevancia y pertinencia del estudio, aportando la justificación del problema. Inicialmente, se justifica desde un punto de vista teórico, teniendo como sustento el enfoque de la educación inclusiva (Ainscow, 2020; Arnaiz, 2020; Booth y Ainscow, 2000, 2002; UNESCO, 2020), el cual debe dar respuestas a las demandas educativas que presentan los colectivos más desfavorecidos, particularmente frente a la situación educativa del alumnado gitano. Así, para el estudio 1, 2 y 3, se presenta una justificación específica.

En cuarto lugar, se presentan los objetivos de investigación. Para esto se establecen dos grandes objetivos generales, relacionados con los estudios 1 y 2, y un segundo objetivo general relacionado con el estudio 3. De la misma forma, se presentan los objetivos específicos, para evidenciar de manera concreta que se pretende con cada objetivo general. Así, para el primer objetivo general, se presentan seis objetivos específicos, y para el segundo objetivo general, cuatro. A continuación, se plantean las preguntas de investigación, que refiere al problema al cual se quiere encontrar una respuesta, las que están en relación directa con los objetivos e hipótesis del presente trabajo.

Al final del capítulo se formulan las hipótesis de investigación. De manera específica y considerando el método de cada estudio, se presentan las hipótesis para los estudios 2 y 3.

4.2. Problema de Investigación: Consideraciones Generales y Antecedentes.

Actualmente, la investigación cobra relevancia en diferentes disciplinas, en especial en la educativa, cuando el objetivo es obtener nuevos conocimientos, mejorar la práctica, resolver problemas y establecer distintas formas de intervención para apoyar temas educativos. De este modo, la investigación se ha puesto al servicio de la educación, y también ha servido de herramienta a las ciencias sociales, para proporcionar solución a diversos problemas.

Particularmente, esta investigación aborda diferentes cuestiones identificadas como situaciones que inquietan a la comunidad científica en particular, y a la sociedad en general. A nivel científico, la comunidad gitana ha constituido una etnia de interés en diversas disciplinas del conocimiento, por cuanto, se ha pretendido identificar, comprender y resolver situaciones que los aquejan. A nivel social, inquieta especialmente problemas: educativos, sanitarios, de vivienda, laborales, de segregación, discriminación; los que han sido parte de agendas políticas para el establecimiento de estrategias con el objetivo de favorecer su inclusión y participación en diferentes esferas político-sociales.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, enfoques teóricos y legislativos se han centrado en atender a las demandas educativas del colectivo gitano. Específicamente, el capítulo 2 hace clara mención sobre la situación actual de la comunidad gitana en España. La población gitana ha constituido un colectivo muy particular de análisis, desde diferentes perspectivas. Es por esta razón que este estudio realiza un análisis detallado con respecto a la literatura y una descripción de la situación educativa de este colectivo.

Este trabajo considera un aspecto importante, como base para su estudio, la evaluación de la investigación. Este proceso se ha configurado necesario para el estudio de la producción científica, organismos financiadores, países y estamentos interesados por mejorar la gestión del conocimiento y la eficiencia de la investigación (Curiel-Marín, 2017).

La literatura reporta un gran número de trabajos relacionados con la comunidad gitana, sin embargo, no se ha logrado identificar alguna revisión sistemática que diera cuenta de programas de intervención, como prácticas de educación inclusiva. En este sentido, la revisión sistemática, del presente trabajo, aporta evidencia concreta con respecto a este tema,

específicamente a través del análisis descriptivo de estos estudios. Un aspecto importante a nivel educativo, es establecer medidas de intervención, que fomenten prácticas de inclusión para favorecer la situación educativa de este alumnado. De esta forma, la revisión sistemática, ha seguido los lineamientos de la Declaración PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman, 2009), para aportar evidencia que contribuye al problema de investigación, además de brindar un conocimiento acerca del trabajo que se está realizando con estudiantes gitanos. De esta manera, se convierte en un método de investigación que aporta evidencia confiable y precisa, sirviendo de herramienta en la investigación educativa.

Por otra parte, una problemática que subyace desde la investigación, es su evaluación. Así, la evaluación sobre temas relacionados con la comunidad gitana se convierte en un tópico de interés, y a su vez en una necesidad para evidenciar de manera concreta diversos aspectos sobre su productividad científica. Particularmente, no se ha evidenciado ningún estudio que utilice la tesis doctoral como unidad de análisis. De esta forma, esta situación se podría considerar como un problema, porque se desconocen ciertos aspectos cuantitativos que pudiesen servir de base en la práctica educativa del alumnado gitano. De esta manera, la cuantimetría como estudio de esta tesis doctoral, enfrentaría el problema sobre diversas cuestiones que subyacen a la investigación de la comunidad gitana. En general, para evidenciar las características de la producción e investigación científica y su relación con la comunidad gitana, la evaluación de la investigación también es considerada un aporte al desarrollo de la sociedad, y en este caso en particular de una etnia nacional.

Como se ha mencionado, la comunidad gitana evidencia una serie de situaciones que han generado una brecha entre estos y la sociedad en general, por consiguiente, analizar las tesis doctorales desde una perspectiva cuantimétrica, resolvería una serie de problemas que pudiesen presentar organismos y gobiernos en miras de establecer estrategias de inclusión. De esta manera, la cuantimetría es una de las metodologías más frecuentes en el análisis y evaluación de la investigación, ha desarrollado técnicas y métodos que han permitido el análisis objetivo, sistemático y riguroso de la productividad científica y tecnológica, permitido avances en temas sociales y políticos, resaltando su carácter transversal y multidisciplinar.

Una de las situaciones que mayormente afecta al colectivo gitano es la educación. Los últimos estudios [*Estudio Comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018* (FSG, 2019)], muestran un bajo nivel educativo, por tanto, quedaría cuestionar si las estrategias y políticas educativas de inclusión, han dado respuesta a sus problemas y demandas.

De esta forma, la educación ha llevado al establecimiento histórico de diferentes estrategias para dar solución al llamado “problema gitano”, que ha supuesto en diferentes ocasiones la erradicación de su identidad y estilo de vida. En este sentido, la educación se evidenciaba como un medio para su asimilación (Meléndez-Luces y Couto-Cantero, 2021). Por otro lado, se afirma que uno de los principales problemas de la escolarización del colectivo gitano es que la sociedad en general sigue sin reconocer ni aceptar su cultura. Según plantea Catalá (2009) gran parte de las medidas educativas se han realizado para ayudar a su inclusión en vez de intervenir con políticas interculturales. De esta manera, la escolarización del alumnado gitano continúa siendo un problema latente. Según plantea la literatura, las estrategias no han producido cambios significativos, pues la comunidad gitana continúa siendo una etnia que presenta situaciones relacionadas con: pobreza, desempleo y bajos niveles educativos (Council of Europe, 2012).

De acuerdo, con el informe del CNIEE (2014), como se ha presentado en el capítulo 2, la escolarización ha alcanzado casi el 100% en Educación Infantil y primaria, no obstante, en secundaria se advierte mayores situaciones sobre absentismo, abandono y fracaso escolar, quienes continúan sus estudios lo hacen en ciclos formativos. El informe advierte una gran brecha porcentual sobre el nivel educativo de la población gitana y no gitana, por ejemplo, el 64.4% no logra el título de secundaria frente a un 13.3% de la población general, también el porcentaje de alumnado gitano, a partir de los 15 a 16 años, desciende significativamente (30.8 puntos) un 61.1% de alumnos y un 64.3% de alumnas abandonan sus estudios.

Así mismo, un estudio reciente realizado por la FSG (2019) y presentado en el capítulo 2, advierte dos situaciones relevantes entre la población gitana y no gitana, la primera el nivel educativo y la segunda, en la brecha de género de la población gitana. El estudio muestra que aún existe población gitana (mayormente mujeres) analfabeta mayor de

30 años, un bajo porcentaje de gitanos que finaliza estudios secundarios (17%) (población no gitana 77%), con una importante diferencia de (19% de hombres frente a un 15.5% de mujeres). En personas gitanas menores de 45 años casi un 90% ha logrado finalizar estudios obligatorios, lo cual advierte una evolución en el nivel educativo alcanzado. Finalmente, la evolución desde el año 2011 al 2018, muestra un incremento de 10 puntos en hombres gitanos que termina estudios secundarios o superiores, en mujeres gitanas solo alcanza 4 puntos.

Estos datos muestran que aún continúa existiendo un problema al cual dar respuesta, por tanto, se debe buscar nuevos enfoques o estrategias para promover la educación y finalización de estudios en la comunidad gitana. Así lo advierte también la FSG (2019) al afirmar que es imprescindible:

Poner en marcha un plan de choque contra el fracaso escolar del alumnado gitano para garantizar que todos los jóvenes gitanos y gitanas terminan al menos la educación obligatoria, y continúan estudiando hasta alcanzar en la próxima década niveles educativos similares a la población joven en España. (p.126)

4.3. Racionalidad del Problema.

Esta investigación, a través de sus tres estudios, pretende realizar un trabajo acabado y completo sobre dos aspectos fundamentales: una revisión profunda acerca de la investigación sobre la comunidad gitana y analizar desde del alumnado gitano aspectos del compromiso escolar y factores que interfieren en este.

Para realizar una revisión profunda de la investigación, el estudio 1 considerará una revisión sistemática para aportar evidencia concreta y específica sobre los programas de intervención que han sido dirigidos al alumnado gitano, desde el enfoque de educación inclusiva. Para esta revisión sistemática se utilizarán las principales bases de datos internacionales relacionadas con esta temática [*Web of Science* (WOS), SCOPUS de Elsevier, *Educational Resource Information* (Eric)] y debido a su pertenencia e importancia como recurso para estudios que siguen esta metodología. Además, se seguirán las directrices aportadas por las pautas de la Declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyse*) (Moher, et al., 2009). Para ello, la búsqueda en las diferentes bases de datos se realizará, según ecuaciones de búsquedas avanzadas, conforme

a los requerimientos dados por las propias bases de datos. Una vez hecha la búsqueda se almacenarán los resultados para su análisis. Del mismo modo, se establecerán criterios de inclusión-exclusión y se seleccionarán los estudios para su descripción a través de una síntesis narrativa. La síntesis narrativa incluirá una clasificación de estudios según el contexto, también se responderá a cuestiones relacionadas con los programas de intervención, principales características y finalmente, si los programas de intervención han respondido a las políticas de educación inclusiva.

Para aportar mayor evidencia sobre la investigación relacionada con la comunidad gitana, en el estudio 2, realizará un análisis de indicadores cuantitativos que aportan características sobre la productividad de la investigación. Para esto, se utilizará la producción de tesis doctorales indexadas en la base de datos TESEO y otros repositorios internacionales y portugueses, para caracterizar la producción científica a nivel peninsular, para el periodo 1977-2018. Por tanto, se hará una descripción de la producción general diacrónica, según la Ley de Price, así mismo se estudiará la producción institucional y de directores según la Ley cuadrática inversa de Lotka, además del análisis de la red de colaboración, participación en tribunales de defensa de tesis doctorales, relación de género director doctorando, citación e impacto de las tesis doctorales, análisis de contenido de descriptores dados e inferidos (títulos y resúmenes) y el campo de conocimiento que aborda la tesis doctoral, empleando para el análisis, principalmente, el paquete estadístico Bibliometrix R (Aria y Cuccurullo, 2017).

Finalmente, el estudio 3, pretenderá estudiar el compromiso escolar y factores que interfieren sobre este, a través de diferentes análisis para describir, diferenciar, relacionar y predecir la participación del alumnado gitano y variables personales, contextuales, familiares y culturales. Para esto, se usará como instrumento de recogida de datos, un cuestionario que ha sido diseñado por el *Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação* (GUIA) de la Universidade do Minho, Portugal, para estudios afines. Este cuestionario surge a partir de una exhaustiva revisión de la literatura. Esto ha identificado diferentes instrumentos fiables y válidos que permiten examinar el compromiso escolar y otras variables que influyen en este. En primer lugar, se realizará la traducción del instrumento, que será doble, por dos expertos, de idioma español y portugués. Luego, para darle mayor ajuste al contexto educativo español, la versión final del cuestionario en español será revisada por un mediador

cultural. La validación de constructo se realizará con un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), a través de un estudio piloto. Posteriormente, se efectuarán los análisis estadísticos, para obtener los resultados de la aplicación del cuestionario, de la muestra de alumnado gitano.

4.4. Justificación de la Investigación.

En la investigación sobre la comunidad gitana continúan existiendo temáticas abordadas por diversas áreas del conocimiento, no obstante, es necesario considerar la investigación como una herramienta sostenible, que aporte evidencia concreta a ciertas problemáticas que hasta el día de hoy se visualizan dentro de esta población. En este sentido, este estudio, en general, pretenderá dar respuesta a temas relacionados con la investigación, desde un punto de vista práctico, científico, y en particular caracterizar uno de los problemas educativos que mayormente se advierten en este alumnado.

Este estudio, se enmarca en un enfoque inclusivo, ateniendo al marco teórico que ha propuesto la Unión Europea para validar situaciones que aquejan a la comunidad gitana. Este enfoque ha dado respuesta a las demandas sociales y educativas, de todos los grupos mayormente desfavorecidos, desde una perspectiva legislativa, social, educativa y cultural, esto ha permitido dar soluciones equitativas e igualitarias, asumiendo la educación desde una posición y responsabilidad compartida, que subyace a los derechos humanos y a una educación de calidad para todos. Por tanto, considerar el enfoque de la educación inclusiva sustentará a través de la teoría y la práctica el presente estudio.

Por otro lado, la comunidad gitana se identifica como la etnia mayoritaria a nivel nacional, y pese a tener siglos de historia, su llegada a España se vincula con situaciones de segregación, discriminación y racismo. No obstante, esta comunidad ha logrado situarse a nivel social y cultural dentro de la sociedad europea y española, posición que ha traído consigo evidencia de una gran brecha entre la población gitana y no gitana. Las estadísticas señalan el alto porcentaje de estudiantes gitanos que no acaban la Educación Secundaria. Frente a estas situaciones, desde la literatura el constructo multidimensional del compromiso escolar, se establece como un enfoque que favorece la promoción y logro educativo. De esta manera, es necesario identificar, conocer y promocionar factores que intervienen en el

compromiso escolar, para que el alumnado con mayores probabilidades de abandono escolar tenga oportunidades de revertir dichas situaciones.

En primer lugar, el estudio 1, se justifica en la medida que toda revisión sistemática aporta evidencia concreta y precisa sobre un tema en particular, en este caso, es necesario identificar, describir y caracterizar los programas de intervención dirigidos al alumnado gitano. De esta manera, la revisión sistemática servirá de soporte teórico y práctico para evidenciar que se ha hecho para favorecer la educación de este colectivo, atendiendo a las políticas y estrategias de inclusión públicas emanadas desde entidades geopolíticas, organizaciones, gobiernos y administraciones, especialmente enfocadas en favorecer las tasas de asistencia, transición a niveles educativos y promoción escolar. De este modo, esta revisión sistemática se considerará un aporte teórico para el desarrollo de intervenciones educativas.

En segundo lugar, el estudio 2 se justifica, puesto que, en sí misma, la comunidad gitana se considera una etnia de especial interés de investigación, por tanto, es necesario analizar la literatura que se ha encargado de estudiar esta población. Por esta razón, se utilizarán tesis doctorales, por ser consideradas materia gris a nivel científico, y, por ende, aportan un gran número de análisis que caracterizarán como ha sido la investigación peninsular las últimas cuatro décadas. De esta manera, el estudio cuantitativo evidenciará que se ha hecho y que es susceptible de mejoras dentro de la investigación de la comunidad gitana. Una justificación clara es que la investigación, ha tenido un gran impacto en diversos ámbitos. Los hallazgos pueden resultar transformadores y significativos para la inclusión de este colectivo, de esta forma, la investigación, y en especial su evaluación, enriquecerá el conocimiento sobre esta comunidad.

En tercer lugar, como se ha expuesto en el capítulo 3, el compromiso escolar tiene una especial relevancia en el contexto de prevención del abandono escolar. Gran parte de la investigación se ha encargado de comprender las situaciones que causan la disminución en la participación del alumnado, a medida que avanza de nivel educativo, también en analizar que ocurre en estudiantes con mayores probabilidades de abandono escolar (Hirschfield y Gasper, 2011). Desde esta posición, subyace la importancia de considerar investigaciones que atiendan las diferentes perspectivas que se generan en torno a este enfoque. Como

sostienen Fredericks et al. (2004) el estudio del compromiso escolar como constructo multidimensional y como una interacción entre el estudiante y su entorno, ayuda a entender la complejidad de las experiencias del alumnado en diferentes contextos para diseñar intervenciones diversificadas.

De esta forma, la investigación, sus resultados y hallazgos, dan cuenta de diversas posibilidades de mejorar el compromiso escolar. De acuerdo con lo planteado por Martins et al. (2021) el compromiso escolar tiene un impacto en el logro y bienestar educativo, por tanto, es clave para organizar el trabajo de investigadores, profesores u otros profesionales, que trabajan con la comunidad gitana. Identificar características del contexto educativo, familiar, personal o cultural que promuevan o socavan el compromiso escolar, sirve de guía para el trabajo de maestros y familia, especialmente, para establecer estrategias que favorezcan el diálogo comunitario, experiencias de aprendizaje agradables y entornos acogedores. Otro aspecto muy importante, que justifica claramente el estudio del compromiso escolar, está relacionado con el apoyo a estudiantes de diversos grupos étnicos, puesto que, el alumnado pertenecientes etnias minoritarias presentan mayores situaciones de abandono y menos compromiso escolar (Hughes y Know, 2007).

4.5. Delimitación de los Objetivos de Investigación.

4.5.1. Objetivos generales y específicos. Esta tesis doctoral ha planteado los siguientes objetivos generales (OG1 y OG2) de investigación:

OG1. Analizar la investigación y literatura, pasada y actual, que ha prestado interés en temas relacionados con la comunidad gitana, a nivel europeo y peninsular (Estudio 1 y 2).

El objetivo general anterior se concreta en los siguientes objetivos específicos para el Estudio 1:

- **OE1.1.** Realizar una revisión de la literatura, por medio, de una revisión sistemática que muestre programas de intervención dirigidos al alumnado gitano con miras a una educación inclusiva.

- **OE1.2.** Sintetizar de manera sólida y con evidencia científica, en un solo documento, el conocimiento acumulado y desarrollado sobre los programas o intervenciones dirigidos al alumnado gitano, desde el enfoque de educación inclusiva.
- **OE1.3.** Describir y caracterizar, a través de una síntesis narrativa, los programas de intervención dirigidos al alumnado gitano que reporta la literatura.

Para el Estudio 2 se consideran los siguientes OE:

- **OE1.4.** Realizar un análisis cuantitativo de tesis doctorales indexadas en bases de datos y repositorios universitarios, a nivel peninsular, relacionadas con la comunidad gitana para el periodo 1977-2018.
- **OE1.5.** Caracterizar la producción científica, según un análisis diacrónico, de las tesis doctorales relacionadas con la comunidad gitana.
- **OE1.6.** Estudiar los indicadores cuantitativos propios de las tesis doctorales, en relación con: productividad, citación y contenido.

El segundo objetivo general del presente trabajo (OG2) corresponde a:

OG2. Estudiar el compromiso escolar del alumnado gitano y los principales factores personales, contextuales, familiares y culturales que interfieren sobre este (Estudio 3).

- **OE2.1.** Realizar un estudio piloto del cuestionario de la versión en idioma español, para la validación factorial exploratoria de sus propiedades psicométricas.
- **OE2.2.** Realizar un estudio de encuesta sobre el compromiso escolar y factores personales, contextuales, familiares y culturales, en una muestra exclusiva de alumnos y alumnas gitanos de 10 a 18 años de edad.
- **OE2.3.** Describir estadísticamente las dimensiones del compromiso escolar y las variables personales, contextuales, familiares y culturales, de la muestra de alumnado gitano, según grupo etario y sexo.
- **OE2.4.** Determinar diferencias, relaciones y capacidad predictiva de las variables personales, contextuales, familiares y culturales sobre el compromiso escolar, en alumnado gitano, según grupo etario y sexo.

4.6. Preguntas de Investigación.

Las siguientes corresponden a las preguntas de investigación que han sido formuladas según los objetivos de esta investigación:

PI1. ¿Cuáles son y qué características presentan los programas de intervención identificados a través de la revisión sistemática?

PI2. ¿Qué caracteriza la investigación de tesis doctorales sobre la comunidad gitana para el período 1977-2018, según principales leyes e indicadores cuantitativos?

PI3. ¿Cómo se caracteriza el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales del alumnado gitano, según grupo etario y sexo?

PI4. ¿Qué variables personales, contextuales, familiares y culturales se diferencian, relacionan y predicen el compromiso escolar, de alumnos gitanos, de acuerdo a grupo etario y sexo?

4.7. Hipótesis de Investigación.

De acuerdo a como se ha enmarcado la investigación en esta tesis doctoral se han postulado hipótesis de investigación para los estudios 2 y 3, estas corresponden a:

4.7.1. Hipótesis de la investigación Estudio 2. Las siguientes hipótesis de investigación se tratarán de verificar a través del estudio 2:

- **H₁.** El número de tesis doctorales relacionadas con la comunidad gitana, leídas en el período 1977-2018, se ajusta al modelo de crecimiento de ciencia propuesto por Price (1973).
- **H₂.** La producción institucional y de directores en tesis doctorales sobre la comunidad gitana se ajusta a la Ley de Lotka (1926).

4.7.2. Hipótesis de la investigación Estudio 3. Para el estudio 3 se han formulado los siguientes contrastes de hipótesis (hipótesis nula y alternativa) de acuerdo con las pruebas estadísticas realizadas:

H₀. No existen diferencias estadísticamente significativas para el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

H₁. Existen diferencias estadísticamente significativas para el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

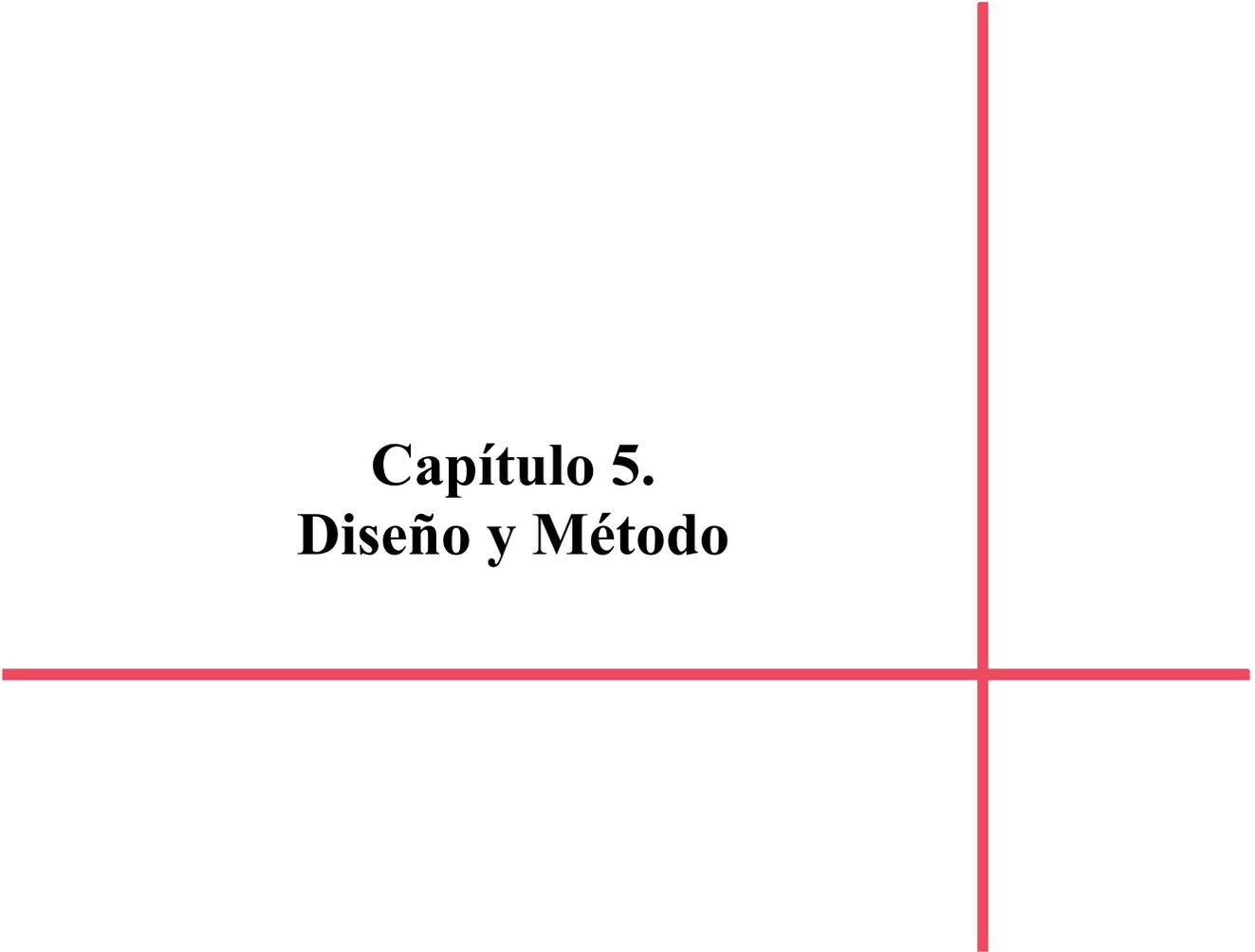
H₁. Existe una relación estadísticamente significativa entre el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

H₀. El compromiso escolar no está predicho estadística y significativamente por las variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

H₁. El compromiso escolar está predicho estadística y significativamente por las variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

Capítulo 5.

Diseño y Método



5.1. Introducción.

El siguiente capítulo presenta el diseño y método de la investigación. Considerando los alcances en el campo de la investigación educativa, en cuanto a enfoques, paradigmas y nuevas tendencias, la educación se ha convertido en una ciencia que pretende investigar fenómenos desde diferentes perspectivas. De este modo, el presente trabajo doctoral se ha enfocado en diferentes aspectos, intentando abarcar problemas y encontrar un tipo de conocimiento científico sustentado en un método que aporte resultados y hallazgos.

En primer lugar, se describe el diseño y método general de la investigación, por sus características presenta un encuadre metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), como afirman Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018) el objetivo de la investigación mixta no es reemplazar ambos tipos de investigación, sino utilizar las fortalezas y potencialidades de ambos tipos de indagación. Así, esta investigación considera tres estudios, esto ha permitido un abordaje desde diferentes enfoques, el primer estudio cualitativo, un segundo estudio mixto y un tercero cuantitativo.

En segundo lugar, se presenta de manera detallada el diseño y método para el estudio 1, 2 y 3. Todos diferentes, según su propio método; no obstante, los tres forman parte integral del diseño general de esta investigación.

Para el estudio 1, relacionado con una revisión sistemática abordada mediante una perspectiva metodológica cualitativa. Se presentan sus principales características como investigación enmarcada en esta metodología, haciendo énfasis en la rigurosidad y precisión del método seleccionado para este tipo de estudio (revisión sistemática y a su vez de tipo documental). Por otra parte, se hace mención a la síntesis narrativa, como un enfoque alternativo a las revisiones sistemáticas y/o metaanálisis. De este modo, el estudio 1 presenta un diseño cualitativo, y sus métodos se enmarcan en la revisión sistemática, a través de la síntesis narrativa, conforme a los lineamientos establecidos por la Declaración PRISMA. Luego, se presenta, de manera detallada, cada una de sus fases seguidas, las cuales se ajustan al diagrama de flujo aportado por PRISMA.

El estudio 2, sigue un encuadre metodológico mixto, debido a los objetivos, hipótesis, preguntas y análisis de datos. Además de su naturaleza cuantitativa, este tipo de estudio se clasifica dentro de estudios explicativos, integrativos, secundarios, de análisis documental y no experimental. El apartado presenta la población y muestra, conformada por tesis doctorales españolas y portuguesas sobre la comunidad gitana, siendo el muestreo de tipo intencional y no probabilístico. También, se identifica como ha sido el proceso de búsqueda de tesis doctorales, considerando las bases de datos, repositorios universitarios y términos utilizados en su búsqueda. Continúa, con la clasificación y definición de los indicadores y variables del estudio, descripción del instrumento de recogida de datos y técnicas de análisis.

El estudio 3 corresponde a una investigación cuantitativa, con un estudio ex post-facto de tipo encuesta, con diseño descriptivo, comparativo-causales, correlacional y predictivo. Primero, se realiza una breve caracterización del diseño del estudio. Posteriormente, se presenta la población y su muestra de alumnado gitano en tres ciudades de Andalucía, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional, también se caracteriza el contexto y participantes. A continuación, se presentan, definen y clasifican las variables del estudio 3, se describe el instrumento de recogida de datos (un cuestionario) su diseño, traducción, estudio piloto, justificación, procedimiento, las técnicas de análisis de datos, acabando este capítulo con las consideraciones éticas para este.

5.2. Diseño y Método de Investigación.

El siguiente apartado presenta aspectos relacionados con el diseño y método de la investigación. Como se ha mencionado, esta tesis doctoral pretende encuadrarse en un enfoque cualitativo y cuantitativo, en función del problema de investigación y los objetivos que persigue. Por tanto, se trata de un estudio mixto, considerando una doble perspectiva con que se realiza la investigación o el tema objeto de esta (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). De esta forma, presenta una naturaleza cualitativa teniendo en cuenta el procedimiento en la recogida de datos y técnicas de análisis, como síntesis narrativa-descriptiva, categorización y análisis de contenido. También, cuantitativa por la naturaleza de los datos recogidos y técnicas utilizadas para su tratamiento, en cuanto a análisis de series temporales, redes sociales y análisis estadísticos. No obstante, y considerando el enfoque metodológico sobre métodos mixtos de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018) esta investigación presenta una preponderancia cuantitativa.

En términos de Buendía y Carmona (1984) siguiendo estrategias metodológicas en la recogida de datos la investigación se enmarca en:

- Observación: se refiere a los procedimientos seguidos cuando los datos son extraídos en contextos naturales con un mínimo o nulo control.
- Encuesta: tiene relación con la formulación de algunas preguntas del investigador a los sujetos de estudio, así el grado de intervención y control interno son mayores que en la observación.

Del mismo modo, para obtener una clasificación más detallada del método de investigación, a continuación, se presenta una clasificación general de Bisquerra Alzina (2009):

- Proceso formal: se trata de una investigación inductiva y deductiva.
- Finalidad: se relaciona con la obtención de un conocimiento, pues persigue comprobar hipótesis, establecer conclusiones generales, describir, y predecir fenómenos.

- Orientación de la investigación: se dirige a contrastar teorías, extraer conclusiones de carácter general y describir la realidad a partir de observaciones de esta.
- Grado de intervención: es una investigación analítica, narrativa, cuenciométrica y ex post-facto.
- Naturaleza de los datos: la investigación es de tipo mixta.
- Criterio de relación: de acuerdo con la distancia, los hechos objeto de interés y la implicación del investigador y los sujetos, esta corresponde a una investigación individual.
- Fuente: es una investigación con revisión documental y de tipo encuesta.
- Objetivo perseguido: descriptiva, cuenciométrica, correlacional y predictiva.
- Temporalidad: se corresponde con un estudio longitudinal y transversal.

La Figura 23 muestra de manera gráfica el diseño general de la investigación.

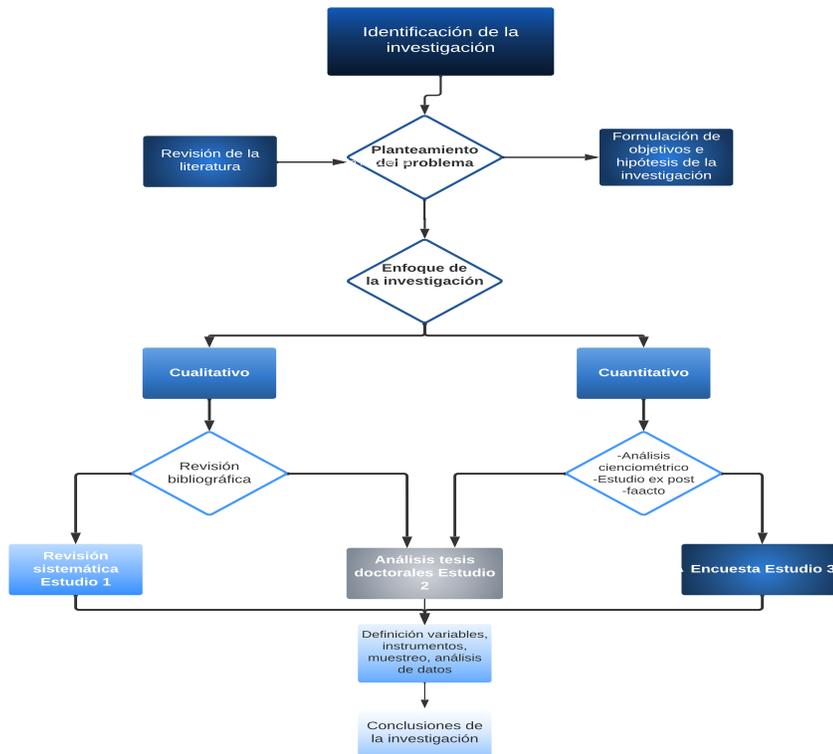


Figura 23. Esquema general del diseño de la investigación. Fuente: elaboración propia a partir del análisis metodológico de Bisquera Alzina (2009) y Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018).

5.3. Diseño y Método Estudio 1.

El estudio 1 relacionado con una revisión sistemática considera un diseño y método cualitativo, en virtud del encuadre metodológico propuesto. No obstante, a diferencia de las investigaciones con enfoque cualitativo caracterizadas por su naturaleza abierta, flexible, cíclica y emergente (Bisquerra Alzina, 2009), este tipo de estudios presentan un diseño riguroso y estructurado.

Algunas características de los diseños cualitativos son mencionadas por Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995):

- Adaptabilidad al contexto objeto de estudio. Los datos son recogidos en situaciones naturales, ya existentes, donde se acceden de manera simultánea desde diferentes perspectivas.
- Interactividad. Existe una interacción entre el investigador y lo investigado.
- Naturaleza cualitativa. Datos de carácter cualitativo (narrativo) sobre la realidad estudiada.

Por tanto, esta revisión sistemática no manipula ni controla variables, más bien se centra en relatar y describir hechos. La literatura sostiene que este tipo de estudios han demostrado su efectividad en diferentes disciplinas científicas, especialmente en el área sanitaria (Page et al., 2021); sin embargo, hoy en día es común encontrarlos en áreas como la educación, psicología, sociología, entre otras, que se han ajustado al método de revisiones sistemáticas para establecer un conocimiento y evidencia científica.

También, corresponde a un estudio documental que según Del Rincón et al. (1995) en estas investigaciones el análisis de la información es de gran utilidad, para obtener información retrospectiva y referencial sobre un fenómeno o situación. A diferencia de otras estrategias de recogida de información, el análisis documental es una actividad sistemática y planificada, puesto que consiste en examinar documentos.

Un aspecto importante para la investigación es mencionado por France et al. (2019) quienes afirman que las decisiones sustentadas en evidencia para políticas, servicios o programas necesitan de investigación cualitativa y cuantitativa, esto también es reconocido

por algunas organizaciones dedicadas a establecer procesos de revisiones sistemáticas [Cochrane, *Campbell Collaboration* y la Organización Mundial de la Salud (OMS)], en este sentido, para sintetizar una gran cantidad de información, se utilizan síntesis bien estructuradas de ambos tipos de investigación (Noyes et al., 2018). Al respecto, Campell et al. (2020) señalan que cuando no existen los datos para realizar un metaanálisis se puede adoptar por análisis alternativos. Este enfoque alternativo basado en la descripción textual es la síntesis narrativa.

Como afirman Tong, Flemming, McInnes, Oliver y Craig (2012) en la investigación cualitativa, una síntesis con hallazgos cualitativos puede brindar un análisis con profundos significados. Así, este tipo de estudios proporcionan datos en diferentes contextos, generan nuevos modelos teóricos, identifican brechas de investigación, informan el desarrollo de estudios primarios y proporcionan evidencia para el desarrollo, implementación y evaluación de intervenciones.

De acuerdo con Tong et al. (2012) las actividades para abordar una síntesis cualitativa son las siguientes:

- Determinar la/s preguntas de la revisión sistemática.
- Identificar la metodología que sustenta la revisión sistemática.
- Establecer la ecuación o protocolo de búsqueda (integral o iterativa).
- Especificar criterios de inclusión/exclusión (por ejemplo, población, idioma, límite de años, tipo de publicación, tipo de estudio).
- Describir y justificar fuentes de información utilizadas.
- Especificar la estrategia de búsqueda bibliográfica.
- Describir el método de selección de estudios, referido al proceso de selección y cribado de estudios (título, resumen y revisión del texto completo, número de revisores independientes que encaminaron los estudios).
- Presentar principales características de los estudios.
- Identificar el número de estudios examinados y proporcionar los motivos de exclusión e inclusión, en función de las preguntas de investigación.
- Describir la justificación y enfoque utilizados para evaluar los estudios incluidos.

- Indicar los criterios utilizados para evaluar los estudios o hallazgos seleccionados (herramientas desarrolladas por revisores, describir dominios evaluados, equipo de revisión, análisis de datos e interpretaciones, informes, etc.)
- Indicar si la evaluación fue realizada de manera independiente o por más de un revisor y si fue necesario llegar a un consenso entre estos.
- Presentar los resultados de la evaluación de la calidad e indicar que artículos fueron excluidos en función de esta.
- Indicar que secciones de los estudios primarios se analizaron y como se extrajeron los datos.
- Indicar el software informático, si los hubiere.
- Indicar que revisores participaron en la codificación y análisis.
- Describir el proceso de codificación de datos.
- Describir como se realizaron las comparaciones dentro de los estudios y entre ellos.
- Citar los estudios.
- Presentar los resultados en la síntesis narrativa, que va más allá de un resumen de estudios primarios.

Por otra parte, para estudios que siguen métodos de revisión sistemática no es común el planteamiento de hipótesis que pudiesen ser rechazadas o aceptadas. El manual de colaboración de Cochrane (Clarke y Oxman, 2003) asevera que la hipótesis es planteada como una pregunta o problema; no obstante, es habitual la formulación de objetivos y preguntas. Se considera iniciar por preguntas generales para continuar con preguntas mayormente centradas en el tema, por tanto, las preguntas deben ser formuladas a priori y no post hoc. De esta forma, las preguntas y objetivos establecidos guían una serie de cuestiones o aspectos clave en las revisiones sistemáticas.

A continuación, se presenta el método elegido para el análisis de estudios primarios. Este se ha enmarcado en una revisión sistemática, a través de una síntesis narrativa, además sigue los lineamientos de la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009).

5.3.1. Método: revisión sistemática y Declaración PRISMA. La metodología más utilizada en el análisis de estudios primarios es la revisión sistemática. Su propósito ha sido aportar evidencia concreta y precisa sobre diferentes temas para ayudar a profesionales a tomar decisiones informadas. En el contexto de este tipo de estudios, la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009) aporta diferentes aspectos, a través de la lista de verificación, elementos del informe y su diagrama de flujo, para informar revisiones sistemáticas y metaanálisis, (mayores antecedentes véase capítulo 6 estudio 1).

De esta forma, el estudio 1 considera como metodología la revisión sistemática y el protocolo de la Declaración PRISMA. Siguiendo sus directrices, esta revisión sistemática se guiará por las cuatro fases, a través del diagrama de flujo, para identificar, registrar e informar cada uno de las etapas. La Figura 24 muestra el diagrama de flujo, formado por cuatro fases: identificación, cribado, idoneidad e inclusión:

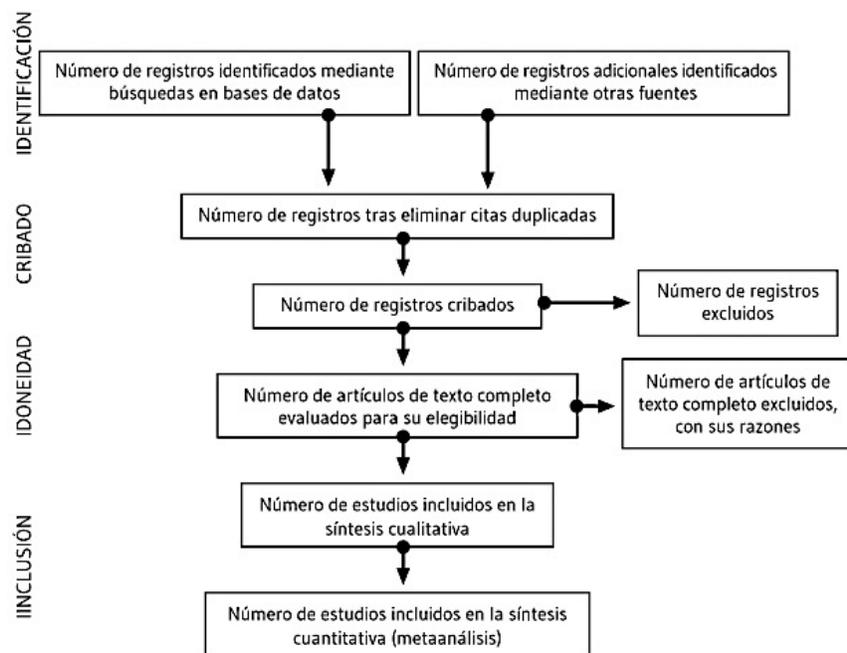


Figura 24. Diagrama de flujo de las diferentes fases de una revisión sistemática, según Declaración PRISMA. Fuente: Sotos-Prieto et al. (2014) (p.177).

- Identificación: en esta fase, el revisor registra el número total de estudio identificados en la búsqueda de diferentes fuentes de información.

- Cribado: a partir del registro de títulos y resúmenes en los estudios encontrados, registrados en la matriz computarizada, se identifican los documentos duplicados, y también, los que potencialmente pudiesen incluirse para su análisis. Además, se registra el número de documentos excluidos.
- Idoneidad: tras la lectura completa de documentos, se registra el número de artículos considerados, además de las razones y el número de excluidos.
- Inclusión: finalmente, se registra el número de estudio que se han incluido en la síntesis cualitativa.

A continuación, se describen cada una de las fases seguidas para el estudio de revisión sistemática, sus resultados se presentan detalladamente en el Capítulo 6, apartado 6.1.

5.3.1.1. Fases de la revisión sistemática. Previo a cada una de las fases establecidas y sugeridas por PRISMA y como cualquier otra investigación, el estudio sigue las siguientes actividades:

- Investigación documental: revisión bibliográfica de la literatura relacionada con revisiones sistemáticas para establecer un marco conceptual de referencia. Además de una revisión preliminar de la literatura referida a investigaciones sobre el alumnado gitano, para identificar temas y tendencias de investigación. En esta actividad se realiza una búsqueda de alcance o estudio de mapeo.
- Análisis de antecedentes: tiene relación con el estudio del estado de la cuestión referido a revisiones sistemáticas (véase en el Capítulo 6 estudio 1), y, por otra parte, sobre el alumnado gitano.
- Establecer objetivos y preguntas de investigación: esta actividad incluye el alcance del estudio, considerando los antecedentes de las dos actividades anteriores. Los objetivos y preguntas se presentan, de manera general, en el capítulo 4 y de forma específica en el capítulo 6 (estudio 1).
- Determinar criterios de inclusión/exclusión de los estudios: se considera una tarea importante, puesto que, estos orientan la selección de los estudios para la revisión sistemática. Así, algunos se definen directamente por el revisor y otros pueden derivar de las preguntas del estudio.

Identificación localización y registro de los estudios. La identificación corresponde a la primera fase de una revisión sistemática, de acuerdo con los lineamientos de PRISMA. Consta de dos grandes actividades: la localización de los estudios y el registro de estos.

En primer lugar, para una correcta localización de estudios se utiliza una estrategia de búsqueda, que corresponde a la formulación estructurada de una expresión de búsqueda, y posteriormente, se seleccionan las fuentes para la localización de estudios, puesto que, estas deben contener investigaciones afines con la temática, el objetivo o preguntas de la revisión.

Una estrategia de búsqueda planificada previamente, puede combinar términos de búsqueda sobre la población y contexto o términos relacionados. Se utiliza para evitar el sesgo de selección, y también para diferenciarla de cualquier otra revisión de la literatura. El proceso de búsqueda lleva un proceso iterativo, que pretende recuperar la mayor cantidad de estudios relacionados con la búsqueda. De esta forma, cada estrategia o ecuación de búsqueda está fundamentada en el problema, pregunta y objetivos (Tong et al., 2012), la intención es que sea una cadena de términos repetibles y que puedan ser replicados por cualquier revisor. A modo general, la estrategia de búsqueda se estructura de la siguiente forma:

gyps* or roma or traveler “gyps* student” or “roma student” or “traveler student” and education or school and “education program” or “intervention programm*” or “intervention education”.

Estos términos permiten la construcción de cadenas de búsquedas óptimas, con el propósito de recuperar la mayor cantidad de estudios. Las búsquedas se realizan en bases de datos electrónicas, puesto que, en especial las internacionales, contienen gran cantidad de la producción científica importante en el ámbito educativo y/o psicológico, además en estas se encuentran indexadas una gran cantidad de fuentes que se ocupan de estudios sobre la comunidad gitana (Ioannoni et al., 2020). Por otra parte, cada base de datos tiene incorporado un motor de búsqueda propio que las facilita, en este sentido, frente a una búsqueda manual, suelen reducir el tiempo y esfuerzo en la selección de estudios primarios (White, 1994). Del mismo modo, para una adecuada búsqueda se recomienda utilizar varias bases de datos y recuperar la mayor cantidad de estudios (Bailey, Zhang y Budgen, 2007).

Fuentes para la localización de estudios. Las bases de datos internacionales utilizan motores de búsqueda para realizar consultas incluyendo distintos campos y operadores booleanos. No obstante, algunas emplean sus propias palabras clave o terminología de tesauros internacionales, por tanto, la ecuación debe ajustarse a sus características. A través del *Virtual Private Network (VPN)* (en este caso de la Universidad de Granada) se puede acceder a gran cantidad de información. Para esta revisión sistemática se emplean tres bases de datos, el rango de tiempo considera una búsqueda completamente abierta, sin restricción de fecha anterior a febrero del 2019. Para una búsqueda óptima se incluye el título-resumen y palabra clave como campos de búsqueda, del área de educación y psicología, y estudios publicados en revistas científicas. De esta manera, las tres bases de datos internacionales, corresponden a:

- *Web of Science (WOS)*: plataforma de información científica de propiedad de *Clarivate Analytics*. Es una base multidisciplinar, puesto que almacena publicaciones de diferentes áreas científicas, además contiene otras herramientas de análisis y evaluación como el *Journal Citation Report* y *Essential Science Indicators*. El acceso a las diferentes bases de datos se efectúa a través de una única interfaz. La búsqueda se ha realizado en el generador de consultas de búsqueda avanzada, en el campo tema y utilizando operadores booleanos, truncamientos y paréntesis, además se ha considerado la colección principal de la WOS. La ecuación de búsqueda corresponde a la siguiente:

TS=(gypsi* OR gypsy student OR roma student) AND TS=(educational programmes OR education* OR education intervention).

- *SCOPUS*: base de datos de referencias bibliográficas de trabajos científicos publicados en revistas, conferencias y libros de *Elseiver*. Dentro de sus características destaca: base de datos multidisciplinar, versatilidad informática, sistemas de alerta sobre publicaciones e indicadores bibliométricos. En esta se considera la búsqueda avanzada, puesto que ayuda a diferenciar y especificar. Principalmente, se ha estructurado una ecuación en palabras clave, operadores booleanos, truncamientos y paréntesis:

TITLE-ABS-KEY(gyps* OR “gypsy student” OR “roma student”) AND TITLE-ABS-KEY(education OR school) OR TITLE-ABS-KEY(“education program”)

- *Educational Resources Information Center* (ERIC): especializada en literatura y recursos educativos en línea. Está patrocinado por el Instituto Nacional de Educación (*Institute of Education Sciences*, IES) de Estados Unidos. Contiene producción científica de diferentes países, tiene acceso en línea, dentro de sus funciones está adquirir, seleccionar, resumir, indexar, procesar y diseminar conocimiento científico producido en el área educativa. La búsqueda avanzada sobre cualquier campo, considera las siguientes palabras, operadores booleanos, truncamientos y paréntesis:

(gypsi* OR “gypsy student” OR “roma student”) AND (“education” OR “education programmes” OR “education intervention”)

En segundo lugar, una vez que se ha realizado la búsqueda en todas las bases de datos y de acuerdo con el registro de estudios, se comienza a almacenar cada uno de estos en una matriz de datos computarizada para su gestión y también a través de un gestor bibliográfico [EndNote X8 (*Corporacion Thomson Reuters*)].

Cribado: selección de estudios. Esta fase considera actividades como: la importación de los estudios y la identificación de duplicados. De esta forma, los artículos deben ser incorporados en la matriz de datos computarizada (Figura 25). La matriz construida con el programa Microsoft *Excel*, incluye identificador (número), autores, título, referencia, fichero (base de dato) resumen, palabras clave y relevancia de cada estudio, además de otros aspectos considerados por los revisores. Esta matriz facilita el registro y análisis, la lectura parcial (título y resumen), también es importante la identificación de duplicados, los que luego se registran y eliminan.

NÚMERO	AÑO	PRIMER AUTOR	TÍTULO
38	2016	Goy y Blanco, R.	"It's the best place for them": normalising Roma segregation in Madrid
377	2001	Lloyd, G.	"The boys and girls not calling me names and the teachers to believe me". Name calling and the experiences of travellers in school
56	2015	Levinson, M.P.	"What's the plan?" "What plan?" Changing aspirations among Gypsy youngsters, and implications for future cultural identities and group membership
54	2015	Milnes, Z.	"What I need to do something else with the other children, then I can rely on her": teaching assistants working with socially disadvantaged students
351	2006	Hidgins, M.	"...it's all the same no matter how much fruit or vegetables or fresh air we get": Traveller women's perceptions of illness causation and health inequalities
71	2014	Kalpačková, I.	"From local to gypsy school": Homogenization of school class and changing role of teachers ("Od lokální k cikánské škole": Homogenizace školní třídy a měnění se role učitelé)
35	2016	Goy y Blanco, Pablo	"It's the best place for them": normalising Roma segregation in Madrid
40	1999	Temps, Charles	"Life Took Me Elsewhere": The Roma Tutoring Project in Romania
40	2000	Danaher, Patrick A	"Power/Knowledge" and the Educational Experiences and Expectations of Australian Show People
59	2016	Amador, Jelen	"Roma Response" to Reproductionist Model. Education, our Ladder for Social Transformation
16	2011	Bhopal, Kishan	"What about us?" Gypsies, Travellers and "White Racism" in Secondary Schools in England
80	2015	Nemes, Zsuzsanna	"When I need to do something else with the other children, then I can rely on her": teaching assistants working with socially disadvantaged students
8	2018	Lauritzen, S.M.	"What is the problem represented to be?" Two decades of research on Roma and education in Europe
216	1981	Ureña de Moreda, L	(Shanty dwelling in Asturias) [El chabolo en Asturias]
119	2010	Whitehead, K.	A 'break with tradition' in interwar teacher education
85	2013	Lázló, L.	A magyar középiskolások párvilágastái preferenciái: A roma-nem roma heterogenitása hatása
67	2014	Nteloglou, B.Y.	A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school
91	2014	Nteloglou, Burcu	A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: a collaborative inquiry project in an inner city elementary school
147	2011	Sidoti, Simona	A piece of the mosaic: Gypsies in the building of an intercultural Europe
45	2017	Parrá Toró, Ivan	A Silenced Conflict: Segregation Processes, Curricular Gaps and Dropout among Spanish Gitanos or Gypsies
48	1999	Cabr, Claude	A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic. Country Reports Series
77	2015	Poos, Antonella	A tool for Oers evaluation
46	2016	Araújo, M.	A very 'prudent integration': white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racism
6	2016	Araújo, Marta	A Very 'Prudent Integration': White Flight, School Segregation and the Depoliticization of (Anti-)Racism
70	2014	Arthurs, N.	Achievement for Students Who are Persistently Absent: Missing School, Missing Out?
74	2015	Pantea, Maria-Car	Affirmative action in Romania's higher education: Roma students' perceived meanings and dilemmas
53	2015	Pantea, M.-C.	Affirmative action in Romania's higher education: Roma students' perceived meanings and dilemmas
208	1991	Lee, K.W.	Alternative Education: Lessons from gypsy thought and practice
155	2005	Treasley, C.	Ambiguous legacy: Instituting student diversity at a Spanish secondary school
151	2005	Treasley, Cathryn	Ambiguous Legacy: Instituting Student Diversity at a Spanish Secondary School
183	2007	Poos, Antonella	An experience of blended learning at the Roma Tre University. The online laboratory introduction to experimental research
24	2017	Pivetti, M.	An exploration of social representations of the Roma women in Italy and Brazil: Psychosocial anchoring to emotional reactions

Figura 25. Matriz computarizada para la gestión de los artículos incluidos en la revisión sistemática. Fuente: elaboración propia.

Esta etapa incluye la lectura de títulos, resúmenes y palabras clave, considerando los criterios de inclusión/exclusión. Las discrepancias sobre la inclusión o exclusión de algún estudio se realizan con el tercer revisor. Si existiesen discrepancias mayores se deberá repetir el cribado de título y resumen.

Por otra parte, es necesario considerar el control de sesgo, a través de la búsqueda independiente de cada revisor, en las bases de datos, con el propósito de evaluar si los revisores han replicado las ecuaciones de búsqueda de manera adecuada y correcta.

Idoneidad: identificación. En esta fase se realiza una lectura de los artículos seleccionados en la actividad anterior, para decidir si el estudio cumple con todos los criterios de inclusión y es de interés o no para la revisión sistemática. La extracción de los datos refiere a una completa lectura de cada artículo. Se recomienda, primero una lectura superficial, donde se agrupen artículos que presentan características similares, por ejemplo, mismo método, muestra, variables, instrumentos de recogida, técnicas de análisis de datos, etc. generando un clúster con estos, posteriormente una lectura completa y acabada de cada estudio. El objetivo es analizar cada una de las investigaciones de manera independiente, siempre considerando los objetivos y preguntas de la revisión, además se debe justificar las razones de exclusión de los estudios no seleccionados. Así, los revisores deben establecer

que apartados de los artículos incluidos se analizarán, esto permite evaluar la fiabilidad de los hallazgos. Los estudios seleccionados como elegibles para la siguiente fase (inclusión), deben ser analizados por uno de los revisores para confirmar que es consistente con los criterios de inclusión/exclusión, objetivos y preguntas que sustentan la revisión sistemática.

Inclusión: análisis de los estudios y reporte. Esta es una tarea muy importante dentro de las fases de una revisión sistemática. Como tal, su función es obtener evidencias para responder a las preguntas de la revisión (Grimán Padua, 2017). Esta actividad incluye el análisis de cada uno de los estudios seleccionados para la síntesis narrativa. Con cada artículo se inicia el proceso de extracción de datos, a través de este se obtendrá información necesaria para dar respuesta a las preguntas de la revisión. Por otra parte, la lectura completa y en profundidad, a través de la cual se extraen los datos que luego serán incluidos en la síntesis narrativa, se incluirá en un formulario del programa Microsoft *Word* (véase Anexo 1), para ser compartida con el resto de los revisores, puesto que, la extracción de datos podría producir una gran cantidad de información, por tanto, es conveniente seguir una matriz que facilite su procesamiento (Grimán Padua, 2017). Finalmente, los datos extraídos se sintetizan y describen a través de una síntesis narrativa, considerando y dando respuesta a las preguntas, establecidas anteriormente.

En relación con la síntesis narrativa, para evitar sesgos o hacer énfasis en ciertos aspectos en detrimento de otros, se debe seguir tareas clave (Churcill, 1979) como: resumir los resultados, los alcances y describir las características más importantes de los estos. Por otro lado, se debe considerar el público objetivo al momento de informar y presentar los resultados, por tanto, la síntesis debe generar conocimientos convincentes y nuevos.

El reporte final sigue la lista de comprobación de la Declaración PRISMA, los resultados se incluyen de manera narrativa, como un resumen estructurado, junto a una presentación de las principales características y hallazgos de cada estudio, siguiendo la lista de comprobación de 27 ítems. La Tabla 2 presenta los 27 puntos de comprobación, proporcionados por la Declaración PRISMA, para la publicación del informe final (Capítulo 6, estudio 1)

Tabla 2
Lista de comprobación de la Declaración PRISMA

Ítem	Características
Título	Se debe incluir si corresponde a revisión sistemática y/o metaanálisis
Resumen	Debe ser estructurado de manera que muestre una información completa sobre la revisión sistemática que se presentará
Introducción Justificación Objetivos	Incluir la justificación de la revisión, y las preguntas, considerando la estrategia PICOS (acrónimo de <i>participants, interventions, comparators, outcomes, and study design</i>)
Métodos	
Protocolo y registro	Señalar el protocolo que ha seguido la revisión, además de información sobre su registro (si existiese).
Criterios de elegibilidad	Mencionar los criterios de elegibilidad y su justificación
Fuentes de información	Todas las fuentes de información utilizadas en la búsqueda, indicando su fecha de realización.
Búsqueda	Identificar la estrategia de búsqueda para que pueda ser reproducible
Selección de los estudios	Describir el proceso de selección de los artículos
Proceso de recopilación de datos	Presentar las características del proceso de recolección de los artículos realizado por los revisores
Lista de datos	Definir las variables consideradas para la búsqueda de datos
Registro de sesgo en los estudios individuales	Indicar el método utilizado para la evaluación de sesgo (por ejemplo, si ha sido realizado a ciegas)
Medidas de resumen	Señalar las medidas de efecto utilizadas
Síntesis de resultados	Presentar el método utilizado para analizar datos incluidos en los estudios seleccionados (metaanálisis)
Registro de sesgo entre los estudios	Informar la evaluación de sesgo (sesgo de publicación o de informe selectivo)
Análisis adicionales	Informar análisis realizados para la comprensión de los resultados (análisis de sensibilidad, subgrupos y meta-regresión)
Resultados	
Selección de estudios	Informar a través del diagrama de flujo y sus fases, como se ha llegado a los estudios seleccionados
Características de los estudios	Presentar principales características de los estudios y citas bibliográficas
Riesgo de sesgo en los estudios	Informar sobre el riesgo de sesgo de los estudios seleccionados
Resultados de los estudios individuales	Presentar los resultados de cada estudio preferentemente de manera gráfica
Síntesis de los resultados	Describir los resultados de los metaanálisis realizados, se incluyen intervalos de confianza y medidas de consistencia
Riesgo de sesgo entre los estudios	Indicar la evaluación de sesgo realizada entre los estudios
Análisis adicionales	Presentar análisis adicionales realizados
Discusión	

Ítem	Características
Resumen de la evidencia	Resumir los principales hallazgos, considerando fortalezas y relevancia para los grupos clave
Limitaciones	Presentar las limitaciones de los estudios, sus resultados y de la misma revisión
Conclusiones	Interpretación de los resultados en el marco de otras evidencias e implicancias para futuras investigaciones
Financiación	Señalar las fuentes de financiamiento

Fuente: Elaboración propia a partir de Liberati et al. (2009); Moher et al. (2014). (p.176)

5.4. Diseño y Método Estudio 2.

El siguiente apartado presenta el diseño y método del estudio 2. Este corresponde a un análisis cuantitativo de tesis doctorales relacionadas con la comunidad gitana. Considerando los objetivos, preguntas y análisis de datos, se ha pretendido dar un encuadre metodológico mixto, por tanto, es una investigación cuantitativa, por las características de los datos recogidos y técnicas de análisis descriptivo, y cualitativa, por el análisis de contenido que identifica temáticas de las tesis doctorales.

Así se constituye en una integración de métodos (cualitativos y cuantitativos) para analizar documentos científicos (Curiel-Marín y Fernández-Cano, 2015). Según Curiel-Marín (2017) también se clasifica dentro de los estudios cuantitativos, explicativos, integrativos, secundarios y de análisis documental, ya que, a través de documentos primarios (tesis doctorales) se analiza la actividad científica, en este caso relacionada con la comunidad gitana. Del mismo modo, este estudio puede ser considerado un estudio observacional, ya que, estudia un mismo grupo de manera repetida a lo largo de un período de años (Fernández-Bautista, 2019).

Los fenómenos de este estudio ya han sucedido, porque las tesis doctorales analizadas han sido leídas en el periodo de 1977-2018, además sigue una metodología no experimental, también descriptiva y longitudinal, ya que pretende describir, de forma sistemática hechos y características de una población de manera objetiva y comprobable a través de un periodo de tiempo (Colás, 1994; Fernández-Cano y Expósito, 2001).

5.4.1. Población y muestra. La población la forman todas las tesis doctorales defendidas en universidades españolas y portuguesas, específicamente, por todas las tesis

almacenadas en bases de datos y repositorios universitarios. La muestra está conformada por las tesis doctorales que consideren cualquier aspecto de investigación sobre la comunidad gitana durante el periodo 1977-2018. Para su selección se utiliza la técnica de muestreo no probabilístico y de tipo intencional (McMillan y Schumacher, 2005). Para considerar que una tesis incluye temas relacionados con esta comunidad, se atiende explícitamente al título de la misma, no obstante, en caso de duda se opta por los descriptores dados y el resumen incluido en la ficha técnica.

5.4.2. Secuencia de búsqueda. La búsqueda de tesis doctorales, es la primera actividad que se debe realizar en un estudio cuantitativo. En primer lugar, es necesario considerar los siguientes aspectos antes de iniciar esta etapa:

- Base de datos y/o repositorios universitarios.
- Patrón de búsqueda, términos afines y sistemas de truncamiento.

La búsqueda de tesis doctorales comprende el periodo 1977-2018, seleccionado en virtud de la aparición de la base de datos española TESEO (1976), puesto que, aquí se encuentran todas las tesis doctorales leídas en territorio español. Para evitar pérdidas se ha optado por extender la búsqueda a otras bases de datos. La elección de estas se ha realizado teniendo en cuenta su importancia en la indexación de tesis doctorales en Portugal, así, los repositorios universitarios portugueses han sido seleccionados según el *uniRank University Ranking Portuguese 2019*. Este corresponde a un Ranking de 91 universidades de Educación Superior, que están acreditadas por la organización portuguesa relacionada con la Educación Universitaria. Las bases de datos y sus respectivas secuencias de búsqueda se presentan a continuación:

Tesis Españolas Ordenadas (TESEO):

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

Esta base de datos contiene información de tesis defendidas en universidades españolas públicas y privadas desde el año 1976. Cada tesis doctoral es presentada en una ficha técnica que contiene información como: título, autor, universidad, departamento, fecha de lectura,

dirección, tribunal de defensa, descriptores y resumen. La secuencia de búsqueda corresponde a:

- Búsqueda simple: gitan* en título.
- Búsqueda avanzada: gitan* título/resumen y palabra clave (tesauro).

La búsqueda de palabras clave se realiza con dos opciones de búsqueda, la primera, con una cadena de texto aproximada y la segunda con el resultado proporcionado por el Tesauro de la UNESCO, que corresponde a:

- 510302: filiación familia y parentesco; 510303: nomadismo; 590603: minorías; 590604: razas; 611102: cultura y personalidad; 611201: discriminación; 611202: fenómenos de grupos minoritarios; 611407: nivel cultural y personalidad; 630102: relaciones culturales; 630104: relaciones culturales interétnicas; 630908: tribus; 631007: inadaptación.

Difusión de alertas en la Red (DIALNET): <http://dialnet.unirioja.es>

Es una hemeroteca virtual multidisciplinar, tiene acceso a revistas españolas e hispanoamericanas y a tesis doctorales, contiene una ficha técnica que identifica autor, director, universidad de lectura, idioma, tribunal, materias, resumen y acceso al texto completo (León Marín y Magriñá Contreras, 2004). Para esta base de datos se utiliza los siguientes términos de búsqueda y la técnica de truncamiento:

- Simple: gitan*
- Avanzada: gitan* en palabra y título.

Las siguientes bases de datos y repositorios universitarios han servido en la búsqueda de tesis doctorales portuguesas:

DART-Europe E-Theses Portal: <http://www.dart-europe.org>:

Es un portal de acceso abierto que contiene tesis doctorales de más de 500 universidades de 29 países europeos. Para facilitar el acceso a tesis doctorales defendidas en territorio europeo, se ha realizado una asociación entre las bibliotecas de investigación y el consorcio de

bibliotecarios. Para la búsqueda utiliza el término *cigano* (término referido a la comunidad gitana en Portugal):

- Búsqueda simple: *cigan**

Repositorio de la Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>

El repositorio almacena las tesis doctorales digitales aprobadas por esta institución. Para la búsqueda el repositorio permite el uso de diferentes indicadores como: título, autor, directores, materia, áreas científicas. La ficha técnica contiene información referida a: título, autor, director, palabras clave, fecha de la lectura, resumen, tipo de documento, descripción, URI, tipo de acceso y fichero para la descarga en formato digital completa del documento. La búsqueda simple utiliza los siguientes términos y técnicas de truncamiento:

- Simple: *cigan**, *rom**, *gitan**, *etnia cigana*, *comunidade cigana*

Repositorio de la Universidade de Lisboa: <https://repositorio.ul.pt>

Este repositorio pertenece la *Universidade de Lisboa* y forma parte del Repositorio Científico de Acceso Abierto de Portugal (RCAAP). La búsqueda puede ser simple o avanzada, además se pueden incluir algunos filtros para precisar esta. La ficha técnica, de la tesis doctoral contiene: título, autor, director, palabras clave, fecha de la lectura, resumen, descripción URL y el acceso al documento completo en formato digital. En la búsqueda simple y avanzada utiliza los siguientes términos y truncamientos:

- Simple: Simple: *cigan**, *rom**, *gitan**, *etnia cigana*, *comunidade cigana*
- Avanzada: *cigan**, *rom**, *gitan**, *etnia cigana*, *comunidade cigana*, en título, resumen y tema.

Repositorio de la Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/>

Este repositorio indexa y publica la producción científica de esta institución, además garantiza el acceso sin restricciones a la versión completa de los documentos. Por otra parte, otorga la posibilidad de elegir el tipo de documento en la búsqueda, seleccionando la opción

de *Tese* (tesis en idioma portugués). La búsqueda simple en título, utilizando los términos y técnica truncamientos corresponde a:

- Simple: cigan*, rom*, gitan*, etnia cigana, comunidade cigana.

Repositorio de la Universidade de Coimbra: <https://estudogeral.sib.uc.pt/>

También es parte del RCAAP. El sistema permite una búsqueda avanzada a través de campos como: título, autor, revista, fecha de publicación, tipo y texto completo, y la utilización de operadores booleanos (y, o, no). También, proporciona una ficha técnica con la información de la tesis doctoral. En este caso se utiliza la siguiente búsqueda avanzada con los términos, truncamientos y operadores booleanos, en todos los campos:

- Avanzada: cigan*, rom*, gitan* y etnia cigana o comunidad cigana.

Repositorio de la Universidade NOVA de Lisboa: <https://run.unl.pt/>

Este repositorio indexa, administra, preserva y permite el acceso a la producción científica de la universidad, además es parte del RCAAP, también contiene una ficha técnica con los antecedentes de la tesis doctoral, también se distribuye según comunidades de la universidad y colecciones. La búsqueda se realiza por tipo de documento (tese de doutoramento/ tesis doctoral) y considera los siguientes términos:

- Simple: cigan*, rom*, gitan*, etnia cigana, comunidade cigana.

Por otra parte, un aspecto importante en este tipo de estudios es el control de las amenazas. Para esto, el estudio se ha realizado bajo la supervisión de tres revisores. La elección de las bases de datos, repositorios y términos de búsqueda, ha sido por los dos primeros revisores, la búsqueda por parte de un revisor. Por otro lado, la elección de tesis doctoral, según tema de investigación, ha sido por dos revisores. Sin embargo, la elección final y discusión sobre las temáticas de las tesis seleccionadas se ha hecho de forma consensuada entre todos. De este modo, las amenazas sobre el diseño del estudio han sido controladas. En cuanto a la validez externa, se ha controlado a través de un número adecuado de fuentes de búsqueda y recopilación de tesis doctorales. La validez interna, a través de las fichas técnicas de tesis doctorales, que presentan un grado de autenticidad y pertinencia.

5.4.3. Indicadores y variables estudio 2. Este estudio ha considerado indicadores bibliométricos, obtenidos de las fichas técnicas de cada tesis doctoral, que corresponden a variables cualitativas y cuantitativas.

Para su clasificación y definición se ha seguido la proporcionada por Fernández-Cano y Bueno (1998):

Indicadores:

Estos tienen relación con indicadores bibliométricos extraídos de ficha técnica o de la misma tesis doctoral, necesarios para el análisis de las variables y que han sido incluidos en el instrumento de análisis de datos, estos corresponden a:

- Título de la tesis doctoral: grupo de palabras que representan el tema central de la tesis doctoral.
- Autor: género (inferido a partir del nombre) del autor de la tesis doctoral.
- Universidad: nombre de la institución en que se ha leído la tesis doctoral.
- Año de lectura: año que el doctorando realiza lectura de tesis doctoral.
- Programa de doctorado: nombre del programa de doctorado en que se ha realizado la tesis doctoral.
- Director y co director: nombres y apellidos de quien dirige y co dirige la tesis doctoral, de este indicador además se infiere el género del director (inferido a partir del nombre).
- Tribunal de defensa: cantidad y función de los miembros del tribunal presentes en la defensa de la tesis doctoral, representado por: presidente, secretario y vocales. Para las tesis de universidades portuguesas: presidente, secretarios y *arguentes*.
- Descriptores dados en ficha técnica: estos corresponden los descriptores aportados de TESEO o las palabras claves extraídas de las fichas técnicas de cada tesis doctoral.
- Descriptores inferidos: palabras o grupos de palabras que representan temas o contenidos de las tesis doctorales. Son inferidos a partir del título y/o resumen de la tesis doctoral.
- Disciplina o campo científico: se refiere a la disciplina científica, en la cual se ha realizado la investigación. Esta información se obtiene a partir de los resúmenes de las tesis doctorales.

Variables: estas se clasifican de la siguiente manera:

Productividad:

- Productividad diacrónica: relacionada con el año de lectura de la tesis doctoral. Esta variable se ha analizado de manera longitudinal (año a año) y en trienios, para ver si el crecimiento del periodo de tiempo se ajusta con el modelo de ciencia establecido por Price (1973).
- Institucional: referida a la universidad que se ha leído la tesis doctoral. Su análisis supone la identificación de las instituciones más productivas. Además de la clasificación según la Ley cuadrática inversa de Lotka.
- Directores: relacionada con la identificación de quien ha dirigido la tesis doctoral. Esta variable es utilizada para diferentes análisis: productividad según Ley cuadrática inversa de Lotka, productividad en dirección y codirección, citación y producción diacrónica, red de colaboración, participación en tribunales de defensa y relación de género entre dirección y autoría.

Citación:

- Citación Google Académico: esta base de datos identifica la cantidad de citas para las tesis doctorales dirigidas por los directores más productivos y, además, se identifica la curva de Lorenz para la distribución de la riqueza (Lorenz, 1905), en este caso para evidenciar el impacto de las citas en esta base de datos.

Contenido:

- Descriptores dados: palabras, grupo de palabras y palabras clave. Estos son extraídos de la ficha técnica de cada tesis doctoral, en base de datos y de repositorios universitarios.
- Descriptores inferidos: corresponden a palabras o grupos de palabras que representan temas o contenidos de las tesis doctorales, estos se infieren del título y/o resumen de su ficha técnica.
- Disciplinas o campo de conocimiento: se refiere a la disciplina científica que ha realizado la investigación. Esta información es obtenida a partir de los resúmenes aportados en cada ficha técnica.

5.4.4. Instrumento de recogida de datos. La información obtenida a partir de la ficha técnica de las bases de datos y repositorios universitarios ha sido almacenada en una matriz computarizada, esta corresponde al instrumento de recogida de datos (Figura 26), realizada en el programa Microsoft Excel del paquete estadístico Office 2016 para Mac. Cabe señalar, que este instrumento ha sido validado por investigaciones anteriores como instrumento de recogida de datos en estudios cuantitativos (Curiel-Marín, 2014, 2017; Fernández-Bautista, 2012, 2019) siendo esta continuidad una manera clave de validez (Zeller, 1997).

Figura 26. Instrumento de recogida datos en matriz computarizada Excel. Fuente: elaboración propia

5.4.5. Técnicas de análisis de datos. El estudio incorpora análisis cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, las técnicas de análisis cuantitativo incluyen estadísticos de medidas de tendencia central (media) y de variabilidad (desviación típica), frecuencias, porcentajes, estadístico inferencial (chi cuadrado) y curva de Lorenz. Además, las líneas de tendencia central incorporan funciones de ajuste, es decir, ecuaciones que explican modelos de desarrollo del crecimiento de la producción científica, como el coeficiente de determinación (R) y de correlación Producto-Momento de Pearson (r) (McMillan y Shumancher, 2005).

En segundo lugar, el análisis cualitativo viene dado por técnicas de análisis de contenido, a través de la frecuencia de descriptores y análisis de títulos y resúmenes. Finalmente, cada análisis se ha complementado con representaciones gráficas como gráfico de barras, lineales, sectoriales, gráficos de redes (*networks*) y nube de palabras. En cuanto a los programas informáticos, se han utilizado diferentes herramientas. En primer lugar, el paquete Office

Excel, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versión 22.0 para Mac) para el análisis de estadística descriptiva (media y desviación típica), estadístico de chi cuadrado, coeficiente de determinación y correlación.

Finalmente, un análisis importante se ha realizado con el paquete *Bibliometrix* R (Aria y Cuccurullo, 2017) (versión 3.6.1 Mac OS X), un instrumento para el análisis bibliométrico. Esta herramienta informática corresponde a un paquete R, con lenguaje de programación para computación estadística y gráficos, para el análisis de investigaciones o mapeo científico. Permite ejecutar diferentes análisis bibliométricos y proporciona gráficos propios y dinámicos. Este software ha permitido el análisis de la producción y citación diacrónica de los directores más productivos, la red social de dichos académicos, análisis *co-occurrence network* en descriptores dados y nube de palabras.

5.5. Diseño y Método Estudio 3.

A continuación, se presenta el diseño y método del tercer estudio. Este corresponde a una investigación cuantitativa, *ex post-facto*, con un diseño descriptivo, comparativo-causal, correlacional y predictivo.

Sabariago Puig y Bisquerra Alzina (2009) señalan que los estudios *ex post-facto* suponen un caso especial de investigación, puesto que, los fenómenos que configuran un hecho han ocurrido cuando el investigador se aproxima a estos. Este enfoque metodológico respeta los fenómenos tal y como se muestran en su ambiente natural, de esta forma no existe manipulación ni control sobre la realidad. Según Mateo Andrés (2009) estos diseños presentan un grupo de métodos muy aplicados en el área educativa por su versatilidad y potencia de técnicas en el análisis de datos.

Según Sabariago Puig y Bisquerra Alzina, (2009) se clasifica en los siguientes tipos atendiendo al análisis de datos:

- Análisis factorial exploratorio: el instrumento de recogida de datos, ha sido sometido a un pilotaje con el objetivo de dar validez a la versión del idioma español. De esta forma se han aplicado una serie de técnicas estadísticas para proveer bases empíricas y reducir variables.

- Estudio de desarrollo-transversal: es correspondiente con un estudio transversal, pues se ha elegido analizar simultáneamente los componentes de la muestra donde se encuentran sujetos de diferentes edades.
- Estudio descriptivo: se ha realizado una descripción precisa y minuciosa de los datos obtenidos. Este corresponde a la primera etapa del estudio 3 y prepara la base para la siguiente fase del estudio.
- Estudio comparativo-causal: corresponde a la comparación de dos grupos por medio de la media, para más de dos grupos de manera simultánea se utiliza el análisis de la varianza.
- Estudio correlacional: por medio de este estudio se ha establecido las relaciones entre las variables, a través de coeficientes de correlación. Este corresponde a un indicador matemático que aporta información sobre el grado, intensidad y dirección de las relaciones entre las variables analizadas.
- Estudio predictivo: a través de este se ha predicho el patrón de conducta de las variables y se ha proporcionado información teórica sobre los determinantes del patrón conductual de estas.

5.5.1. Población y muestra. Para este estudio se ha considerado como población al alumnado gitano andaluz. Esta Comunidad Autónoma de España concentra más del 40% de la población gitana en territorio español (Junta de Andalucía, 2017). La Figura 27 sobre presenta la distribución de la población gitana en Andalucía.

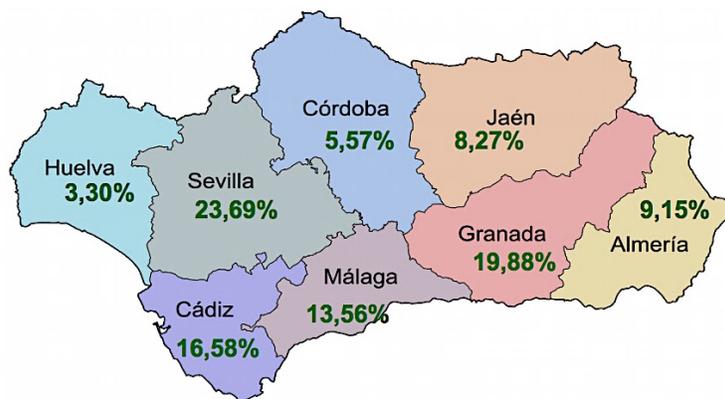


Figura 27. Distribución de la población gitana en Andalucía. Fuente: Junta de Andalucía (2017) (p. 17)

La muestra ha sido seleccionada mediante un procedimiento no probabilístico intencional, con un muestreo causal o por accesibilidad, la muestra representa a individuos a los que se ha tenido acceso (Sabarriego Puig, 2009), configurándose con grupos similares o equivalentes en sub características básicas, a excepción de la edad donde se ha seleccionado estudiantes entre 10 a 18 años para cubrir las distintas edades y niveles escolares, desde 5º de Educación Primaria hasta Formación Profesional Básica (FPB). De esta manera, la Figura 28 presenta la población y muestra. Esta última (círculos de color azul) se ha correspondido a las provincias de Granada, Jaén y Almería



Figura 28. Provincias correspondientes con la muestra del estudio 3. Fuente: elaboración propia a partir de Junta de Andalucía (2017) (p.17).

En el caso de la comunidad gitana, cabe destacar la inexistencia de un censo de población, por tanto, las últimas investigaciones del Gobierno de España (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022), se determinan sobre el universo de la investigación: *Mapa sobre la Vivienda y Comunidad Gitana de 2015* (FSG, 2016) que cifra la comunidad gitana en 516.862 personas. No obstante, este informe no constituye un censo, puesto que se ha incluido población residente en barrios con alta concentración de personas gitanas, así quedan excluidas otras personas dispersas por territorio español. De esta manera, se determina que las cifras totales y reales de personas gitanas son mayores (FSG, 2019). Del mismo modo, al no existir un censo oficial, no existen cifras precisas que determinen la población gitana escolarizada en España.

Contextos y participantes. El contexto corresponde a colegios públicos, concertados y asociaciones que trabajan de forma cercana y directa con la comunidad gitana en Andalucía,

y especialmente en las ciudades mencionadas. Algunas características del contexto son (Junta de Andalucía, 2017):

- Granada: barrios del distrito norte (Almanjáyar, Cartuja, La Paz y Rey Badis), Armilla, Santa Fe (Pinos Puente) y Guadahortuna. De estos contextos los barrios pertenecientes al Distrito Norte se identifican como uno de los sectores más desfavorecidos de Granada. Caracterizados por altos índices de desempleo, pobreza, exclusión y también por una gran diversidad cultural. Gran porcentaje de las familias corresponden a inmigrantes y familias gitanas.
- Almería: barrio la Chanca, Pescadería-Chanca, Fuentecica y Los Almendros. Estos barrios periféricos se caracterizan por presentar altos índices de pobreza, paro y marginación económica, social, laboral y cultural, además de un alto porcentaje de vecinos gitanos.
- Jaén: Linares de Jaén (barrios los Arrayanes). Se caracteriza por ser un área desfavorecida de esta ciudad, presenta índices de vulnerabilidad como: bajos niveles educativos, carencia en las viviendas y altas tasas de paro. Gran porcentaje de sus vecinos son gitanos que provienen del asentamiento chabolista en la barriada Miranda, presentan altas tasas de desempleo, marginación y exclusión y bajos niveles culturales (Alcalá Centella, 2018).

La Tabla 3 presenta los colegios públicos y concertados, y asociaciones, además el total de alumnado y porcentaje de estudiantes gitanos que han participado del estudio 3.

Tabla 3

Contexto, total de participantes, cantidad y (porcentaje) de alumnado gitano

Ciudad	Tipo de Centro	Nombre	Total de participantes	Cantidad y porcentaje alumnado gitano
Granada	Colegio público	Luisa Marillac	13	13(100)
		Pinos Puente	12	12(100)
		Guadorthuna	34	17(50)
	Colegio concertado	Escolapios Cartuja	115	52(45.21)
	Instituto Secundaria	La Paz	64	44(68.7)
		Albalonga	121	6(2)
		Romani	11	11(100)
	Asociaciones	Lestonnac	24	5(5)
		Alfa	35	10(28.8)

		FSG	13	13(100)
	Colegio público	Atrévete- Atrevidos*	14	14(100)
Almería	ONG	FSG	8	8(100)
	Colegio concertado	Amor de Dios	125	33(26.4)
Jaén	Instituto de Educación Secundaria	Oretania	44	22(50)
	Colegio público de Primaria	Los Arrayanes Linares de Jaén	19 26	19(100) 26(100)
	Total		678	305(100)

* Programa en área de compensación educativa.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

5.5.2. Variables del estudio 3. Las variables de este estudio corresponden a variables de identificación y latentes (Sabariego Puig, 2009) A continuación, se definen operativamente, primero las variables de identificación y luego las latentes:

- Sexo: nominal o categoría. Define el sexo del sujeto alumno o alumna.
- Edad: ordinal. Indica la edad del sujeto.
- Centro: nominal. Señala el nombre del centro educativo o asociación, en que el sujeto ha participado de la encuesta.
- Ciudad de nacimiento: nominal o categoría. Identifica la ciudad en que ha nacido el participante.
- Con quien vive: nominal o categoría. Señala con que personas o familiares vive el participante (padres, solo padre o madre, padres y otros familiares, tutores).
- Cantidad de hermanos: ordinal. Señala el número de hermanos del participante.
- Asistencia de los padres al colegio: nominal. Señala si los padres del participante han asistido al colegio.
- Continente: nominal. Refiere al continente de nacimiento del participante (Europa, África, América, Asia, Oceanía).
- Asistió a guardería: nominal. Indica si el participante ha asistido a la guardería.
- Edad de inicio escolaridad: ordinal. Señala la edad que el participante ha ingresado al sistema escolar.
- Asignaturas suspensas: ordinal. Refiere la cantidad de asignaturas suspendidas el trimestre anterior (nota inferior a 5).

- Asignaturas sobresalientes: ordinal. Señala la cantidad de notas sobre 9-10 que ha logrado el trimestre anterior.

Del mismo modo, se definen operativamente las variables latentes:

- Compromiso escolar (*school engagement*): pertenencia del estudiante en el colegio, en cuanto a que acoge sus objetivos, participa y se involucra desde procesos cognitivos, conductuales y emocionales, y a su vez valora el desinterés conductual y emocional (*behavioral disaffection, emotional disaffection*).
- Compromiso escolar-comportamiento/conductual: implica conductas observables como seguir las reglas o sobre el trabajo de la clase. *Behavioral disaffection*, corresponde con conductas de desinterés, no seguir las normas del colegio, meterse en problemas, falta de atención en el trabajo escolar.
- Compromiso escolar-compromiso emocional: implica sentir en el aula alegría o interés. *Emotional disaffection* tiene relación con reacciones de aburrimiento, tristeza y desanimo.
- Compromiso escolar-compromiso cognitivo: participación e involucramiento en el aprendizaje, planificar, evaluar y controlar el trabajo escolar.
- Utilidad de la educación (*educational utility*): valor del estudiante relacionado con la importancia de la educación para el logro académico, idea positiva del trabajo escolar, metas futuras y de estudio.
- Relación/ pertenencia al colegio: se relaciona con el sentido de afinidad, pertenencia y/o conexión que el estudiante percibe con su colegio.
- Percepción de autoeficacia académica: recoge las expectativas del estudiante sobre sus conductas que pueden evitar el fracaso y lograr el éxito académico.
- Apoyo de profesores (*teacher support*): atiende a las percepciones del estudiante relacionadas con el apoyo de sus profesores en aspectos intelectuales, afectivos y conductuales.
- Socialización académica: participación de los padres en actividades escolares y prácticas de no participación. Además de los mensajes sobre el futuro y esfuerzo de la educación.

- Socialización cultural: actividades, mensajes y/o prácticas familiares relacionadas con el orgullo étnico, valores y cultura.

5.5.3. Descripción del instrumento de recogida de datos. El estudio 3 ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario. En términos generales, es un instrumento muy utilizado para estos fines (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018), se define como “un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno”. (Torrado Fonseca, 2009, p. 240).

Diseño del cuestionario. El cuestionario surge a partir de una exhaustiva revisión de la literatura. Su diseño, validez y fiabilidad se ha realizado para efectos de una investigación con alumnado de etnia gitana portuguesa, este proceso teórico conceptual fue realizado en el *Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação* (GUIA) de la *Escola de Psicologia da Universidade do Minho* (EPsi-UMinho) a cargo del Profesor Doctor Pedro Rosário, de la misma institución (Braga, Portugal).

GUIA (<http://www.guia-psi.com/>) es un grupo de investigadores sobre procesos de aprendizaje-enseñanza y de autorregulación, que trabaja en colaboración con universidades extranjeras y portuguesas. El grupo de investigación cuenta con una amplia trayectoria y experiencia en investigación, proyectos, publicaciones en libros y revistas de alto impacto. De esta forma, dentro de sus diversos proyectos y ámbitos de investigación se encuentra el relacionado con la comunidad gitana, sobre su relación con la escuela y el aprendizaje. Su objetivo ha sido contribuir a la literatura y al conocimiento sobre esta comunidad, así sus investigaciones sobre la comunidad gitana se relacionan con: las concepciones de los niños sobre el aprendizaje, la promoción del *school engagement*, la autorregulación del aprendizaje, entre otros. Cabe señalar que, para la utilización de este instrumento de recogida de datos, la autora de esta tesis doctoral, ha realizado una estancia de tres semanas en GUIA, *Universidade do Minho*, lugar que ha recibido la preparación y formación sobre el diseño, validez y fiabilidad de dicho instrumento, además de aspectos relacionados con la recogida de datos.

El diseño ha sido a través de una revisión teórica y conceptual, por medio de una revisión de la literatura. Esta revisión ha identificado diferentes instrumentos que permite examinar variables relacionadas con el compromiso escolar, la utilidad de la educación, relación/pertenencia colegio, apoyo de los maestros, percepción de autoeficacia académica, socialización académica y cultural.

Para el compromiso escolar (*school engagement*) se utilizó una adaptación de la escala de autoinforme de *Engagement vs. Disaffection* de Wellborn (1991) formada por elementos de compromiso conductual, emocional y cognitivo, además de conductas de desinterés en aspectos conductuales y emocionales.

Este cuestionario incluye otras variables, que, según la literatura resultan factores que influyen en el compromiso escolar (Martins et al., 2021; Fredricks et al., 2004). Para las dimensiones de utilidad de la educación (*educational utility*) y apoyo del profesor (*teacher support*) se ha utilizado el cuestionario de Skinner, Chi y The Learning-Gardens Educational Assessment Group (2012). Para la relación y pertenencia al colegio una adaptación de las escalas de Connell y Wellborn (1991) y Furrer y Skinner (2003). Finalmente, se utilizó una adaptación de la *Student Perceptions of Control Questionnaire* (Skinner, Wellborn, y Connell, 1990) para examinar la percepción de autoeficacia académica.

En relación con la socialización académica se ha utilizado una adaptación de la *Educational Socialization Scale* (Bempechat y Williams, 1995) que evalúa la frecuencia de estrategias de socialización académica de los padres sobre diferentes prácticas y actividades que favorecen el logro educativo, con las subdimensiones de futuro, esfuerzo escolar y apoyo parental (*parental behavior*) (Voydanoff y Donnelly, 1999) y no participación de Alexander, Cox, Behnke y Larzelere (2017).

Para evaluar aspectos de la socialización cultural se utilizó la adaptación de la *Ethnic Identity Scale* (Umaña-Taylor, Yazedjian y Bámaca-Gómez, 2004) en su dimensión socialización étnica familiar que utiliza la versión revisada de *Familial Ethnic Socialization Measure* (Umaña-Taylor, 2001).

De esta forma, el cuestionario diseñado por GUIA (Anexo 5) estaba compuesto por 80 ítems distribuidos en 7 factores teóricos (Tabla 4) no jerárquicos. Las dimensiones y subdimensiones algunos ejemplos de ítems se presentan a continuación:

Tabla 4
Dimensiones, subdimensiones e ítems del cuestionario diseñado por GUIA

Dimensiones	Subdimensiones	Cantidad de ítems	Ejemplo de ítems
1.Engajamento escolar	Comportamental	3	Sigo as regras da escola
	Emocional	6	Sinto-me entusiasmado com o trabalho na escola
	Cognitivo	5	Estudo em casa mesmo quando não tenho teste
	<i>Behavioral Disaffection</i>	5	Faço apenas o suficiente para passar
	<i>Emotional Disaffection</i>	5	Fico aborrecido quando estou a trabalhar nas aulas
2.Utilidade da educação		5	Preciso aprender muito na escola para que possa cuidar do meu futuro
3.Associação escolar		5	Esta escola é um bom lugar para alunos como eu
4. Percepção de autoeficácia acadêmica		7	Tenho la capacidade para deixar de ter maus resultados
5.Apoio do professor		8	Explicam bem a matéria e por isso eu consigo entender bem
	Apoio dos pais	6	Falam com os professores para saberem o que faço na escola
	Quando os meus pais não participam nas atividades escolares é por...	6	Terem pouco tempo para virem à escola
6.Socialización acadêmica	Futuro	4	Falam-me sobre diferentes tipos de trabalho que eu posso ter quando crescer
	Esforço	3	Dizem-me que posso ser cada vez mais inteligente se estudar mais
7.Socialização cultural	Identidade étnica familiar	12	...ensina-me coisas sobre a história da mina cultura/etnia

Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario diseñado por GUIA

Para la medición de cada una de las dimensiones y subdimensiones se ha utilizado diferentes escalas de Likert, correspondiente a un nivel de medición ordinal. Las respuestas han sido medidas en términos de grados de acuerdo (desacuerdo a acuerdo completamente), sobre la frecuencia (nunca a siempre), y nada verdadero a completamente verdadero, cada una sobre

cinco sentencias. A cada categoría se le ha asignado un valor de 1 a 5 para ítems positivos, en ítems en negativo de 5 a 1 puntos. La puntuación final muestra la posición del alumno en la escala. Cabe mencionar, que, para un correcto análisis de datos, los ítems redactados en negativo han sido invertidos en la matriz de análisis, codificando en las mismas variables valores antiguos (1,2,3,4,5) por valores nuevos (5,4,3,2,1). Las escalas Likert según dimensiones y subdimensiones son las siguientes:

- Compromiso escolar- compromiso comportamiento y *behavioral disaffection*: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre
- Compromiso escolar- compromiso emocional y *emotional disaffection*: nada verdadero, poco verdadero, algunas veces verdadero, verdadero y completamente verdadero.
- Compromiso escolar-compromiso cognitivo: nada verdadero, poco verdadero, algunas veces verdadero, verdadero y completamente verdadero.
- Utilidad de la educación: nada verdadero, poco verdadero, algunas veces verdadero, verdadero y completamente verdadero.
- Relación/ pertenencia al colegio: nada verdadero, poco verdadero, algunas veces verdadero, verdadero y completamente verdadero.
- Percepción de autoeficacia académica: nada verdadero, poco verdadero, algunas veces verdadero, verdadero y completamente verdadero.
- Apoyo maestro: desacuerdo, un poco de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y de acuerdo completamente.
- Socialización académica: Apoyo parental (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). No apoyo parental (desacuerdo, un poco de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y de acuerdo completamente). Futuro (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). Esfuerzo (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre).
- Socialización cultural: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre.

Traducción del cuestionario. De este modo, previo a la aplicación en Andalucía, se ha hecho la traducción del idioma portugués al español. Así, la traducción del instrumento se ha realizado según el procedimiento de Borsa, Damásio y Bandeira (2012). La traducción ha

sido doble, por dos expertos, de idioma español y portugués, luego ambas traducciones se han comparado y resuelto las diferencias. Uno de estos expertos hizo la traducción inversa de la versión española al portugués, donde se puede establecer una alta correspondencia. Finalmente, para darle mayor ajuste cultural, la versión final del cuestionario en español fue revisada por una mediadora cultural, resultando una estructura y significado similar al original (idioma portugués), por ejemplo, el ítem 2 “*sigo as regras da escola*” mantuvo el significado y estructura en la versión española “sigo las normas del colegio”.

Pilotaje del cuestionario. Luego de la traducción del cuestionario se ha realizado un estudio piloto para analizar las propiedades psicométricas del instrumento en su versión española, a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) (véase Capítulo 6, apartado 6.3). La muestra ha sido de 678 estudiantes, por medio de un muestreo de tipo intencional o por conveniencia en Granada, Almería y Jaén, las edades de los participantes han sido entre 10 a 18 años, en los niveles de Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional Básica (FPB). Como se ha mencionado, el instrumento original en su versión portuguesa formado por 7 dimensiones, 9 subdimensiones y 80 ítems, el que luego del estudio piloto y el AFE ha quedado compuesto por 6 dimensiones, 9 subdimensiones y 66 ítems, los que han arrojado valores estadísticos significativos y adecuados a las medidas establecidas para un AFE. De esta forma, el instrumento final se ha ajustado de manera parcial al modelo teórico original, por tanto, resulta una herramienta válida y fiable para medir las dimensiones y subdimensiones en el alumnado gitano español.

El AFE muestra valores aceptables para la escala propuesta teóricamente. Cada una de las dimensiones ha logrado un alfa de Cronbach adecuado: compromiso escolar (.87), utilidad de la educación (.74), percepción de autoeficacia académica (.70), apoyo maestro (.82), socialización académica (.79) y socialización cultural (.90). El alfa de Cronbach final del instrumento ha sido de .926. A continuación, se presenta el cuestionario utilizado para el estudio piloto (Tabla 5):

Tabla 5

Factores teóricos del instrumento de recogida de datos para el estudio piloto

Factor Teórico/dimensiones	Sub dimensión	Cantidad ítems	Ítem
Compromiso escolar	Conductual	3	1. Estoy atento/a en las clases 2. Sigo las normas del colegio 3. Me meto en líos en el colegio*
	Emocional	6	4. Me siento feliz 5. Me aburro en el colegio* 6. Me siento entusiasmado/a con el trabajo del colegio 7. Mi clase es un buen sitio para estar 8. Me gusta estar en el colegio 9. Me intereso por los trabajos que hago en el colegio
	Cognitiva	5	10. Cuando leo un libro, me hago preguntas para estar seguro/a de que entiendo lo que estoy leyendo 11. Estudio en casa, aunque no tenga exámenes 12. Trato de ver videos/ buscar en internet sobre cosas que estamos haciendo/aprendiendo en el colegio 13. Reviso los trabajos/deberes para evitar errores
	Behavioral Disaffection	5	14. Leo más libros para aprender más sobre cosas que hacemos en el colegio 15. En clase, hago como que estoy trabajando* 16. Cuando estoy en clase, mi cabeza está en la luna* 17. Me esfuerzo poco en el colegio* 18. Solo hago lo suficiente para aprobar* 19. Cuando estoy en clase, pienso en otras cosas*
	Emotional Disaffection	5	20. Las clases son poco divertidas para mí* 21. Me preocupo cuando tengo un problema que resolver 22. Cuando estoy en clase, me siento enfadado/a* 23. Me aburro cuando trabajo en las clases* 24. Me siento desanimado/a cuando tengo que trabajar en las clases*
	Utilidad educación	5	25. Me esfuerzo para tener buenas notas, y así poder ir a la universidad 26. Necesito aprender mucho en el colegio para cuidar mi futuro 27. Quiero aprender mucho en el colegio para ayudar a mejorar mi comunidad

<p>Relación/ pertenencia al colegio</p>		<p>28. Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor 29. Si soy un buen/a alumno/a ahora, tendré un futuro mejor 5 30. A veces, siento que no pertenezco a este colegio* 31. Siento que formo parte de este colegio 32. Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo 33. Me siento seguro/a en este colegio 34. Me siento extraño/a en este colegio* 7 35. Tengo la capacidad para cambiar mis malos resultados 36. Puedo sacar buenas notas en el colegio 37. No soy capaz de cambiar mis malas notas en el colegio* 38. Si quiero, puedo ser bueno/a en el colegio 39. No consigo ser bueno/a en el colegio, aunque quiera* 40. Si yo decido, soy capaz de aprender cosas difíciles 41. Haga lo que haga no consigo sacar buenas notas* 8 42. Se preocupan por mi 43. Me entienden 44. Me explican porque las cosas que aprendo son importantes para mi 45. No quieren saber nada de mi* 46. Explican bien la materia, y por eso yo consigo entenderla bien 47. Están siempre diciéndome qué hacer* 48. Saben que soy capaz de hacer un buen trabajo 49. Las normas de este colegio son injustas*</p>
<p>Percepción de autoeficacia académica</p>		
<p>Apoyo maestro</p>		
<p>Socialización académica</p>	<p>Participación parental <i>(Parental behavior)</i></p>	<p>6 50. Hablan con los profesores para saber que hago en el colegio 51. Participan en las reuniones del colegio 52. Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más 53. Participan en actividades organizadas por el colegio (por ejemplo, fiestas, actividades deportivas) 54. Participan en la organización de actividades del colegio (por ejemplo, excursiones) 55. Me ayudan con los deberes</p>
	<p>No participación parental</p>	<p>6 56. Tienen poco tiempo para venir al colegio 57. Falta de transporte</p>

		58. Se interesan poco por mi vida en el colegio
		59. No se sienten bien recibidos en el colegio
		60. Piensan que es poco importante venir al colegio
		61. Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen (por ejemplo, no hablan la misma lengua)
Futuro	4	62. Me hablan sobre los diferentes tipos de trabajos que puedo tener de mayor
		63. Me dicen que es importante pensar sobre lo que quiero hacer de mayor
		64. Me dicen que es importante pensar lo que quiero ser en el futuro
		65. Me dicen que es importante pensar en cosas que me interesan hacer de mayor
Esfuerzo	3	66. Me dicen que puedo ser cada vez más inteligente si estudio más
		67. Cuando no saco buenas notas en los exámenes, dicen que es porque no estudié lo suficiente
		68. Me dicen que podría ser mejor alumno/a si trabajase más
	12	69. ...me enseña cosas sobre mi cultura/etnia
		70. ...me motiva a respetar los valores y aquello en que cree mi cultura
		71. ...y yo participamos en actividades típicas de mi cultura
		72. ...decora nuestra casa con objetos típicos de mi cultura
		73. ...se relaciona sólo con personas de la misma cultura / comunidad
		74. ...me enseña cuales son los valores y creencias de mi cultura
		75. ...me habla sobre lo importante que es conocer la historia de nuestra cultura
		76. ...me enseña cosas sobre la historia de mi cultura/etnia
		77. ...celebra días festivos específicos de mi cultura
		78. ...escucha canciones típicas de mi cultura
		79. ...va a fiestas típicas de mi cultura
		80. ...está muy orgullosa de pertenecer a esta cultura/etnia

Socialización cultural

Fuente: elaboración propia a partir de la traducción al idioma español del cuestionario diseñado por GUIA
 *Ítems redactados en negativo

Las siguientes corresponden a las dimensiones y su medida:

- Compromiso escolar (*school engagement*): esta dimensión ha estado compuesta por 5 subdimensiones, cuanto mayor sea su puntuación en este factor mayor será su compromiso escolar, por el contrario, cuanto menor sea su puntuación dará a conocer su desinterés o menor grado de compromiso escolar (ítems: 1, 2, 3*, 4*, 5, 6*, 7*, 8*, 9*, 11, 12*, 14*, 15, 17, 19*, 20*, 22, 23, 24*, 32, 34, 36, 38, 40).
- Utilidad de la educación (*educational utility*): los valores más altos indican que el estudiante tiene convicción sobre el valor de la educación como estudiante (ítems: 10, 27, 29, 30, 31).
- Relación/ pertenencia al colegio: cuanto mayor sea la puntuación en esta dimensión, mayor será el valor otorgado por el estudiante a su relación y sentido de pertenencia con su colegio (ítems: 13*, 16, 18, 21, 25*).
- Percepción de autoeficacia académica: aquellos con altas puntuaciones en esta dimensión muestran expectativas en su éxito escolar (ítems: 28, 33, 35*, 37, 39*, 41, 42*)
- Apoyo de profesores (*teacher support*): puntuar alto entiende que el estudiante realiza un vínculo positivo en la relación con su profesor (ítems: 26*, 74, 75, 76, 77*, 78, 79*, 80).
- Socialización académica (*academic socialization*): esta dimensión ha estado conformada por 4 subdimensiones (apoyo parental, no apoyo parental, futuro y esfuerzo). Los estudiantes que obtienen una alta puntuación perciben prácticas de sus padres relacionadas con la importancia de aspectos académicos (ítems: 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61).
- Socialización cultural (*cultural socialization*): puntuar alto significa que el estudiante valora que su familia realice prácticas relacionadas con su etnia/cultura familiar (ítems: 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73).

5.5.4. Justificación del cuestionario. El cuestionario como instrumento de recogida de datos se justifica por diversas razones. Dentro de estas, la primera viene dada desde el ámbito de la investigación educativa, puesto que a través del tiempo ha servido de instrumento para diferentes investigaciones debido a “una aparente facilidad” (Torrado Fonseca, 2009, p. 233).

Por otro lado, se justifica a partir de su diseño y método de recogida de los datos. En cuanto a su diseño, considera preguntas cerradas, diseñadas según las características culturales de la muestra, ha cuidado la redacción de las preguntas siendo estas muy sencillas y con un lenguaje apropiado y contextualizado al alumnado, puesto que se facilita la respuesta. También se ha tenido especial atención en aspectos de formato como: aspecto de cuestionario para ser atractivo de responder, con una clara redacción y la distribución de su contenido facilita su cumplimentación.

Por otra parte, para la recogida de datos se ha optado por un método participativo, creando instancia de participación y refuerzo para los estudiantes, con el objetivo de centrar su interés y animar la participación.

También, el cuestionario ha sido diseñado teórica y conceptualmente a partir de otros instrumentos de recogida de datos, que también han seguido procesos de validación, cuyos resultados han sido publicados en artículos científicos.

Finalmente, el cuestionario se justifica por medir diferentes dimensiones del compromiso escolar y factores que intervienen sobre este. De esta manera, se puede obtener una herramienta útil, por ejemplo, para el diagnóstico e intervención del alumnado, además para prevenir e identificar conductas de riesgo sobre problemáticas educativas.

5.5.5. Procedimiento. La investigación ha sido presentada a directores, coordinadores y/u orientadores educativos (Anexo 2) quienes presentaban la propuesta al consejo escolar (Anexo 3), siendo estos últimos en común consenso aprobaban la participación del centro, según lo establece la Consejería de Educación en Andalucía. A través de un consentimiento de exclusión voluntaria (Anexo 4) se envió a los padres y/o tutores, de cada estudiante, una carta con los principales aspectos de la investigación, estos también podían contactar con los responsables del estudio si no deseaban la participación de sus hijos.

Una vez aprobada la investigación y en el horario de tutoría u otro, en acuerdo con el centro, la autora de este trabajo doctoral y personal de investigación, previa cita concertada con cada tutor, administró cada uno de los cuestionarios. Los datos fueron recogidos entre abril de

2019 y febrero de 2020. El procedimiento realizado fue idéntico en todos los centros y asociaciones, el investigador explicaba en qué consistía el cuestionario y la forma de cumplimentarse, a continuación, se realiza el reparto de estos y posteriormente una lectura en voz alta de cada ítem para resolver dudas sobre la comprensión de cada ítem. De este modo, después de 10 minutos se reforzaba la participación del alumnado a través de un incentivo, motivando su participación y cumplimentación correcta. La duración de todo el proceso fue de 30 a 40 minutos.

5.5.6. Técnicas de análisis de datos. De acuerdo con los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación, las técnicas de análisis de datos han seguido el análisis estadístico propio de métodos cuantitativos.

Previo a las fases de análisis de datos (Vilà Baños y Bisquerra Alzina, 2009) se ha realizado un AFE. El análisis estadístico se ha realizado con el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 22.0 para Mac. De acuerdo con Pérez y Medrano (2010) antes de iniciar el AFE se debe identificar los casos con puntuaciones marginales para evidenciar casos atípicos o con valores extremos se ha ejecutado el procedimiento de distancia de Mahalanobis (D^2) identificando los casos atípicos multivariados. Luego se ha analizado el supuesto de normalidad de las puntuaciones de cada ítem a través de la prueba univariada de Kolmogorov-Smirnov ($n=678$). Así mismo, la fiabilidad del instrumento se valoró con alfa de Cronbach. Considerando que el instrumento no sigue una distribución normal para el AFE se ha utilizado el método de Mínimos Cuadrados no Ponderados.

El primer análisis corresponde a un análisis exploratorio inicial, para depurar la matriz de datos. En este análisis descriptivo univariable, se realizan análisis de tendencia central, de dispersión, de posición, de forma y representaciones gráficas.

El segundo análisis, corresponde a la identificación de supuestos paramétricos, con el propósito de seleccionar, pruebas paramétricas o no paramétricas. Para evaluar si los datos se justan a una distribución normal se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) o Shapiro Wilk ($n < 50$). Para establecer la homogeneidad de las varianzas en grupos independientes se realiza una Prueba de Levene.

Para el análisis de estadísticos descriptivos se ha utilizado para analizar cada uno de los grupos etarios, en función de medidas de tendencia central (media y desviación estándar), frecuencias y porcentajes. Además de gráficos de barras y de líneas.

Para el análisis estadístico inferencial, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 22.0 para Mac y el programa G* Power versión 3.2. Para establecer las diferencias se han realizado las pruebas de diferencia chi-cuadrado, U de Mann-Whitney, t de Student y prueba de Análisis de Múltiple de Varianzas (MANOVA). Seguido de un análisis para establecer la asociación no causal entre dos variables se ha hecho la prueba paramétrica de Pearson y la no paramétrica rho Spearman. En estudio de las ciencias sociales, los coeficientes de correlación se pueden ser positivos o negativos, para ambos casos se interpretan de la siguiente (Mateo Andrés, 2009, p.212) manera:

- De 0 a .20: correlación prácticamente nula.
- De .21 a .40: correlación baja.
- De .41 a .70: correlación moderada.
- De .71 a .90: correlación alta.
- De .91 a 1: correlación muy alta.

Finalmente, examinar la capacidad predictiva entre las variables que presentan una alta correlación se ha realizado una prueba de regresión lineal simple y múltiple con métodos de pasos sucesivos.

Cada una de las pruebas de estadística inferencial y complemento a las pruebas de significancia estadística de diferencia, relación y predicción se corresponderá con el reporte del tamaño del efecto, que representa el grado en que la H_0 es falsa, cuantifica la magnitud de la diferencia entre dos medias (Wilkinson, 1999), detecta diferencias o efectos donde los hay realmente, la magnitud del efecto puede ser pequeño (.10), mediano (.30) o grande (.50) (Cárdenas y Arancibia, 2014). También, la potencia estadística relacionada con el grado de probabilidad de rechazar la H_0 cuando es realmente falsa, llamados errores de tipo II (falsos negativos), lo esperado convencionalmente es 80% ($1 - \beta = .80$) advierte que existe un 20% de probabilidad de aceptar la H_0 cuando esta es falsa (Lipsey, 1990).

5.6. Consideraciones Éticas

Como cualquier investigación, la integridad de quienes participan ha sido asegurada en todo momento. Buendía y Berrocal de Luna (2001) reflexionan sobre las consideraciones éticas que debe respetar el investigador, para que sus actos y resultados sean éticamente correctos. Los autores afirman que un acto ético, desde la perspectiva de la investigación, es un suceso que se realiza de manera responsable, evitando el perjuicio de las personas y consideran diferentes problemas éticos relacionados con los participantes, el desarrollo del trabajo y los del propio investigador. Dentro de las normas éticas para la investigación con personas establecen que el investigador debería:

- Evaluar la aceptabilidad ética de su investigación.
- Practicar la ética durante toda la investigación.
- Informar a quienes participan sobre las características de la investigación.
- Respetar la libertad de quienes participan en todo momento.
- Definir las responsabilidades entre el investigador y participante.
- Proteger a los participantes de cualquier riesgo.
- Informar resultados de la investigación y como estos serán utilizados.
- Mantener la confidencialidad de los participantes en todo momento.

En esta investigación se han respetado códigos éticos en los distintos momentos de la investigación. Para esto se han desarrollado dos aspectos (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2009):

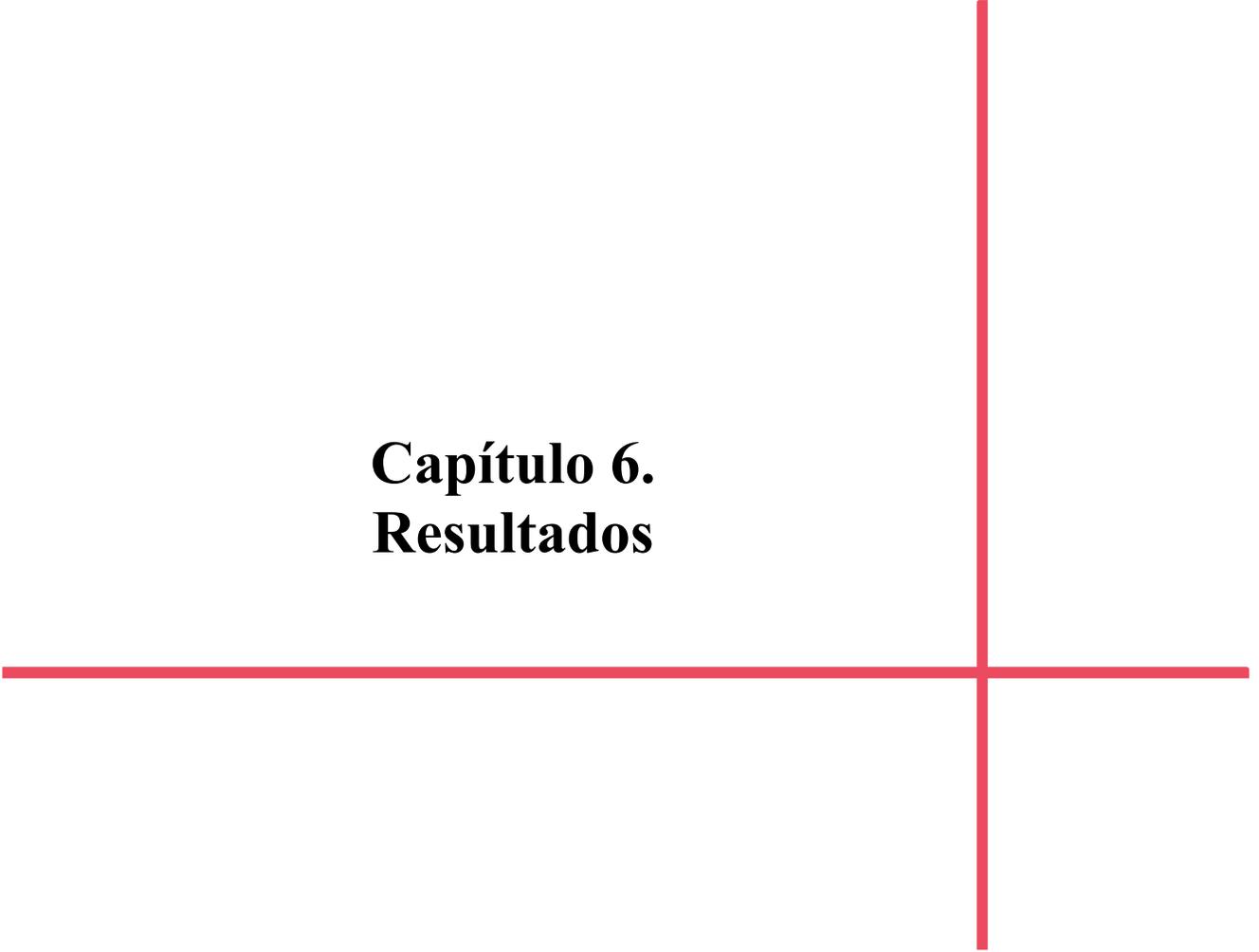
- Códigos éticos para la familia y/o participantes de la investigación: se ha informado a la familia sobre los principales aspectos de la investigación, siendo estos quienes autorizaban o no la participación del estudiante, por medio de un consentimiento de exclusión voluntaria. Además de informar sobre la confidencialidad, anonimato y especialmente aspectos relacionados con el uso de los datos.

Así mismo, al momento de la aplicación del cuestionario, el alumnado participante, era informado sobre los principales aspectos del estudio, así como su participación voluntaria.

- Códigos éticos respecto a la utilización y difusión de los resultados de la investigación: también para el proceso de investigación se han considerado una investigación transparente sobre el uso de fuentes de información y la comunicación de los resultados. Los datos representan completamente la veracidad de su aplicación.

Capítulo 6.

Resultados



6.1. Introducción Estudio 1: Revisión Sistemática.⁴

Como se ha mencionado en la introducción general, este trabajo doctoral, presenta tres estudios. A continuación, se presenta el estudio 1, que, considerada la importancia de la investigación como fuente de enriquecimiento para la política, el conocimiento y la práctica educativa con el alumnado gitano, también para la inclusión social de esta comunidad. Tema muy relevante en el marco legal europeo, puesto que el establecimiento de políticas y estrategias han contribuido a mejorar situaciones a nivel sanitario, laboral, vivienda, discriminación y segregación, además en el ámbito educativo donde se evidencian avances importantes, no obstante, la población gitana continúa presentando bajo niveles educativos.

Para evidenciar las investigaciones sobre programas o intervenciones, se ha llevado a cabo una revisión sistemática, puesto que este tipo de estudios ha cobrado gran relevancia en el ámbito de la investigación educativa, por contribuir con evidencia concreta a mejorar la práctica. De esta forma, esta revisión sistemática aborda programas o intervenciones educativas realizados, a nivel europeo, que han contribuido a promover la inclusión educativa de este colectivo.

La primera parte de este apartado presenta algunos antecedentes relacionados con la revisión sistemática, como orígenes, características e importancia como método de investigación, por otro lado, se presentan antecedentes sobre cómo ha sido la incorporación e importancia de este tipo de estudios en la investigación educativa. También se muestra un estado del arte, con el objetivo de evidenciar su transcendencia en el ámbito científico. Así mismo, se caracteriza el protocolo utilizado en este estudio, la Declaración PRISMA.

Posteriormente, se presenta el estudio 1, relacionado con una revisión sistemática sobre los *programas de intervención dirigidos al alumnado de etnia gitana como respuesta a su inclusión educativa: una revisión sistemática*. Esta revisión sistemática se ha realizado

⁴ Este capítulo ha sido redactado sobre la base del artículo:

Salgado-Orellana, N., Berrocal de Luna, E., & Sánchez-Núñez, C. A. (2019). Intercultural education for sustainability in the educational interventions targeting the Roma student: A systematic review. *Sustainability*, 11(12), 3238. <https://doi.org/10.3390/su11123238>

bajo las directrices de la Declaración PRISMA. En términos generales, se han utilizado tres bases de datos internacionales (*Web of Science*, SCOPUS y Eric) examinando 419 artículos, los que luego de la evaluación de calidad, criterios de inclusión/exclusión, se han seleccionado 17 para su análisis. Los resultados son presentados a través de una síntesis narrativa, al final a modo resumen, se muestran algunos aspectos bibliométricos de estos estudios.

Finalmente, en el apartado de discusión y conclusiones se aportan los principales hallazgos y conclusiones parciales para este estudio, los hallazgos dan cuenta de programas realizados en diversos contextos y especialmente dirigidos hacia alumnado gitano de primaria.

6.1.1. Revisión sistemática como método de investigación. Las revisiones sistemáticas se originan en las ciencias médicas los años setenta, con la creación de *Cochrane Collaboration*, fundada por Archibald Cochrane, en Reino Unido. Este tipo de investigaciones promovieron la práctica basada en decisiones informadas en el ámbito sanitario.

Un indicador de su importancia es que a través del tiempo han cobrado gran relevancia en la investigación, por esta razón a nivel internacional diferentes organizaciones han desarrollado protocolos, junto con la orientación, capacitación y creación de *softwares*. De esta manera, su objetivo ha sido promover revisiones sistemáticas rigurosas y efectivas que brinden antecedentes para mejorar la atención médica y las prácticas sociales. Algunos ejemplos de estas organizaciones en el ámbito de la salud son mencionados por Baker y Weeks (2014):

- *Centre for Reviews and Dissemination*: proporciona información sobre los efectos de intervenciones del área de salud y asistencia social.
- *Cochrane Collaboration*: promueve decisiones en salud basadas en evidencia, por medio de revisiones sistemáticas.
- *Institute of Medicine Framework*: ha desarrollado estándares para la orientación de revisiones sistemáticas.
- *Joanna Briggs Institute*: promueve la transferencia y utilización de revisiones sistemáticas para la identificación de prácticas médicas.

En el ámbito educativo y social destacan (Bennett, Lubben, Hogarth y Campbell, 2011):

- *The Campbell Collaboration*: su interés está en revisiones sistemáticas del ámbito de la educación, justicia penal, política y programas sociales, analizando el efecto de la intervención social.
- *Evidence for Policy and Practice Initiative Centre*: sus resultados contribuyen a la práctica y son accesibles a diferentes grupos, como maestros, investigadores y responsables de políticas educativas, involucrando la participación activa de los usuarios.

De esta forma la revisión sistemática pretende analizar el conocimiento generado de una investigación y el cual ha sido publicado, a través de una exhaustiva revisión, para luego sintetizar los hallazgos en un documento que evidencie toda la información actualizada (Baker y Weeks, 2014), así se puede acceder a todos los estudios sobre un tema de interés (Cook, Mulrow y Haynes, 1997). Para Sánchez-Meca (2010) estas investigaciones siguen las mismas etapas de una investigación común, por tanto, corresponden a un tipo de investigación científica, siendo su objetivo incluir objetiva y rigurosamente diferentes estudios que den respuesta a un problema de investigación, representando “el estado del arte en ese campo de estudio” (p.53).

Al identificarse como un proceso sistemático, pretende integrar toda la evidencia científica que existe sobre un campo de investigación. Los procesos utilizados quedan establecidos antes de iniciar la revisión sistemática, la cual es guiada por un protocolo definido previamente. Evans (2001) señala que el protocolo deberá incluir:

- Justificación.
- Estrategia de búsqueda de la literatura.
- Criterios de inclusión y exclusión.
- Métodos de evaluación de los estudios.
- Métodos para la extracción de datos de los estudios.

Las revisiones sistemáticas, también consideran la evaluación de datos cuantitativos conocido como metaanálisis. Por otro lado, la evidencia de estudios cualitativos puede realizarse a través de una síntesis narrativa. Por tanto, una revisión sistemática puede incluir de forma integrada evidencia cuantitativa y cualitativa [Joanna Briggs Institute (JBI), 2013]. En cuanto a estas últimas, Andrews (2004) afirma que la revisión difiere de la narrativa, puesto que la primera, define a priori una estrategia de búsqueda completa y bien detallada, para eliminar el sesgo e identificar los estudios que se ajustan a temas de interés. En cambio, las revisiones narrativas se ajustan a la disponibilidad del investigador, por tanto, pueden incluir elementos de sesgo en su selección (Uman, 2011).

Un aspecto importante en las revisiones sistemáticas es el control de sesgo a través de la utilización de métodos explícitos, reproducibles y transparentes. Para minimizar el

sesgo en una revisión sistemática Baker y Weeks (2014) señalan la importancia de preestablecer los siguientes aspectos:

- Definición de la pregunta/as de investigación
- Criterios de inclusión y exclusión
- Búsqueda exhaustiva: búsqueda en base de datos predefinidas utilizando términos clave.

De esta forma, el método para sintetizar el conocimiento ha dado origen a esta manera de investigación constituyéndose en una metodología (Baker y Weeks, 2014) que se evidencian como una importante herramienta, puesto que aportan la información actualizada que está disponible sobre un tema o área de interés. En otras palabras, una revisión sistemática es la práctica basada en la evidencia (Holly, Salmond y Saimbert, 2016). La Tabla 6 muestra las principales características de una revisión sistemática.

Tabla 6.
Principales características de una revisión sistemática

Características	Revisión sistemática
Propósito	Generar un conocimiento basado en evidencias de estudios primarios
Enfoque	Centrado en las preguntas de investigación, por lo general limitadas al área de interés
Estrategia de búsqueda	Rigurosa, se describe de manera detallada, de tal forma que pueda ser reproducible
Criterios de inclusión/exclusión	Estos parámetros se definen de manera previa, están relacionados con la pregunta de investigación
Periodo de tiempo	Especificado en los criterios de inclusión y exclusión
Documentos incluidos	Por lo general estudios empíricos; sin embargo, en ciencias sociales depende del objetivo de estudio
Extracción de datos	Utiliza algún instrumento de extracción de datos
Informe con resultados	Sigue las directrices de algún protocolo bien definido
Confiabilidad	Medianamente alta, considerando una articulación entre la estrategia de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, y los criterios de calidad de los estudios
Utilidad	Importante para los interesados en la pregunta de investigación, pese a que el colectivo de interés puede ser pequeño
Recursos	Demanda gran cantidad de horas de trabajo
Ventajas	Riguroso, sistemático, incorpora estudios que tiene una clara articulación, proceso reproducible, enfoque claro y preestablecido

Características	Revisión sistemática
Limitaciones	Por lo general se centra en los resultados de los estudios, no incluye la discusión de estos El instrumento para la extracción de datos no responde a los diseños cualitativos La evaluación de calidad se realiza en las etapas finales, por tanto, pueden existir una demanda mayor de tiempo en estudios que no responden a la pregunta de investigación

Fuente: elaboración adaptada a partir de Bennett et al. (2011) (p.404)

6.1.1.1. Revisión de la literatura: revisión sistemática. A través del tiempo se evidencia un crecimiento exponencial de estudios sobre revisiones sistemáticas. A inicios del año dos mil, se advertía anualmente 2.500 revisiones sistemáticas en MEDLINE (Moher, Tetzlaff y Tricco, 2007) y en marzo del 2009, la Biblioteca Cochrane contenía más de 11.000 entradas (Liberati et al., 2009). Una revisión bibliométrica en la base de datos SCOPUS, a agosto de 2019, según la estrategia de búsqueda avanzada: ALL(“systematic review”) (sin límite de años) evidencia más de dos millones de entradas. La Figura 29 muestra el desarrollo de estos estudios durante en la última década en SCOPUS. La línea de mejor ajuste es la polinómica de orden 2, con un coeficiente de determinación de $R^2 = 0,92$, existe una correlación positiva muy alta (Pérez, García, Gil y Galán, 2009) en la producción de artículos en esta base de datos en los últimos diez años.

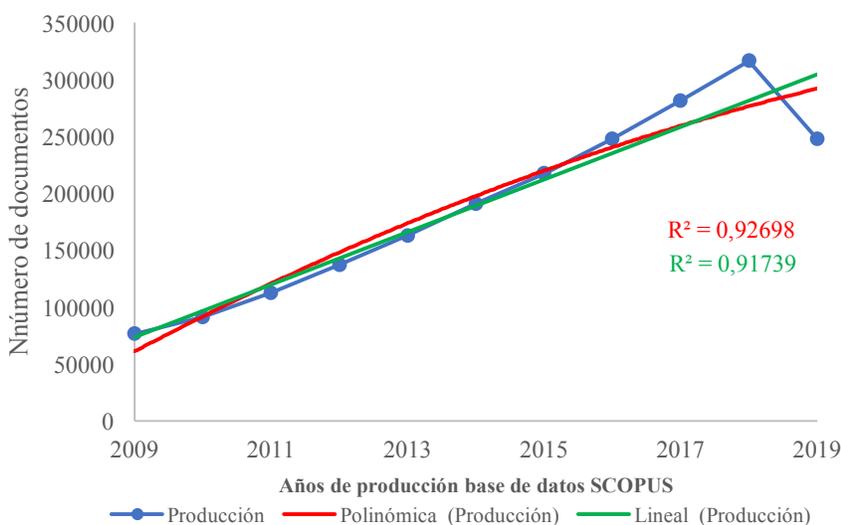


Figura 29. Producción de revisiones sistemáticas para el periodo 2009- 2019 en la base de datos SCOPUS. Fuente: elaboración propia a partir información en base de datos SCOPUS.

Para identificar cuáles son las áreas de mayor productividad, según la base de datos SCOPUS se presenta la Figura 30. En esta se muestran las diez primeras áreas, se observa que el ámbito de mayor desarrollo corresponde a medicina y ciencias afines (bioquímica, genética y biología molecular; enfermería; neurociencia; farmacología, toxicología y farmacia; profesiones de la salud, e inmunología y microbiología). Las ciencias sociales (4%) y psicología (4%) también presenta una producción para este tipo de estudios, pero en menor porcentaje.

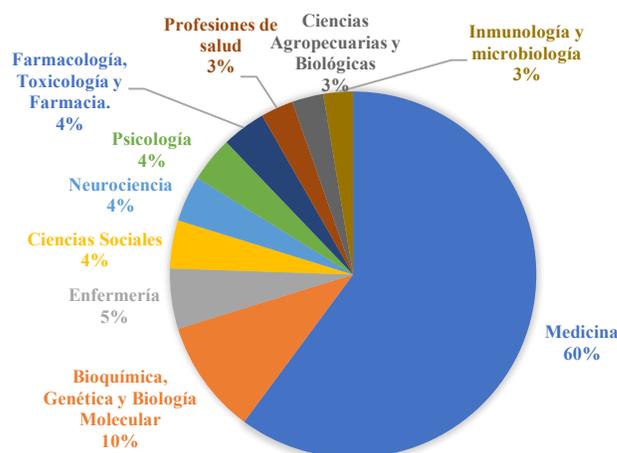


Figura 30. Producción de revisiones sistemáticas por áreas.
Fuente: elaboración propia a partir de información brindada en base de datos SCOPUS.

6.1.2. La revisión sistemática en la investigación educativa. Las revisiones sistemáticas se originan desde las ciencias de la salud, siendo más recientes en el ámbito educativo. Se identifican dos corrientes, la primera, con Hillage, Pearson, Anderson y Tamkin (1998) en el Reino Unido, y la segunda en Estados Unidos gestionada por Shavelson y Townw (2001). El surgimiento de este tipo de estudio en la investigación educativa ha estado marcado por una crítica profunda a sus resultados y propósitos (Evans y Benefield, 2001; Hammersley, 2001). Hargreaves (1996) en *The Annual Teacher Training Agency* (TTA) realizó una importante crítica, señalando que las escuelas serían más efectivas si la enseñanza se relacionara con la investigación. De la misma forma, manifestó que los investigadores del ámbito educativo proporcionaban resultados y hallazgos poco categóricos, escasamente concluyentes y discutibles, señalando la investigación educativa como “poco científica” (Bennett et al., 2011). Frente a esto Hargreaves (1996) recomendó a los investigadores educativos seguir métodos utilizados por la investigación médica con el fin

de llegar a conclusiones sobre qué y por qué funciona el conocimiento en las ciencias de la educación.

En respuesta la investigación educativa introdujo algunos elementos del modelo de revisiones sistemáticas del ámbito sanitario a sus revisiones. De esta forma, a inicios de la década del año dos mil, se crea en Filadelfia, *Campbell Collaboration*, con el objetivo de evidenciar resultados de investigaciones de áreas como educación, criminología y ciencias sociales (Petrosino, Boruch, Rounding, McDonald y Chalmers, 2000). Posteriormente en Reino Unido se crea el *Evidence for Policy and Practice Initiative Centre* (CEPPI), centrado en temas educativos. De la misma forma, a través de los años el gobierno de Reino Unido ha dispuesto financiamiento para la investigación sobre revisiones sistemáticas, esto se consideraría como un indicador sobre el interés por realizar estos estudios en educación.

Para la investigación educativa las revisiones sistemáticas contribuyen a difundir sus resultados y hallazgos, mejorando la práctica la cual es enriquecida con evidencia. Por otra parte, este tipo de estudios evidencian las áreas que necesitan mayor investigación, permitiendo una mejor valoración sobre la naturaleza, objetivo y calidad de la investigación educativa. De la misma manera, son consideradas para la toma de decisiones, estableciendo vínculos entre la práctica, la política y la investigación (Bennett et al., 2011).

En conclusión, al existir un vínculo más estrecho permite que los resultados influyan de manera directa en la práctica del aula, también que los maestros participen del proceso de revisión, traducándose en productos concretos para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.1.3. La Declaración PRISMA como protocolo para revisiones sistemáticas.

Como método de investigación, y con el tiempo, las revisiones sistemáticas comenzaron a ser cada vez necesarias; sin embargo, algunas evidenciaban deficiencias en la calidad de sus metaanálisis (Sotos-Prieto et al., 2014). Por tanto, el año 1999 se publica la guía de *Quality of Reporting of Meta-analyses* (QUOROM) (Moher et al., 2000) que describía de manera detallada las recomendaciones para sus informes.

Desde QUOROM, la publicación de artículos sobre revisiones sistemáticas se ha desarrollado exponencialmente. También ha advertido una evolución en torno a su conceptualización, siendo cada vez más común las revisiones sistemáticas que contemplan el análisis de estudios con una gran variedad de diseños (Liberati et al., 2009).

Pese a este gran crecimiento, la calidad de los informes no ha sido ideal (Dixon, Hameed, Sutherland, Cook y Doig, 2005; Moher, Tetzlaff, Tricco, Sampson, Altman, 2007) llevando a la actualización de QUOROM a PRISMA, para proporcionar una mayor y más amplia aplicabilidad. Esta actualización ha quedado plasmada en la Declaración PRISMA, realizada para identificar los cambios conceptuales y prácticos. Liberati, et al. (2009) señalan que el objetivo de la declaración PRISMA ha sido apoyar y dar garantía sobre la claridad y transparencia de los informes de revisión sistemática disminuyendo la publicación de informes erróneos.

De esta forma, la declaración PRISMA, fue desarrollada de manera colaborativa entre revisores, metodólogos, médicos, editores, consumidores, el año 2005, en la ciudad de Ottawa, Canadá. El objetivo principal de esta asamblea fue revisar y expandir la lista de comprobación y el diagrama de flujo de QUOROM (Sotos-Prieto et al., 2014). Por medio de una encuesta [*International Network of Agencies for Health Technology Assessment (INAHTA)* y la *Guidelines International Network (GIN)*] los participantes de la asamblea evaluaron la calidad de los ítems de QUOROM (Sotos-Prieto et al., 2014). De esta manera, la asamblea proporciona como resultado la Declaración PRISMA, la cual garantiza la presentación de revisiones sistemáticas transparentes y completas, a través de informes rigurosos y detallados, basados principalmente en el diagrama de flujo, lista de comprobación y un documento que explica cada una de las modificaciones, la evolución de QUOROM a PRISMA se basa principalmente en (Sotos-Prieto et al., 2014):

- Una revisión sistemática que considere un proceso interactivo.
- Una diferencia entre la conceptualización de conducción y la publicación.
- Una evaluación de sesgo.
- La importancia del sesgo en la publicación.

En cuanto a la lista de comprobación de PRISMA separa algunos ítems y enlaza otros para dar mayor consistencia al informe, también el diagrama de flujo ha sido modificado, específicamente en señalar que antes de incluir algunos estudios, primero se debe revisar la literatura de manera acabada, luego de su revisión y aplicados los criterios de elegibilidad, además el diagrama de flujo de PRISMA solicita el registro de la información en cada una de las etapas del proceso de revisión.

En lo que sigue se presenta el estudio 1 de este trabajo doctoral, relacionado con el reporte final de la revisión sistemática que se ha desarrollado según la lista de comprobación de la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009) y su publicación (Salgado-Orellana et al., 2019).

6.1.4. Programas de intervención dirigidos al alumnado de etnia gitana como respuesta a la inclusión educativa: una revisión sistemática. El siguiente apartado corresponde al estudio 1 relacionado con una revisión sistemática sobre programas o intervenciones educativas que reporta la literatura que han contribuido a la inclusión educativa del alumnado gitano. La presentación del estudio 1 sigue la lista de comprobación de PRISMA y la estructura del artículo (Salgado-Orellana et al., 2019) resumen, introducción, método, resultados, discusión y conclusiones parciales.

Resumen. Actualmente existe un acuerdo sobre la importancia de la inclusión social de grupos desfavorecidos, especialmente en la población gitana. A través del establecimiento de políticas y estrategias, entidades gubernamentales han promovido iniciativas tendientes a revertir situaciones de discriminación y exclusión. Específicamente, en educación urgen medidas para revertir altas tasas de absentismo, abandono y fracaso escolar, en estudiantes gitanos. De esta manera, el objetivo de la siguiente revisión sistemática ha sido analizar programas o intervenciones educativas que han favorecido la inclusión educativa de este colectivo. Se han utilizado tres bases de datos internacionales *Web of Science*, SCOPUS y Eric, examinando 419 artículos, los que luego de la lectura del título, resumen, palabras clave y evaluación de calidad, se han seleccionado 17 documentos que cumplieran con los criterios de inclusión, además se ha seguido las directrices de la Declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) en cuanto a su diagrama de flujo

y lista de comprobación. Los principales hallazgos dan cuenta de intervenciones desarrolladas en diversos contextos educativos (escolar, extraescolar y comunidad), además de una mayor cantidad de intervenciones dirigidas al alumnado de Educación Primaria, también destaca el rol del mediador cultural como facilitador intercultural entre la familia gitana y el colegio, también como modelos referentes para el alumnado gitano y la participación de la familia para el desarrollo de intervenciones, contribuyendo a la inclusión educativa de los estudiantes gitanos.

Palabras clave: programas educativos, intervención, estudiantes gitanos, revisión sistemática, educación inclusiva.

6.1.4.1. Introducción. Hace unas décadas se advierte gran preocupación por la situación escolar del alumnado gitano, considerando altos índices de absentismo y abandono escolar, traducándose en la deserción del sistema educativo a temprana edad. Ante esta situación se exige un cambio profundo a nivel social (Abajo, 1996) que de respuesta y garantice una educación de calidad, permitiendo a los estudiantes gitanos desarrollarse como ciudadanos de pleno derecho. Con la publicación de diferentes informes oficiales, relacionados con la situación educativa de este colectivo (O’Nions, 2010) comienza a evidenciarse una preocupación en entidades y gobiernos europeos, cobrando una importancia la educación inclusiva (Comisión Europea, 2010, 2011). El *Marco europeo de estrategias nacionales de integración de los gitanos* (Comisión Europea, 2011) evidencia la preocupación de la Unión Europea para favorecer plenamente su inclusión no solo educativa, también sanitaria, en vivienda y empleo. Así particularmente, para favorecer la inclusión educativa de los estudiantes gitanos es necesario favorecer el éxito educativo (García-Carrión, Molina-Luque y Molina, 2017) y para lograrlo se apuesta al crecimiento inclusivo, a saber: “(...) las tasas de abandono escolar prematuro que siguen siendo altas, si bien disminuyen; y la dificultad de promover la transición efectiva para los gitanos al segundo ciclo de la Educación Secundaria o a la Enseñanza Superior” (Comisión Europea, 2017, p.10).

Una de las medidas para revertir dichas situaciones y sobre todo aumentar el nivel educativo de la comunidad gitana, ha sido la implementación de programas dirigidos a

promover la inclusión educativa, el logro y éxito escolar [(JUSTROM, ROMED, ROMACT, ROMACTED) (Comisión Europea, 2017)].

Se entiende, por tanto, que los programas de intervención apoyan la inclusión educativa de este colectivo (Leskova, 2014). Por ejemplo, el *Open Society Institute* (2009) ha brindado diez recomendaciones para el acceso equitativo en educación, mencionando de forma específica la implementación de programas: “*regularly review, improve, and implement policies and programmes for Roma*” (p. 5).

De esta forma, y siguiendo las directrices dadas por la Unión Europea, sus países miembros han implementado programas e intervenciones educativas (Kılıçoğlu y Kılıçoğlu, 2018) estableciendo buenas prácticas en las escuelas que favorecen su inclusión educativa (Myers y Bhopal, 2009). Antúnez, Núñez, Burguera y Rosário (2017) mencionan iniciativas y buenas prácticas realizadas en el contexto educativo europeo para mejorar la situación de este alumnado, también, identifican factores personales que promueven el logro académico, los cuales deberían ser desarrollados a través de programas o intervenciones (Regadera, Pérez-Herrero y Burguera, 2013) promoviendo oportunidades para la continuación de estudios postobligatorios. Un ejemplo significativo, han sido los programas dirigidos en el contexto de comunidades de aprendizaje, que han buscado involucrar desde la propia experiencia a toda la comunidad con el fin de lograr una educación de calidad, motivando a los estudiantes a continuar la Educación Secundaria (García-Carrión, Molina-Luque y Molina, 2017) y donde las relaciones de colaboración tienen un rol importante en la inclusión educativa.

En consecuencia, para favorecer la inclusión social de toda la comunidad gitana, es importante garantizar que los niños y jóvenes tengan una educación de calidad, siendo muy importante favorecer el nivel educativo (Antúnez et al., 2017) lo que aumentaría sus posibilidades de empleo (Comisión Europea, 2011) y en este sentido la educación inclusiva tiene una gran labor.

De esta forma, el siguiente estudio corresponde a una revisión sistemática, que ha seguido los lineamientos de la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). Su objetivo ha sido analizar de manera descriptiva los programas e intervenciones que reporta la literatura

dirigidos al alumnado gitano. Así este estudio identifica por medio de una revisión exhaustiva en bases de datos, programas e intervenciones desarrollados en contextos educativos los cuales han promovido y favorecido cambios a nivel individual y grupal.

De esta manera es importante identificar, sistematizar y compartir, a través de esta revisión sistemática, las principales características, intentando contribuir a la generación de un conocimiento útil para los profesionales de este campo de conocimiento.

Por tanto, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las intervenciones o programas educativos realizados a nivel europeo.
- Identificar el contexto educativo donde se ha realizado la intervención.
- Describir las principales características de las intervenciones o programas educativos (contextos, países, nivel educativo, propósito, participantes y principales resultados).
- Identificar las implicaciones de los resultados para la inclusión educativa del alumnado gitano.

Las preguntas de la revisión sistemática tienen relación con:

- ¿Qué programas o intervenciones se han realizado con el alumnado gitano?
- ¿En qué contextos se han realizado los programas o intervenciones?
- ¿Cuáles son los niveles educativos donde se han realizado programas o intervenciones?
- ¿Los participantes de los programas o intervenciones han sido solo estudiantes gitanos?
- ¿Cuáles han sido los resultados de las intervenciones educativas?
- ¿Los programas de intervención responden a los lineamientos políticos sobre la educación inclusiva para el colectivo gitano?

6.1.4.2. Método. El método utilizado para este estudio ha sido la revisión sistemática. Para su elaboración se ha seguido el protocolo de la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009) considerando el diagrama de flujo de cuatro fases y la lista de comprobación que se ajustan al objetivo de este estudio. Una explicación detallada de cada fase de la revisión sistemática se presenta en el apartado de diseño y método (capítulo 5).

Procedimiento para la selección de los estudios.

En primer lugar, se mencionan los criterios de elegibilidad o inclusión que se han considerado para la selección de los artículos. Para este estudio se han considerado los siguientes criterios de inclusión:

- Criterio 1: artículos escritos en inglés o español en áreas de ciencias sociales y psicología.
- Criterio 2: documentos científicos que sus títulos, resúmenes o palabras clave indiquen programas o intervenciones dirigidos al alumnado gitano.
- Criterio 3: el eje central del estudio debe estar relacionado con intervenciones realizadas en contextos educativos (colegio, extraescolar y/o comunidad) dirigidos al alumnado gitano.

Las fuentes de información corresponden a tres bases de datos internacionales, *Web of Science* (Wos), *Scopus* y *Educational Resource Information Center* (Eric). La búsqueda de la literatura se inició en diciembre de 2018, esta incluyó artículos publicados hasta febrero de 2019, sin límite de fecha anterior.

En cada una de las bases de datos mencionadas anteriormente, se ha realizado un procedimiento de búsqueda avanzada utilizando términos como: “*gypsy student*”, “*roma student*”, *gyps**, “*education programmes*”, “*education intervention*”. La ecuación de búsqueda utilizada en cada base de dato se muestra en la Tabla 7. Se evidencia que cada ecuación ha sido ajustada a los requerimientos dados por la propia base de datos.

Tabla 7
Ecuaciones de búsqueda de artículos en cada base de datos

Base de datos	Ecuación de búsqueda
Scopus	TITLE-ABS-KEY(gyps* OR "gypsy student" OR "roma student") AND TITLE-ABS-KEY(education OR school) OR TITLE-ABS-KEY("education program")
WOS	TS=(gypsi* OR gypsy student OR roma student) AND TS=(educational programmes OR education* OR education intervention)
ERIC	(gypsi* OR "gypsy student" OR "roma student") AND ("education" OR "education programmes" OR "education intervention")

Fuente: elaboración propia

Los resultados proporcionados por las bases de datos se incluyeron en una matriz de datos computarizada en el programa Microsoft Excel (Office 2016 para Mac). Además, se ha utilizado el gestor bibliográfico EndNote X8 (*Corporacion Thomson Reuters*) facilitando la identificación de duplicados y también el manejo bibliográfico de cada referencia utilizada en el estudio.

De acuerdo con la rigurosidad del proceso de revisión sistemática se ha realizado un control de sesgo. Los dos primeros investigadores realizaron una búsqueda ciega en las tres bases de datos. Luego realizaron de forma independiente una lectura de títulos, resúmenes y palabras clave, las discrepancias se han resuelto con el tercer investigador.

En el proceso de análisis de datos de los artículos, los tres autores trabajaron de forma independiente. Luego, los datos extraídos se resumieron según las preguntas de investigación, en relación con: (a) referencia, (b) antecedentes principales, (c) objetivos del estudio, (d) beneficiarios, (e) contexto, (f) nivel escolar y (g) principales resultados (Anexo 1). Este análisis fue revisado y analizado por los dos autores principales, obteniendo un acuerdo del 90% entre ellos con discrepancias resueltas en colaboración con los tres autores.

La cantidad de artículos inicialmente correspondió a 783, según la base de datos y los criterios de inclusión se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8
Cantidad de artículos (y porcentaje) según criterios de inclusión

Búsquedas y criterios	SCOPUS	WOS	ERIC	Duplicados	Total
Búsqueda inicial	399(50.95)	283(36.14)	101(12.89)		783(100)
Criterio de inclusión (1)	216(42.1)	229(44.63)	68(13.25)		513(100)
Criterio de inclusión (2)	28(40.57)	25(36.23)	10(14.49)	6(8.69)	69(100)
Criterio de inclusión (3)	2(11.76)	8(47.05)	1(5.88)	6(35.29)	17(100)

Fuente: elaboración propia

La identificación de duplicados y su eliminación se ha realizado luego del análisis del criterio de inclusión 2. La Tabla 9, muestra la cantidad y porcentaje de artículos duplicados y triplicados en las bases de datos.

Tabla 9

Cantidad de artículos duplicados/triplicados y (porcentaje)

Base de datos	SCOPUS- Eric	SCOPUS- WOS	WOS- ERIC	SCOPUS- WOS-ERIC	Total
Artículos duplicados/triplicados	13(13)	58(61.7)	3(3.19)	20(21.27)	94(100)

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 7, la primera búsqueda comprendida entre las tres bases de datos arrojó un total de 783 artículos. Según el primer criterio de inclusión se han considerado 513 artículos, de estos 94 fueron duplicados. Por tanto, la lectura de títulos, resumen y palabras clave se ha realizado en 419 artículos. En la etapa de cribado han sido seleccionado 69. Se excluyen 21 que no cumplían el criterio 2. El número de artículos de lectura completa evaluados para su elegibilidad han sido 48, de los cuales se eliminaron 16 las razones se muestran en la Figura 31. En la evaluación de la calidad, han participado los tres autores, quienes han evaluado 32 estudios.

Un total de 17 artículos cumplieron con todos los criterios de inclusión y han sido seleccionados para la síntesis cualitativa. La Figura 31 muestra diagrama de flujo aportado por la Declaración PRISMA.

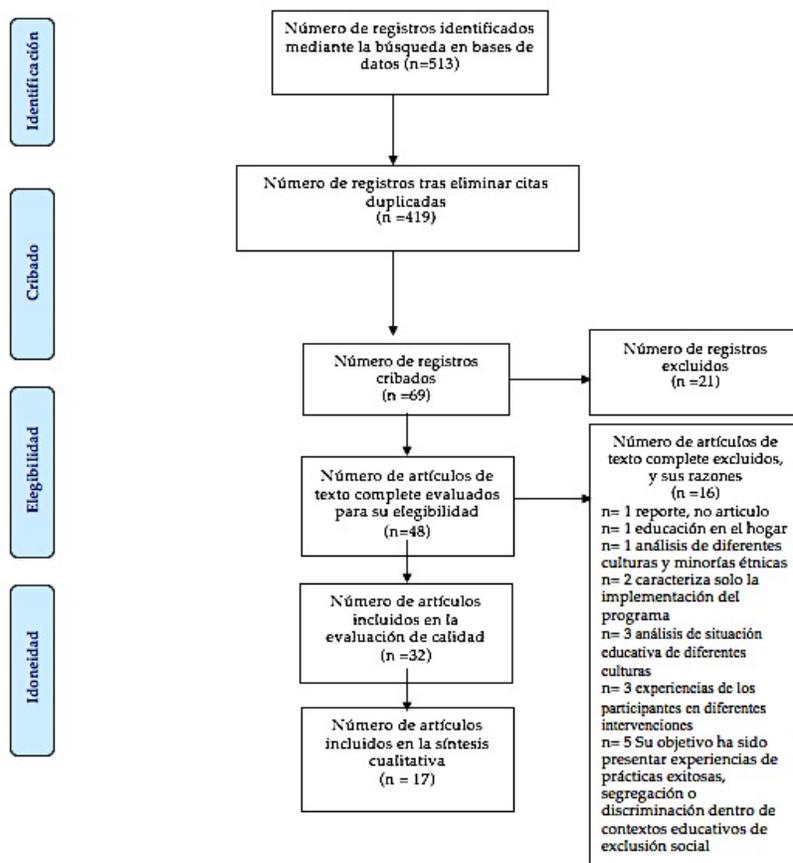


Figura 31. Diagrama de flujo de cuatro fases según Declaración PRISMA. Fuente: Salgado-Orellana et al. (2019) (p.6)

6.1.4.3. Resultados. Los principales antecedentes de los 17 artículos incluidos en esta revisión sistemática se muestran en el Anexo 1. A continuación, se presenta la síntesis narrativa, diferenciando programas o intervenciones desarrolladas en el colegio, contexto extraescolar, comunitario o más de un contexto.

Programas desarrollados en el colegio. Considerando el total de artículos seleccionados para este estudio (n=17), diez de estos han sido desarrollado en el colegio. Para una mejor identificación la Tabla 10 muestra la referencia y código de identificación.

Tabla 10
Programas desarrollados en el colegio

Referencia	Código de referencia
Adamov, J., Segedinac, M., Kovic, M., Olic, S. & Horvat, S. (2012)	E1
Aparicio Gervas, J. M. & León Guerrero, M. M. (2018)	E2
Araque, N. (2009)	E3
Flecha, R. & Soler, M. (2013)	E4
Frangoulidou, F. (2013)	E5
Gül, G. & Eren, B. (2018)	E6
Iguacel, S. & Buendía, L. (2010)	E7
Kárpáti, A., Molnár, E. D. & Munkácsy, K. (2014)	E8
Pérez-Rodrigo, C. & Aranceta, J. (1997)	E9
Zake, D. (2010)	E10

Fuente: elaboración propia

Entre programas realizados en el colegio, tres artículos han presentado programas desarrollados en Educación Primaria (E1, E6 y E8). El primero, se ha llevado a cabo en Serbia, el segundo en Turquía y el tercero Hungría. Los tres identifican sus intervenciones como motivadoras e innovadoras. El primero de ellos (E1), presenta un experimento pedagógico de laboratorio, cuyo propósito ha sido aumentar la calidad y cantidad de conocimientos a través de experiencias en un laboratorio científico, en este entorno, el alumnado gitano tenía la posibilidad de aprender temas relacionados con la ecología y cuidado del medio ambiente. El artículo E6, “*Music Workshop*” ha tenido por objetivo promover la educación musical, por medio de la creación de un coro compuesto por estudiantes gitanos del colegio, para fortalecer aspectos de su socialización y habilidades relacionadas con la música. Finalmente, el tercero (E8) presenta un estudio de intervención desarrollado en escuelas primarias multigrado, basado en la colaboración familia escuela. Se han desarrollado programas interdisciplinarios de arte, ciencia y matemática, apoyados en el uso de la Tecnología, Comunicación e Informática (TIC) con el fin de motivar, desarrollar habilidades y promover el logro escolar. Los resultados de los tres programas han mostrado resultados favorables en cuanto al aumento de la motivación y conocimientos del alumnado en proyectos experimentales, habilidades comunicativas y musicales, relación entre pares, asistencia y conciencia cultural, también el uso de las TIC ha facilitado el acceso al aprendizaje.

En segundo lugar, los estudios cuya muestra han sido jóvenes de Educación Secundaria corresponden a tres (E3, E5 y E7). De estos E3 y E7 han sido desarrollados en España, y E5 en Grecia. Se identifican dos estudios, cuyos objetivos se advierten similares (E3 y E7), ambas intervenciones han tenido por objetivo desarrollar acciones inclusivas, dentro del colegio para favorecer la inclusión educativa de estudiantes gitanos, mejorando las relaciones entre pares, profesores, comunidad educativa y la valoración hacia la cultura gitana. El E5 presenta un proyecto que pretende involucrar al alumnado gitano en la producción de su conocimiento, además promueven un sentido positivo de identidad hacia la cultura gitana, para lograr su objetivo utilizan nuevas tecnologías. Los tres artículos señalados, evidencian resultados favorables, relacionados con mejoras en comportamiento, actitudes, valoración y disposición en el trabajo escolar por parte del alumnado gitano. También el artículo E5, señala la importancia de la utilización de nuevos medios digitales para apoyar el aprendizaje logrando superar las barreras que encuentran en el sistema educativo.

También solo un estudio se ha realizado en Educación Infantil y primaria (E10) en Letonia. “*The Roma Teaching Assistant Program*” pretendía promover la inclusión y la adaptación de estudiantes gitanos en el colegio. Implementó aulas multiculturales en 9 escuelas con materiales y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje relacionados con la cultura, tradiciones e historia de la comunidad gitana. También establecieron centros de apoyo a familias gitanas y asistentes de enseñanza gitanos, los que han trabajado de forma colaborativa con profesores y familia. Sus resultados evidenciaron una mayor adaptación al colegio de parte del alumnado, mejorando sus habilidades sociales. Las familias se han mostrado satisfechas al ver que se consideran sus necesidades étnicas.

Finalmente, se han identificado programas desarrollados en Educación Primaria y secundaria (E2, E4 y E9). Los tres han sido realizados en España. En el primero (E2) el proyecto “*Increscendo*” ha sido financiado por la orquesta sinfónica de Castilla y León. Su fundamentación se establece a partir de la creación de coros en diferentes lugares del mundo y el beneficio que conlleva la música. La creación del coro, que ha incluido la participan estudiantes y profesores, ha tenido como propósito facilitar estrategias y promover la inclusión educativa, además se han abordado aspectos emocionales, afectivos, cognitivos y sociales. El estudio de caso del artículo E4, desarrollado en el colegio ha involucrado a toda

la comunidad educativa y las familias del centro, enmarcado dentro del proyecto integrado INCLUD-ED, se ha fundamentado en un contrato de inclusión dialógica llevando a cabo acciones educativas exitosas para transformar el contexto educativo y social. El proyecto ha desarrollado actividades con la participación de la familia, como en la toma de decisiones, grupos interactivos, asambleas y voluntarios gitanos en las clases. En el artículo E9, se presenta el desarrollo de un programa piloto de educación nutricional, el cual ha sido diseñado como un programa de intervención comunitario realizado en el colegio, en el marco de la teoría del aprendizaje social y del *self-empowerment*. Con la intervención se ha pretendido promover hábitos de alimentación saludable y autocuidado, a través de diferentes actividades prácticas y un plan familiar. En cuanto a los resultados, el coro logró desarrollar actitudes y valores de la Educación Intercultural, su trabajo se proyecta en España y en otros contextos internacionales. El E4 contribuyó al logro educativo, aumentó la asistencia y disminuyó significativamente el absentismo escolar. El último proyecto (E9) luego de dos años de la intervención evidenció un desarrollo de habilidades y conocimientos aportados en el programa; sin embargo, la higiene dental no obtuvo resultados esperados.

Programas desarrollados en el contexto extraescolar. Los estudios desarrollados en el contexto extraescolar se identifican en la Tabla 11.

Tabla 11
Programas desarrollados en el contexto extraescolar

Referencia	Código de referencia
Messing (2008)	E11
Rosário et al. (2016)	E12

Fuente: elaboración propia

El primer artículo (E11) muestra un estudio de caso relacionado con el proyecto “*Learney*” desarrollado en primaria y secundaria, se ha identificado como un ejemplo de buena práctica para la inclusión educativa de estudiantes en Hungría. El proyecto ha considerado la implementación de un espacio, donde los estudiantes van después de clases, para divertirse o realizar sus deberes, no obstante, pretende estimular la continuación de los estudios secundarios. También tiene un sentido pedagógico, a través del fortalecimiento de la personalidad, identidad, habilidades cognitivas, construcción de la comunidad, orientación

educativa y profesional. El artículo no presenta resultados empíricos, solo limitaciones y conclusiones.

En segundo lugar, el estudio E12 muestra un proyecto extraescolar dirigido a estudiantes gitanos de 4º de Educación Primaria, en Portugal. Se ha utilizado como principal herramienta la narración de cuentos [*Sarilhos do Amarelo* (Rosário, Núñez y González-Pineda, 2007)]. Se desarrollan diferentes aspectos del compromiso escolar conductual y cognitivo (aprendizaje autorregulado). Se establecen dos grupos (control 18 niños y experimental 17 niños). En términos generales, las medidas del grupo experimental aumentaron durante la intervención, las del grupo control se mantuvieron con poca variación en los tres momentos (inicio, desarrollo y final de la intervención). Para evidenciar los efectos del programa se examinó la interacción de las dos variables en los tres momentos. Para el compromiso conductual y cognitivo, no hubo diferencias entre los grupos, pero existen diferencias en función del tiempo de medición (2-3 y 1-3). Sus resultados dan cuenta de la eficacia de la intervención para promover el compromiso conductual y mejorar estrategias de aprendizaje autorregulado en alumnado gitano.

Programas desarrollados en el contexto comunitario. De la misma manera, se han logrado identificar intervenciones desarrolladas en el contexto comunitario, es decir, barrio o lugar donde vive el alumnado. La Tabla 12 identifica estos artículos.

Tabla 12
Programas desarrollados en el contexto comunitario

Referencia	Código de referencia
Rosário et al. (2017)	E13
Bhabha et al. (2017)	E14

Fuente: elaboración propia

El primer estudio (E13) corresponde a un programa de intervención, con un diseño longitudinal, su muestra ha sido estudiantes de etnia gitana de primaria, en Portugal. “*Knok, knok ¡Es hora de aprender!*” realizado durante cuatro años. Su objetivo ha sido promover el compromiso escolar (conductual y cognitivo), así ha abordado el compromiso conductual (ausentismo escolar y comportamiento en el aula), y el rendimiento escolar (asignatura de matemática y la progresión de cada estudiante). El programa ha otorgado especial

importancia a las redes sociales, es decir, comunidad o barrio que influyen en el compromiso conductual. Se conformaron dos grupos, uno experimental (16 estudiantes) y otro de control (14 estudiantes). Cada mañana del periodo de investigación los asistentes del estudio tocaban la puerta de los estudiantes del grupo experimental para invitarles al colegio, luego todos juntos caminaban hacia sus centros. Se obtuvieron los resultados de las medidas de cuatro variables dependientes: (a)absentismo, (b)comportamiento en el aula (compromiso conductual), (c) calificaciones en matemática y (d) progreso escolar (desempeño escolar). En términos generales los niños del grupo experimental mejoraron las cuatro variables evaluadas, además la cooperación del vecindario ayudó a la participación de los estudiantes, estrategia que demostró ser eficaz para ayudar a los niños gitanos sin devaluar sus propias costumbres.

En segundo lugar, el estudio E14 *“Reclaiming Adolescence”*, fue implementado en colaboración con el centro de la Universidad de Harvard FXB para la salud y los derechos humanos, el Centro de Pedagogía Interactiva de Belgrado y *Save the Children*, en Serbia. En él participaron 20 jóvenes (11 gitanos y 9 no gitanos) de Educación Secundaria y universitaria. Su diseño corresponde a una investigación de acción participativa juvenil, con un enfoque de educación para gitanos desde los planteamientos de Clavería y Alonso (2003) relacionado con el dialogo intersubjetivo y una implicancia igualitaria entre el investigado y el investigador. Su énfasis se ha puesto en las diferencias que existen entre las altas y las bajas expectativas sobre futuras carreras profesionales, de los jóvenes gitanos, resultado de su visión sobre la discriminación, también las estrategias adoptadas por los jóvenes gitanos para tener un mejor acceso a la educación profesional, encontrar algunas causas del rechazo del sistema educativo hacia los gitanos y promover más proyectos e iniciativas para estos. Sin embargo, su principal propósito ha sido que los jóvenes gitanos y no gitanos, participen en todas las etapas de la investigación. Sus principales hallazgos dan cuenta que mientras más directa ha sido la experiencia de discriminación por parte del joven gitano menor su percepción sobre la importancia de la educación en su futuro; sin embargo, perciben una igualdad de oportunidades a nivel social. Las diferencias de opiniones entre los padres gitanos, no gitanos y representantes estatales, dan cuenta de un nivel de desacuerdo y sesgo social contra esta comunidad.

Programas desarrollados en más de un contexto. En este análisis se han evidenciado tres estudios que se referencian en la Tabla 13. Se identifica como más de un contexto, los programas o intervenciones que han sido desarrollados al mismo tiempo en el colegio, la comunidad y/o extraescolar.

Tabla 13
Programas desarrollados en más de un contexto

Referencia	Código de referencia
Battaglia, M. y Lebedinski, L. (2015)	E15
Luciak, M. y Liegl, B. (2009)	E16
Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E. y Kaloyirou, C. (2009)	E17

Fuente: elaboración propia

El estudio E15 corresponde a un programa de intervención de nombre “*The Roma Teaching Assistant Program*” coordinado por el Ministerio de Educación de Serbia. Los estudios E16 y E17 corresponden al proyecto del *IN-SERVICE Training for Roma Inclusion (INSETRom) Project* realizados en Austria y en Chipre, respectivamente. Todos los estudios han sido desarrollados en Educación Primaria. Sin embargo, también incorporan otros niveles educativos. E15 en Educación Infantil, E16 una escuela especial, E17 una escuela primaria rural, y estos dos últimos han incluido secundaria.

De acuerdo con el contexto, el E15 se ha desarrollado en tres contextos (colegio, extraescolar y comunidad). En el caso de E16 y E17, en dos (colegio y extraescolar). En todos los estudios, se ha identificado al asistente gitano como mediador en la relación familia y escuela, además de brindar apoyo pedagógico a los estudiantes después del colegio. El E15 incluía un asistente por colegio, el cual además participaba de las clases y visitaba a las familias y comunidad gitana. En cuanto a los propósitos, el E15 ha pretendido evaluar el impacto del programa en su primer año en los colegios inscritos tempranos (septiembre 2009) y tardíos (noviembre 2010) considerando tres aspectos: deserción, asistencia y rendimiento escolar. Los propósitos de E16 y E17, han sido similares, en cuanto a mejorar la educación del alumnado gitano, fortaleciendo las relaciones entre la familia y el colegio. Entre los resultados el E15 menciona disminución del absentismo escolar, mejor rendimiento en las asignaturas de serbio y matemática, y un mayor impacto del programa en escuelas con un menor número de niños gitanos, con un efecto promedio positivo en cuanto al absentismo y

rendimiento escolar. Los hallazgos del E16 muestran una mejor relación familia y colegio, además los profesores señalaron que la diversidad de sus clases promovía la inclusión del alumnado gitano evitando su marginación, no obstante, afirmaron no sentirse preparados para la enseñanza de grupos étnicamente diversos. Por otro lado, los resultados de la formación docente mostraron cambios en sus prácticas, mejorando las habilidades en el trabajo con estudiantes gitanos. Los hallazgos de E17 advirtieron una asistencia irregular al colegio, además de dificultades que presentaban el alumnado gitano en cuanto al conocimiento oficial del idioma (griego). Los maestros señalaron dificultades en la inclusión social de los niños gitanos en la escuela, evidenciando situaciones de prejuicios, traducidas en acoso escolar. Los resultados de la capacitación de maestro, reveló la necesidad de mayor preparación en temas prácticos de enseñanza hacia estudiantes gitanos. Los padres señalaron preocupaciones frente al acoso escolar, dificultades de idioma, problemas culturales y de aislamiento.

Resumen de los programas. Para obtener una perspectiva general sobre los programas o intervenciones educativas analizados en esta revisión sistemática, se presenta a modo descriptivo, el siguiente apartado.

La Figura 32 muestra los contextos en los cuales se han desarrollado las intervención o programas educativos. Se advierte que la mayor cantidad de artículos han informado que sus intervenciones han sido desarrolladas en el colegio (10), luego en más de un contexto (3) colegio, extraescolar y/o comunitario, y la misma cantidad de artículos han sido realizados en contextos extraescolares (2) y comunidad (2).

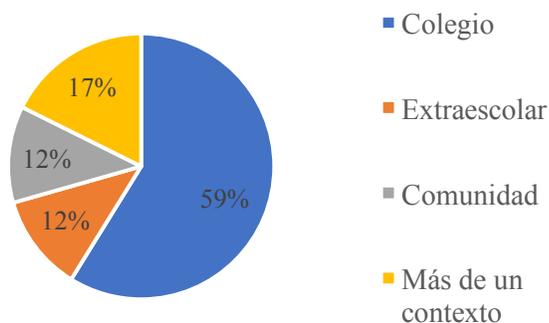


Figura 32. Contextos identificados en los programas o intervenciones. Fuente: elaboración propia a partir de resultados de la revisión sistemática

La Figura 33, muestra que la mayor cantidad y porcentaje de artículos ha sido realizado en España (n=5; 29.41%), seguido de Serbia (n=3; 17.64%), Hungría y Portugal (n=2; 11.76%) y con la misma cantidad Chipre, Grecia, Austria, Letonia y Turquía (n=1; 5.88%).

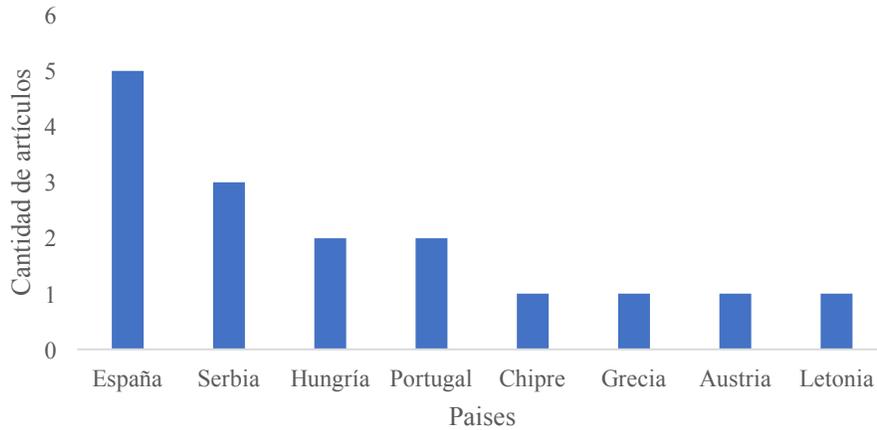


Figura 33. Países donde se realiza el programa o intervención. Fuente: elaboración propia a partir de resultados de la revisión sistemática

La Tabla 14 muestra los niveles educativos, la cantidad de artículos y el porcentaje. Se evidencia que la mayor cantidad de artículos (n=9) han desarrollado sus programas en más de un nivel educativo (52.94%), luego los que abordan solo un nivel corresponden a 8 estudios, de estos en primaria se han identificado 5 artículos (29.41%), en menor porcentaje (17.64%) y cantidad (n=3) en secundaria.

Tabla 14

Frecuencia y porcentaje del nivel educativo donde se desarrollan los programas o intervenciones

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
Más de un nivel [primaria y secundaria (5); primaria, secundaria y E. especial (1); infantil y primaria (2); secundaria y superior (1)]	9	52.94
E. Primaria	5	29.41
E. Secundaria	3	17.64
Total	17	100

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de la revisión sistemática

Los programas han abordado diferentes áreas de intervención (Tabla 15). En términos generales, se evidencia una variedad de ámbitos se muestra que la mayor cantidad de artículos, aborda temas relacionados con la inclusión educativa y educación intercultural (4), seguido de asistentes educativos gitanos (3), inclusión social y profesional uso de TIC, compromiso escolar y formación musical (2). Además de otras áreas como educación nutricional y aprendizaje dialógico (1).

Tabla 15

Frecuencia y (porcentaje) sobre las principales áreas abordadas como programas o intervenciones

Áreas abordadas	Frecuencia
Inclusión educativa y educación intercultural	4(23.52)
Asistentes educativos gitanos	3(17.64)
Inclusión social y profesional	2(11.76)
Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)	2(11.76)
Compromiso escolar	2(11.76)
Taller de música, formación musical	2(11.76)
Educación nutricional	1(5.88)
Aprendizaje dialógico	1(5.88)
Total	17(100)

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de la revisión sistemática

Para identificar cuáles han sido los destinatarios de los programas o intervenciones se presenta la Figura 34. Se muestra que la mayor cantidad (n=12) considera la participación de estudiantes gitanos y no gitanos, mientras que solo 5 programas (29%) están dirigido exclusivamente al alumnado gitano.

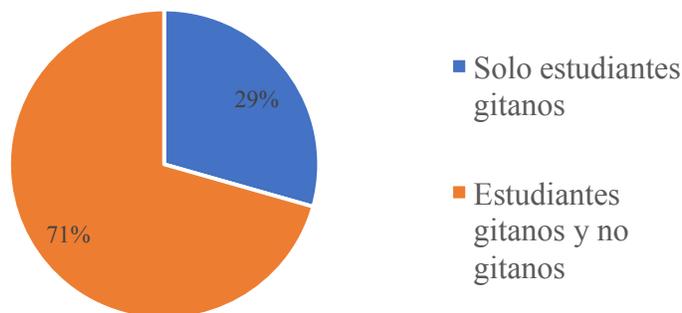


Figura 34. Destinatarios en los programas o intervenciones. Fuente: elaboración propia a partir de resultados de la revisión sistemática

6.1.4.4. Discusión y conclusiones parciales estudio 1. Esta revisión sistemática ha tenido por objetivo analizar los programas e intervenciones educativas, que reporta la literatura, dirigidos al alumnado gitano que han promovido su inclusión educativa, esto ha permitido obtener un conocimiento sintetizado en un solo documento, que aporta evidencia sobre este tema en particular. Además, el análisis descriptivo a través de la síntesis narrativa ha brindado antecedentes en relación con los programas, sus contextos, los niveles educativos, sus propósitos, participantes y principales resultados.

De esta forma, se ha evidenciado que los programas o intervenciones han sido desarrollados en diferentes contextos, pese a que la mayor cantidad han sido realizados en el colegio, otros han optado por otorgar importancia a entornos que influyen en la educación de este colectivo, como el contexto extraescolar y comunitario, destacando la importancia que existe sobre la inclusión educativa del colectivo gitano. En este aspecto los programas utilizan acciones que van en dirección con la política actual sobre la inclusión educativa de estudiantes gitanos (Unión Europea, 2014), ya que, además favorecen la inclusión social, al promover la participación de otros agentes y otros contextos, aunque la implementación de programas fuera de clase es una difícil y exigente labor (Rosário et al., 2016). No obstante, la participación de niños y jóvenes en actividades después de la escuela resultan ser efectivas frente a la presencia de altos índices de pobreza, segregación y exclusión, social y étnica (Messing, 2008), situación no desconocida en países como Estados Unidos, donde la evaluación de programa ha demostrado avances importantes en intervenciones extracurriculares dirigidos a grupos desfavorecidos (Battaglia y Lebedinski, 2015). En el contexto comunitario, Luciak y Liegl (2009) señalan la importancia de favorecer la participación de la familia y comunidad, así la inclusión educativa es abordada en el colegio, pero utilizan actividades que involucren a toda la familia y comunidad gitana. En este sentido el valor cultural que brinda la familia gitana como fuente de conocimiento y transmisión de su cultura se considera significativo en el desarrollo de algunas intervenciones presentes en esta revisión sistemática. En este sentido, Marc y Bercus (2007) afirman que los programas gubernamentales deben estar estrechamente relacionados con las realidades locales de la comunidad gitana. En este contexto, se ha pretendido valorar la cultura gitana, instaurando estrategias de cooperación y participación con resultados favorables. De esta manera, conocer

el papel que juega el entorno cercano de los niños y jóvenes gitanos puede favorecer el diseño de intervenciones que promuevan su inclusión educativa (Duke, Borowsky y Pettingell, 2012; Rosário et al., 2017). Como afirma Araque (2009) se establece un dialogo abierto entre culturas, por medio de la cooperación, interacción e interrelación para la formación de una convivencia más justa.

Otro aspecto importante, refiere a los diferentes niveles educativos desde Educación Infantil a la Educación Secundaria (cabe señalar que solo un artículo ha abordado la Educación Superior realizado en un contexto comunitario), por tanto, no existen artículos que registren programas o intervenciones en Educación Superior o en el contexto universitario. De esta forma, si bien existe una preocupación por iniciar intervenciones en los primeros años de educación (Rosário et al., 2016) no se ajusta a las políticas actuales sobre la participación de jóvenes gitanos en el contexto educativo de Educación Superior o de estudios postobligatorios. En este sentido Matache (2017) señala que se han formulado escasas medidas y destinado pocos recursos para garantizar un acceso equitativo de los jóvenes gitanos a la universidad, además se debe considerar que la desigualdad en el acceso a la educación aumenta con el nivel educativo (Open Society Institute, 2010). En los países con gran población gitana, el 90% de los jóvenes no continua sus estudios de secundaria y alrededor del 99% no accede a estudios universitarios (Brüggemann, 2014). Desde este análisis la literatura manifiesta que estas dificultades y falta de oportunidades están asociadas a factores políticos, socioeconómicos e históricos (Bhabha et al., 2017).

Por otra parte, en relación con lo establecido por la Comisión Europea (2010) para favorecer la inclusión del alumnado gitano se deben realizar intervenciones con metodologías nuevas e innovadoras, los artículos analizados para este estudio, han dado cuenta de diferentes áreas desarrolladas en sus programas o intervenciones, lo cual indica que han sido considerados los lineamientos estratégicos de esta entidad. Así el uso de las TIC, la educación musical, hábitos de alimentación saludable, entre otros, son estrategias que pueden mejorar la motivación, habilidades cognitivas y el logro escolar, siendo metodologías adecuadas para proporcionar un acceso equitativo a la educación, una enseñanza y aprendizaje basados en su cultura (Frangoulidou, 2013; Kárpáti et al., 2014) y también mejoran la valoración hacia la cultura gitana. En este sentido, otro aspecto que destaca de los programas ha sido la

importancia que se otorga a la cultura gitana, al incluir elementos de su cultura, tradiciones e historia que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje y promueve la inclusión educativa (Zağe, 2010). La participación e inclusión de la comunidad gitana ha demostrado ser *Successful Educational Actions* (SEAs) (Flecha y Soler, 2013), es decir, a través del aprendizaje dialógico se promueve la participación familiar y comunitaria en el colegio. Como señalan Greenfields y Ryder (2012) el significado de realizar estudios “con” y “para” personas gitanas en lugar de “en” ellas.

Finalmente, es importante destacar la figura del asistente gitano, puesto que, considerar un asistente de la misma etnia promueve un sentido de pertenencia a los niños y jóvenes gitanos, ya que, favorece la comprensión entre el maestro, la familia y el estudiante, siendo un gran apoyo para todo el alumnado y la comunidad educativa (Battaglia y Lebedinski 2015; Zake, 2010).

6.2. Estudio 2: Análisis Cienciométrico.⁵

En este estudio se abordan diferentes cuestiones sobre la investigación, el trabajo doctoral y su implicancia con la comunidad gitana, dando sentido a estos enfoques desde una perspectiva cienciométrica. Según sostiene la literatura, existe una relación entre la investigación y la comunidad gitana, al señalar que sus resultados y/o hallazgos han sido un aspecto relevante para su inclusión, logrando un impacto a nivel social, legislativo y político.

De esta manera, este estudio ha analizado tesis doctorales sobre la población gitana, caracterizando la investigación peninsular y otorgando especial importancia al enfoque cienciométrico, puesto que este se configura como un aporte a las disciplinas científicas y ámbitos sociales, políticos y económicos. De esta forma, la ciencimetría se posiciona, con sus métodos y técnicas para la evaluación de la investigación, otorgándole gran representatividad en la sociedad contemporánea del conocimiento.

En primer lugar, se presenta una perspectiva teórica sobre la ciencimetría, destacando el aporte que ha realizado en la evaluación de la investigación, desde el siglo XX hasta hoy. Actualmente, debido al acelerado crecimiento científico y las nuevas tecnologías, continúa con sus contribuciones, ya que sus resultados ayudan a establecer políticas, gestiones y decisiones de gobiernos e instituciones. Por otra parte, las redes sociales han formado un nuevo campo de conocimiento, donde la ciencimetría, a través de sus indicadores, entre los más conocidos el impacto de la investigación (Índice H y el Factor de Impacto), aportan nuevos métodos para visualizar el efecto, avance y proyecciones de la ciencia. También, se dan a conocer principales aspectos y características de las tesis doctorales, como unidad de análisis en la investigación cienciométrica, además se abordan antecedentes sobre las bases de datos nacionales e internacionales, recursos muy utilizados

⁵ Este capítulo ha sido redactado sobre la base del artículo:

Salgado-Orellana, N., de-Luna, E. B. & Gutiérrez-Braojos, C. (2021). A scientometric study of doctoral theses on the Roma in the Iberian Peninsula during the 1977–2018 period. *Scientometrics*, 126(1), 437-458. doi: 10.1007/s11192-020-03723-y

para este tipo de estudio. A nivel español y para el trabajo cienciométrico destaca TESEO por ser la base de datos de universidades públicas y privadas a nivel nacional.

En segundo lugar, se presenta los resultados del estudio 2. Primero la introducción considera aspectos fundamentales de la investigación como: la comunidad gitana, la tesis doctoral y la base de datos TESEO, continuando, con las preguntas y objetivos de investigación. En el apartado de método se presenta el procedimiento que ha seguido el estudio cienciométrico, como ha sido el control de amenazas, la población y muestra, las variables del estudio, la secuencia de búsqueda en las bases de datos y el instrumento utilizado para la recogida de datos. Luego, se muestran los resultados, ampliando algunos de los que han sido publicados originalmente en el manuscrito. Finalizando con la discusión y conclusiones parciales de este estudio.

6.2.1. Antecedentes y aproximaciones de la cuantimetría. La primera definición de cuantimetría realizada por Nalimov y Mulcjenko (1971) define a esta como el uso de métodos cuantitativos para evaluar e informar el desarrollo de la ciencia. En términos de Fernández-Cano (2000) la cuantimetría podría considerarse como un método para evaluar el impacto de la investigación. A su vez, Abramo (2018) sostiene que la cuantimetría es definida como el estudio cuantitativo de la ciencia y que actualmente, está más próxima a otros campos disciplinarios como las ciencias de la economía e innovación. En la evaluación de la investigación, existen otros campos de estudio, que cumplen funciones similares: bibliometría, informetría, webmetría y Altmetric (Mingers y Leydesdorff, 2015), existiendo en ocasiones una inestabilidad conceptual y terminológica que ha provocado confusiones al momento de establecer una definición precisa; sin embargo, la cuantimetría es la disciplina que se relaciona de manera directa con la evaluación de la investigación científica.

El año 1950 Eugene Garfield advierte el impacto de las citas y sostuvo la idea que las estas ayudarían a realizar búsquedas más efectivas, su objetivo fue proporcionar una herramienta cuantificable para quienes exploraban la ciencia y su crecimiento, Fundando el *Institute for Scientific Information (ISI)* y *Science Citation Index (SCI)*. Con el tiempo nuevos investigadores se fueron sumando al estudio empírico de la ciencia. Uno de estos fue Price (1963, 1973) quien reconoció la importancia de las redes entre autores. Sus estudios identificaron los problemas de la investigación que debían ser abordados, entre estos: el mapeo de los grupos invisibles, el vínculo de investigadores en redes de coautoría y análisis de co-citas, el análisis de la relación entre la productividad y las citas y el estudio de las citas en diversos campos del conocimiento.

En 1972 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publica la primera edición del *Manual Frascati* (OCDE, 1973) sobre indicadores científicos, iniciando así una estrecha relación entre la investigación, la política y la gestión.

Por otra parte, desde el punto de vista técnico, la cuantimetría también ha tenido importantes avances, con el acceso a diferentes bases de datos, la incorporación de nuevos indicadores en estas mismas, el mapeo y visualización de redes, las técnicas de análisis factorial, por conglomerado y escalado multidimensional. Además, la masificación de nuevos

softwares permite evaluar una gran cantidad de metadatos de una forma gráfica, por ejemplo, Pajek (De Nooy, Mrvar y Batgelj, 2011) y Bibliometrix (Aria y Cuccurullo, 2017), también las revistas han desarrollado nuevas medidas e indicadores de evaluación, particularmente *SCImago Journal Rank* (SJR) y *Journal Citation Report* (JCR) (Guerrero-Bote y Moya-Anegón, 2012).

6.2.1.1. La cuantificación en la evaluación de la investigación. Según Abramo y Oxley (2021) en esta era de globalización la investigación tiene una importante función en la innovación, competitividad y desarrollo sostenible, de este modo fortalecer los sistemas de investigación es una prioridad en las políticas de gobiernos con proyecciones de futuro, así la cuantificación además de tener un rol dentro de la ciencia tiene un papel importante en procesos sociales, políticos y en la gestión pública de gobiernos.

Del mismo modo, la cuantificación es utilizada para advertir el impacto de las publicaciones y de sus autores. El impacto de una publicación tiene un vínculo con la contribución que esta realiza al conocimiento, sin embargo, hoy en día el “impacto” evaluado por la cuantificación va más allá del ámbito científico, puesto que ha marcado una tendencia a nivel social, económico y entre investigadores (Bornmann, 2017).

En el caso particular de las citas, la cuantificación reconoce el valor de una publicación a través de este indicador, puesto que certifica el uso del conocimiento plasmado en la publicación que se ha citado (Abramo y D'Angelo, 2014). En otras palabras, para que el resultado de una investigación tenga un mejor y mayor impacto debe ser utilizada, aquel uso se cuantifica a través de la citación.

Actualmente, el enfoque cuantitativo ha llegado a evaluar la ciencia no solo a través de las citas (Aksnes, Langfeldt y Wouters, 2019) también predice el impacto a futuro de una investigación. En este sentido Stegehuis, Litvak y Watman (2015) han propuesto un modelo de distribución sobre probabilidad, para predecir el número futuro de citas de una publicación utilizando el Factor de Impacto (Garfield y Sher, 1963) de la revista que se ha publicado y el número de citas recibidas el primer año tras su publicación.

El desarrollo de las nuevas tecnologías le ha demandado a la cuencimetría otros análisis. Un ejemplo claro es la producción científica de redes sociales. El estudio realizado por Sedighi (2020) afirma que el uso masífico y generalizado de las redes sociales en ámbitos científicos ha abierto nuevos campos que utilizan indicadores cuencimétricos. Es el caso de Altmetric o cuencimetría 2.0 (Mingers y Leydesdorff, 2015) la cual ha propuesto la evaluación del impacto de las actividades académicas-científicas en plataformas sociales.

En relación con los indicadores cuencimétricos, estos permiten evidenciar el avance de la ciencia, la prescripción de campos disciplinarios, el análisis diacrónico de estudios, la productividad de autores, redes de colaboración y/o colegios invisibles (Olmeda, Perianes, Ovalle y Moya, 2009), el impacto de las publicaciones (Chaviano, 2004) o también la generación de mapas de conocimiento y principalmente el análisis de citas (Abramo y Oxley, 2021; Cervantes Rendón y Garza Almanza, 2012). La categorización en la literatura plantea diferentes nominaciones (Fernández-Cano y Bueno, 1998; Spinak, 1996). En síntesis, estos indicadores son muy utilizados en estudios cuencimétricos y abarcan diferentes cuestiones para la evaluación de la ciencia, entre estos:

- Indicadores de productividad: recuento de publicaciones (personal, colaboración, multiautoría, institucional, transitoriedad).
- Indicadores de citación/impacto: evalúan el consumo de la información científica e identifican el impacto de los estudios (antigüedad/obsolescencia, impacto, inmediatez, actualidad temática, aislamiento, cocitación y autocitación).
- Indicadores metodológicos: método usado en estudios o investigaciones identificando tendencias o cambios que provoca la propia investigación.
- Indicadores de contenido: identifican temáticas, campos y líneas de investigación.

Un indicador muy utilizado es el índice- h (Hirsch, 2005) propone una combinación entre el número único de citas como la productividad. Hirsch (2005) lo ha definido de la siguiente forma: un académico tiene un *índice- h* si h de sus N_p artículos tiene al menos h citas cada uno y los otros manuscritos ($N_p - h$) tienen $\leq h$ citas cada uno. Así h representa los h artículos más importantes los cuales tienen al menos h citas (combina el número de citas y de artículos).

6.2.1.2 Principales leyes cuantitativas. La cuantimetría utiliza leyes para cuantificar la información sobre la producción científica, algunas de estas (seguidas para este estudio):

Ley de productividad de autores científicos de Lotka: establecida por Alfred James Lotka en 1926. Este autor estudió la frecuencia del número de publicaciones por autor y afirmó que la productividad de los escritores seguía una ley cuadrática inversa. Según Fernández-Cano (1995) la cantidad de autores que realiza n contribuciones es alrededor de $1/n^2$ de quienes solo hacen una, es decir el número de autores, que publica n , es inversamente proporcional a n^2 , también la proporción de todos los autores que realizan solo una contribución es alrededor del 60%. Vallejo (2005) establece tres niveles de productividad: pequeños productores: autores que han realizado un trabajo (índice de productividad personal igual a 0). Medianos productores: autores que han realizado de 2 a 9 contribuciones (índice de productividad entre 0 y 1). Grandes productores: 10 o más trabajos (índice de productividad igual o mayor a 1).

Ley de crecimiento exponencial de la ciencia Price: Derek John de Solla Price estableció esta ley para el crecimiento de la ciencia. Price afirma que la ciencia crece a un interés compuesto permitiendo que se multiplique por una cantidad determinada en iguales periodos de tiempo, sostiene que la ciencia crece de manera exponencial, además agrega que su crecimiento corresponde a una curva logística como muestra la Figura 35.

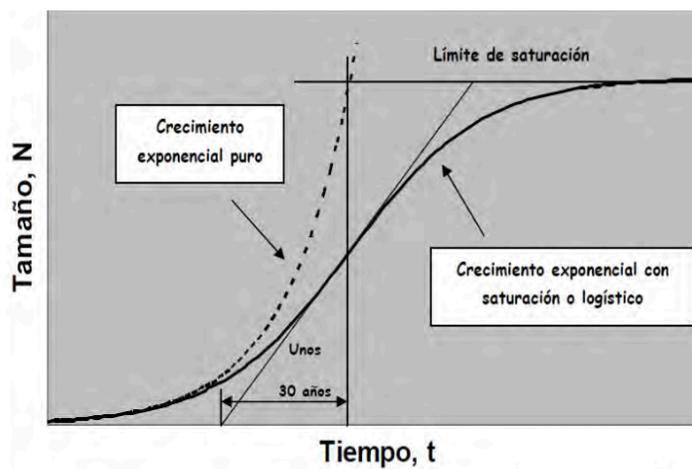


Figura 35. Modelo de crecimiento logístico de la ciencia (Price, 1973). Fuente: Jiménez, Ayuso, Murillo y Guillén (2007).

6.2.2. La tesis doctoral y análisis cienciométrico. La tesis doctoral es definida como la materia gris de la ciencia atribuyéndole diversas funciones, desde la evidencia escrita de las habilidades del doctorando en temas de investigación, hasta la producción de un gran conocimiento (Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo, 2008). Olmedilla et al. (2017) señalan, que la tesis doctoral aporta una perspectiva y caracteriza de la investigación en un campo de conocimiento dando a conocer su evolución, desarrollo y consolidación.

Sin duda cada una de estas características son importantes, sin embargo, su función va mucho más allá, también ha servido en estudios cienciométricos para evaluar principalmente su impacto, y como mencionaba De Solla Price (1963) es un indicador de crecimiento científico y de alta cualificación en el campo cienciométrico (Sánchez Jiménez et al., 2017).

Para Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo (2012) la tesis doctoral es un documento con alto valor, como tal, constituye un indicador cienciométrico, por tanto, no es correcto desestimar su valor como fenómeno científico. Así muchos estudios han dispuesto de tesis doctorales como unidad de análisis e indicador de productividad científica. En disciplinas como las Ciencias Sociales, Humanidades o Jurídicas la tesis doctoral es utilizada como un indicador de crecimiento, además evalúa el impacto de la investigación e informa la estructura y desarrollo en este campo del conocimiento (Hernández-González, De Pano-Rodríguez y Reverter-Masia, 2020).

6.2.3. Bases de datos para el análisis cienciométrico. Las investigaciones cienciométricas utilizan diferentes bases de datos, las principales fuentes de citas se encuentran en WOS y SCOPUS, ambas han sido fuentes en gran parte de las investigaciones cienciométricas (Mingers y Leydesdorff, 2015), puesto que, contienen información adecuada para la evaluación de la investigación (Amara y Landry, 2012).

Por otra parte, debido al crecimiento exponencial en la producción de tesis doctorales los repositorios han permitido su acceso. En España existen más de cien repositorios registrados en OpenDOAR, de estos más de la mitad recopila tesis doctorales (Sánchez Jiménez et al., 2017). Dentro de las bases de datos que contienen tesis doctorales Ferreira-

Villa, Pascual-García y Pol-Asmarats (2013) hacen una distinción entre bases internacionales y nacionales:

En cuanto a las bases de datos internacionales, estas tienen acceso a tesis leídas en diferentes países e incluye diversas disciplinas destacan: *Digital Dissertations y Dissertation, Abstracts (de UMI), Networked Digital Library of Theses and Dissertations, Tesis europeas sobre américa latina (REDIAL), Electronic Theses and Dissertations in the Humanities, DART-Europe, Dissertations and Theses de Proquest*. Las bases de datos nacionales, donde se puede tener información sobre tesis doctorales defendidas en territorio español, destacan: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, el Proyecto TD c@t, TDR: Tesis doctorales en Red o DIALNET.

En España, el año 1976 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte creó el fichero mecanizado que actualmente depende del Consejo de Universidades: TESEO (Tesis Españolas Ordenadas), este se ha convertido en el principal referente para el acceso de tesis doctorales. Pese a ser una base de datos por excelencia y un recurso en la investigación cuantitativa, TESEO presenta ciertas dificultades. Fernández-Bautista, Torralba y Fernández-Cano (2014) sostienen que presenta varias carencias especialmente a nivel informático y otros errores en sus fichas técnicas.

Así mismo, las universidades a través de sus repositorios publican las tesis doctorales defendidas en su institución. Por ejemplo, en Portugal, no existe un repositorio nacional, entonces la búsqueda de tesis doctorales se realiza a través de bases de datos internacionales o principalmente accediendo a repositorios de las diferentes universidades portuguesas.

6.2.4. Estudio 2: Estudio cuantitativo de tesis doctorales sobre la etnia gitana en la península Ibérica 1977-2018. El siguiente apartado corresponde al estudio 2 relacionado con un análisis cuantitativo de tesis doctorales defendidas en universidades españolas y portuguesas, que han centrado su investigación en temas relacionados con la comunidad gitana. La presentación del estudio 2 sigue la estructura del artículo (Salgado-Orellana et al., 2021) resumen, introducción, método, resultados, discusión y conclusiones parciales.

Resumen. El estudio corresponde a una investigación cuencimétrica de tesis doctorales españolas y portuguesas, cuyos intereses han estado en temas relacionados con la comunidad gitana, para el periodo 1977-2018. La búsqueda de tesis doctorales ha utilizado como base de datos TESEO, repositorios de universidades portuguesas y otras bases de datos internacionales logrando recuperar 237 tesis. La evaluación de las tesis doctorales ha considerado diferentes indicadores cuencimétricos relacionados con productividad, citación y contenido. En el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico Bibliometrix R y otros paquetes informáticos. Entre sus principales hallazgos destaca, una línea de investigación aún en crecimiento caracterizada por directores ocasionales que constituyen una red social o grupo invisible, de acuerdo, con su presencia en tribunales y codirección de tesis doctorales, también destaca que la comunidad gitana ha sido tema de interés desde diferentes campos de conocimiento.

6.2.4.1. Introducción. La comunidad gitana se identifica como una etnia heterogénea y la más grande de Europa (Földes y Covaci, 2012) que ha logrado formar parte de la sociedad desde hace siglos (O'Hanlon, 2016). En su reconstrucción histórica, han participado diferentes ciencias como la antropología, historia, lingüística y genética, cada una de estas, a través de sus diferentes métodos de investigación ha proporcionado conclusiones acerca de sus orígenes pre europeos (Council of Europe, 2008). No obstante, no se consideran concluyentes o exactas, puesto que no existen registros históricos escritos sobre su historia. Hasta ahora los hallazgos revelan con certeza información sobre su origen, situándolo en el noroeste de la India. La lingüística se aproxima de una manera más rigurosa al analizar las principales unidades de su idioma: el romaní. Esta ciencia establece que la emigración la iniciaron desde la India hacia lugares orientales del mismo país, para luego iniciar un peregrinar a través de Persia, Armenia hacia el imperio Bizantino, Asia menor y Grecia. Este peregrinar hace referencia a una de sus principales características en la historia pre europea, su vida nómada, situación que los llevó a tener una gran dispersión a través de Europa (Matras, 2004).

De igual importancia ha sido el proceso político que llevó a la comunidad gitana a identificarse social y políticamente como una nación transnacional (McGarry, 2014). Por otra parte, la cantidad de personas que viven en Europa se explica de forma tentativa recogiendo

cifras de diferentes países, a partir de censos en barrios desfavorecidos, ya que, muchos países no permiten la identificación étnica en sus políticas censales. Entre tanto, la FSG (2018) se atreve a sostener que existen cerca de 20 millones de personas gitanas en Europa, los países con mayor cantidad de personas gitanas son España y Portugal.

La llegada a España se registra en el año 1425 (Junta de Andalucía, 2017) y en Portugal en 1462 (Mendizabal et al., 2012). Para Salinas (2009) pese a tener una larga historia en ambos países, su situación social parece ser similar. La literatura afirma que ha sido una etnia, perseguida, discriminada, excluida, segregada e incluso obligada al sedentarismo y asimilación cultural (Sánchez Ortega, 1977).

Tanto en España como Portugal han logrado el reconocimiento social como ciudadanos de derecho, en España en 1978 (Gómez-Berrocal, 2008) y Portugal en 1822 (ACIDI, 2013). A nivel internacional, desde la UE también se ha realizado un reconocimiento, especialmente sobre las situaciones que aquejan a esta comunidad (Comisión Europea, 2011; Comisión Europea, 2017). Este proceso político, jurídico y social ha dado paso al establecimiento de marcos legislativos para erradicar la discriminación y favorecer su inclusión. Una situación concreta, de acuerdo con Jacquot y Vitale (2014) ha sido la participación del Consejo de Europa y la creación del *European Roma and Travellers Forum (ERTF)*.

La investigación también ha contribuido a su inclusión. Particularmente desde hace unas décadas se ha incluido a personas gitanas como parte misma de los estudios con un enfoque más participativo. Por ejemplo, la investigación portuguesa ha experimentado un crecimiento sobre temas relacionados con la etnia gitana (Mendes y Magano, 2016), situación que ha permitido adquirir una nueva perspectiva de su situación social, laboral, educativa y sanitaria. En la revisión de la literatura de este artículo se ha identificado el estudio de Ioannoni et al. (2020) sobre un análisis bibliométrico de las tendencias científicas en la investigación de la etnia gitana en la base de datos Scopus (1997-2018). Su principal hallazgo destaca la construcción de un cuerpo de conocimiento relacionado con la comunidad gitana, a partir de la investigación desde diferentes disciplinas.

Para analizar las características cuantitativas de la investigación a nivel peninsular este estudio ha utilizado como unidad de análisis la tesis doctoral. La tesis doctoral es reconocida por sus múltiples funciones y características, que se pueden resumir en: documento escrito, requisito formal para la obtención del grado de doctor, indicador sobre tendencias en investigación, producción, entre otras. De forma específica, la tesis doctoral tiene una importante función a través de la evaluación de diferentes indicadores cuantitativos, los cuales dan cuenta sobre el crecimiento, evolución y las estructuras del conocimiento.

De esta forma, se ha establecido el siguiente objetivo general: analizar las características cuantitativas de las tesis doctorales españolas y portuguesas sobre la etnia gitana en el periodo de tiempo 1977-2018. Para el logro de este objetivo se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Analizar el ajuste de la productividad diacrónica de tesis doctorales a nivel peninsular.
- OE2. Identificar las instituciones más prolíferas respecto a la producción de tesis doctorales sobre la etnia gitana.
- OE3. Identificar los directores más productivos en tesis sobre la etnia gitana.
- OE4. Caracterizar la producción-citación diacrónica de directores más productivos.
- OE5. Observar la estructura social que ha generado la dirección y la formación de tribunales de defensa de los directores más productivos.
- OE6. Establecer la relación de género entre autores y directores en tesis doctorales sobre la etnia gitana.
- OE7. Cuantificar el impacto de las citas en Google Académico a través de la equidistribución de tesis doctorales sobre la etnia gitana.
- OE8. Identificar las temáticas abordadas en las tesis doctorales sobre la etnia gitana a través de descriptores dados e inferidos.
- OE9. Conocer las disciplinas científicas que han centrado su interés en la investigación sobre la etnia gitana.

El estudio ha abordado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo ha sido la dinámica de producción de tesis doctorales a nivel peninsular?
- ¿Cuáles han sido las instituciones más productoras?

- ¿Quiénes son los directores más productivos en tesis doctorales sobre la etnia gitana?
- ¿Cómo ha sido el ajuste diacrónico de citas de las tesis doctorales según directores más productivos?
- ¿Existen redes de colaboración en la investigación sobre la etnia gitana?
- ¿Existe alguna relación de género entre autores y directores?
- ¿Cuál ha sido el impacto de las tesis doctorales de acuerdo con el número de citas en Google Académico?
- ¿Qué temáticas de investigación han abordado las tesis doctorales?
- ¿Cuáles han sido los campos de conocimiento que han investigado sobre la etnia gitana?

6.2.4.2. Método. El método del estudio es descriptivo y sigue lineamientos metodológicos de la cuantificación. Su diseño corresponde a una investigación cuantitativa y cualitativa resultado del análisis de variables estudiadas.

Control de amenazas.

Del mismo modo se han seguido estas medidas de control:

- Validez externa: para cubrir la mayor cantidad de producción de tesis doctorales sobre la etnia gitana se ha utilizado un número considerable de bases de datos, repositorios nacionales e internacionales.
- Validez interna: a través del rigor de bases de datos y repositorios, así se controla la autenticidad y pertenencia de los estudios.

Población y muestra.

La población corresponde a tesis doctorales defendidas en España y Portugal. La muestra ha sido de 237 tesis doctorales que han considerado en su investigación temas relacionados con la etnia gitana durante el período 1977-2018. En su selección se ha utilizado la técnica de muestreo no probabilístico de tipo intencional. La búsqueda se ha realizado durante los meses de junio a octubre del año 2019.

Para alcanzar una adecuada muestra se han empleado bases de datos y repositorios universitarios (Tabla 16). En España se ha utilizado TESEO, también se han recuperado tesis doctorales de la base de datos DIALNET. En el caso de Portugal se ha realizado una búsqueda en bases de datos y repositorios institucionales. Por otra parte, este estudio ha considerado las cinco primeras universidades portuguesas según el *uniRank University Ranking Portuguese* 2019.

Tabla 16

Bases de datos nacionales e internacionales y repositorios de universidades portuguesas

Base de datos/repositorios	País
TESEO	España
DIALNET	España
DART-Europe	Portugal
RCAAP	Portugal
Universidade do Minho	Portugal
Universidade de Lisboa	Portugal
Universidade do Porto	Portugal
Universidade de Coimbra	Portugal
Universidade NOVA de Lisboa	Portugal

Fuente: elaboración propia a partir de Salgado-Orellana, Berrocal y Gutiérrez-Braojos (2021) (p. 441).

Variables del estudio.

Los variables del estudio han seguido la clasificación de Fernández-Cano y Bueno (1998) y la información que se ha extraído de las fichas técnicas de cada tesis doctoral, estas corresponden a:

- Productividad diacrónica: número de tesis doctorales contabilizadas por año de lectura y agrupadas temporalmente en trienios para advertir si su crecimiento se ajusta con el modelo de ciencia sostenido por Price (1973) y los ciclos de producción diacrónica.
- Productividad institucional: distribución de tesis doctorales por universidad e instituciones más productivas según ley cuadrática de Lotka.
- Productividad de directores: producción tesis dirigidas según ley de Lotka. Directores más productivos según número de tesis dirigidas y codirigidas, producción y citación diacrónica, red de colaboración y tribunales de defensa entre directores más productivos, y la relación de género de autores y directores.

- Citación: cantidad de citas para todas las tesis doctorales según Google Académico, se identifica el impacto de las citas a través de la curva de Lorenz (Lorenz, 1905).
- Contenido: descriptores dados en las bases de datos o fichas técnicas, descriptores inferidos y campo de conocimiento (lectura de títulos y/o resúmenes).

Secuencia de búsqueda en bases de datos.

La Tabla 17 muestra la secuencia de búsqueda que se ha utilizado en cada base de datos y repositorios. En términos generales se ha seguido la búsqueda simple y avanzada, con terminología obtenida del tesauo de la UNESCO, también se ha usado la herramienta de truncado.

Tabla 17
Bases de datos, repositorios y secuencia de búsqueda

Base de datos/repositorios	Secuencia de búsqueda
TESEO	Simple: gitan* en título Avanzada: gitan* avanzada, título/resumen Simple: romani en título Tesauros UNESCO: 510302; 510303; 590603; 590604; 611102; 611201; 611202; 611407; 630102; 630104; 630908; 631007
DIALNET	Simple: gitan* Avanzada: gitan* en palabra y títulos
DART-Europe	Simple: cigan*
RCAAP	Simple: gitan*, cigan* Avanzada: cigan* en título, resumen y tema
Repositorios universidades portuguesas	Simple: cigan*, rom*, gitan*, etnia cigana, comunidade cigana Avanzada: cigan*, rom*, gitan*, etnia cigana, comunidade cigana, en título, resumen y tema

Fuente: elaboración propia a partir de Salgado-Orellana, Berrocal y Gutiérrez-Braojos (2021) (p. 443).

Instrumento de recogida de información y análisis de datos.

El instrumento de recogida de datos ha sido una plantilla computarizada del programa Microsoft Excel. En dicho instrumento se almacenó toda la información de las fichas técnicas recogidas en bases de datos y repositorios. Los análisis estadísticos se han realizado con el programa Microsoft Excel, el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) (versión 22.0 para Mac) y finalmente el paquete *Bibliometrix* R (Aria y Cuccurullo, 2017) (versión 3.6.1 Mac OS X).

6.2.4.3. Resultados. A continuación, se presentan los principales resultados para este estudio, ampliando algunos aspectos que aparecen su publicación (Salgado-Orellana et al., 2021).

Producción diacrónica.

La producción durante el periodo de estudio (1977-2018) corresponde a 237 tesis doctorales ($M=5.64$, $DT= 5.9$). De estas el 78.9% son tesis doctorales defendidas en universidades españolas y el 21.1% a tesis portuguesas. El idioma más utilizado para su publicación ha sido el español (71.1%), seguido del portugués con un 21.1%, catalán (3.8%) e inglés (3.3%).

La cantidad de tesis y porcentajes por año se muestra en la Tabla 18. Las dos primeras décadas se caracterizan por una baja producción no superando 5 tesis por año. Los años sin productividad corresponden a: 1978, 1979, 1982, 1983 y 1984. Por otra parte, los últimos años se inicia un crecimiento en la producción de tesis doctorales, se destaca el año 2016 con la mayor cantidad (25) y porcentaje (10.5%).

Tabla 18

Producción diacrónica de tesis doctorales sobre la etnia gitana (1977-2018)

Año	Número de tesis	Porcentaje	Año	Número de tesis	Porcentaje	Año	Número de tesis	Porcentaje
1977	3	1.2	1991	1	.4	2005	11	4.6
1978	0		1992	3	1.2	2006	7	2.9
1979	0		1993	5	2.1	2007	8	3.3
1980	1	.4	1994	1	.4	2008	7	2.9
1981	3	1.2	1995	1	.4	2009	9	3.7
1982	0		1996	1	.4	2010	12	5
1983	0		1997	4	1.6	2011	4	1.6
1984	0		1998	5	2.1	2012	12	5
1985	1	.4	1999	5	2.1	2013	17	7.1
1986	1	.4	2000	1	.4	2014	12	5
1987	3	1.2	2001	4	1.6	2015	15	6.3
1988	1	.4	2002	2	.8	2016	25	10.5
1989	2	.8	2003	5	2.1	2017	17	7.1
1990	3	1.2	2004	9	3.7	2018	16	6.7
Total							237	100

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Producción diacrónica según trienios.

La agrupación trianual de tesis doctorales (Figura 36) muestra la tendencia creciente en la producción, donde la mayor cantidad se corresponde con el último trienio (2016-2018) (n=58) y el mínimo (1) con el trienio 1983-1985. Por tanto, la producción a través del tiempo ha sido irregular, sin embargo, desde el trienio 2004-2006 la producción se advierte más lineal con un mayor crecimiento los dos últimos trienios (2013-2015, n=44; 2016-2018, n=58).

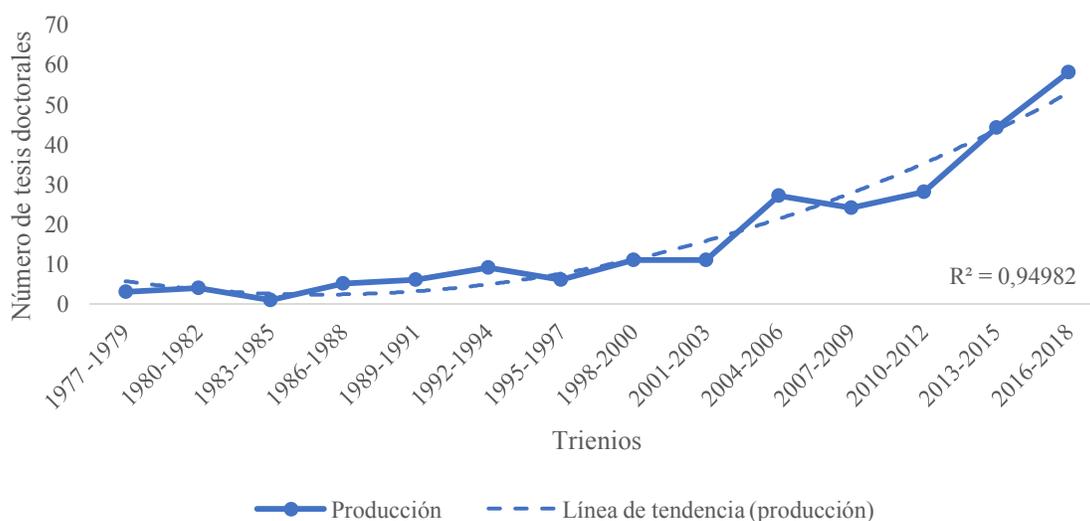


Figura 36. Producción de tesis doctorales por trienios (1977-2018). Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Ciclos de producción diacrónica

Para el periodo de estudio (1977-2018) se advierte dos ciclos de producción de tesis doctorales, según la ley de crecimiento de la ciencia establecido por Price (1973). El primero corresponde al periodo 1977-2003 y el segundo desde los años 2004-2018.

Primer ciclo de producción: 1977-2003. Crecimiento constante.

En el primer ciclo de producción con 24 años (Figura 37) se advierte una producción escasa con incluso años sin productividad (1978, 1979, 1982, 1983 y 1984) caracterizado por una inestabilidad en la producción. La mayor producción logra 5 tesis (1993, 1998, 1999 y 2003) se evidencia un crecimiento monótono y constante.

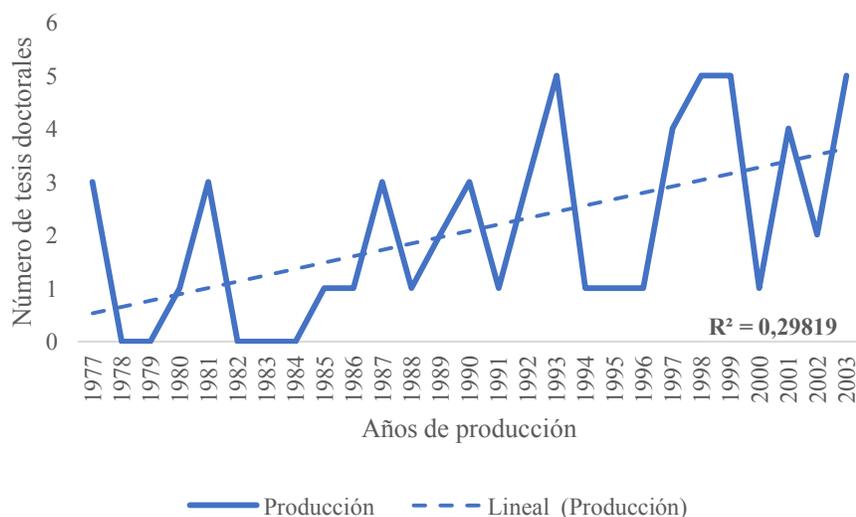


Figura 37. Primer ciclo de producción: crecimiento lineal constante. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Segundo ciclo de producción: 2004-2018. Crecimiento lineal.

En este periodo se leyeron 186 tesis doctorales representando el 78.4% del periodo estudiado (Figura 38). Este tiempo correspondería al de mayor productividad, sin embargo, el crecimiento ha sido creciente, no advirtiendo aún un desarrollo exponencial, se muestra una mayor productividad desde el año 2012 (12), principalmente los años 2015 (15), 2016 (25), 2017(17) y 2018 (16).

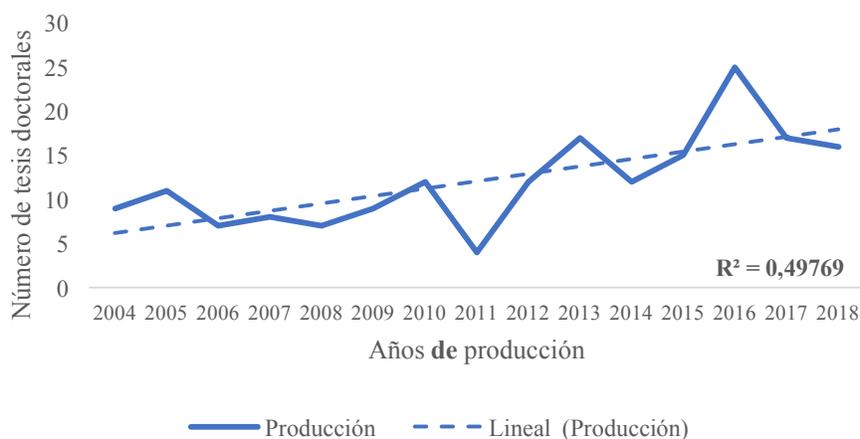


Figura 38. Segundo ciclo de producción: crecimiento lineal creciente. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Productividad institucional de tesis doctorales sobre la etnia gitana.

La productividad institucional determina que universidad ha investigado sobre temas relacionados con la etnia gitana evidenciándose una trayectoria en la investigación dentro de esta temática. Para este estudio existen 48 universidades donde se han leído tesis doctorales sobre la etnia gitana (77% españolas y 22.9% portuguesas). Según la clasificación de Lotka, de estas 8 se identifican como grandes productoras con 10 o más tesis, 15 como medianas productoras (3 a 9) y 25 instituciones han sido identificadas como productoras ocasionales. La Tabla 19 muestra las instituciones más productivas y su clasificación de acuerdo con Lotka, además la cantidad de tesis doctorales y el porcentaje de producción para el periodo 1977-2018.

Tabla 19
Productividad institucional en tesis doctorales sobre la etnia gitana (1977-2018)

Institución	Numero de tesis	Porcentaje	Institución	Numero de tesis	Porcentaje		
Grandes productoras	UGR*	24	10.1	UAL*	2	.8	
	UAB*	22	9.3	UdG*	2	.8	
	UCM*	20	8.4	UniOvi*	2	.8	
	UB*	20	7.6	USC*	2	.8	
	UP*	16	6.8	UNED*	2	.8	
	US*	15	6.3	UPV*	2	.8	
	UNL*	13	5	UPNA*	2	.8	
	UV*	10	3.8	UCLM*	2	.8	
Medianas productoras	ULisboa*	9	3.8	Productoras ocasionales	UdL*	2	.8
	UNIZAR*	7	3		UDC*	2	.8
	UMA*	6	2.5		UCan	1	.4
	USAL*	5	2.1		UDeusto*	1	.4
	UAM*	4	1.7		UEX*	1	.4
	UA*	4	1.7		UJA*	1	.4
	UCO*	3	1.3		ULisboa*	1	.4
	UNILEO	3			UdoMinho	1	.4
	N*		1.3				
	UM*	3	1.3		UCOMILLAS*	1	.4
	UVA*	3	1.3		URL*	1	.4
	UPV*	3	1.3		Urjc*	1	.4
	UJI*	3	1.3		URV*	1	.4
	UPF*	3	1.3		UBI*	1	.4
	UC*	3	1.3		UdeEvora*	1	.4
	Universida de Aberta	3	.8		UTAD*	1	.4
	UAH*	2	.8		ISCTE	1	.4

*UGR=Universidad de Granada; UAB=Universidad Autónoma de Barcelona; UCM=Universidad Complutense de Madrid; UB=Universidad de Barcelona; UP= Universidade do Porto; US= Universidad de Sevilla; UNL= Universidade Nova de Lisboa; UV= Universidad de Valencia; ULisboa= Universidade de Lisboa; UNIZAR= Universidad de Zaragoza; UMA=

Universidad de Málaga; USAL= Universidad de Salamanca; UAM= Universidad Autónoma de Madrid; UA= Universidad de Alicante; UCO= Universidad de Córdoba; UNILEON= Universidad de León; UM=Universidad de Murcia; UVA= Universidad de Valladolid; UPV= Universidad del País Vasco; UJI= Universidad Jaume I de Castellón; UPF= Universidad Pompeu Fabra; UC= Universidade de Coimbra. Universidad de Alcalá; Universidad de Almería= UAL; Universidad de Girona= UdG; Universidad de Oviedo= UniOvi; Universidad de Santiago de Compostela= USC; Universidad Nacional de Educación a Distancia= UNED; Universidad Politécnica de Valencia= UPV; Universidad Pública de Navarra= UPNA; Universidad de Castilla La Mancha= UCLM; Universidad de Lleida= UdL; Universidad de A Coruña= UDC; UCan= Universidad de Cantabria; Universidad de Deusto= UDeusto; Universidad de Extremadura= UEX; Universidad de Jaén= UJA; Universidad de Lisboa= ULisboa; Univesidade do Minho= UdoMinho; Universidad Pontificia Comillas= UCOMILLAS; Universidad Ramón Llull= URL; Universidad Rey Juan Carlos= Urjc; Universidad Rovira i Virgili= URV; Universidade da Beira Interior= UBI; Universidade de Évora= UdeEvora; Universidade de tras-os-montes e alto douro= UTAD; Instituto Universitario de Lisboa= ISCTE.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 39 muestra cómo ha sido la productividad de las instituciones denominadas grandes (n=8) y medianas (n=15) productoras según la clasificación de Lotka y por quinquenios:

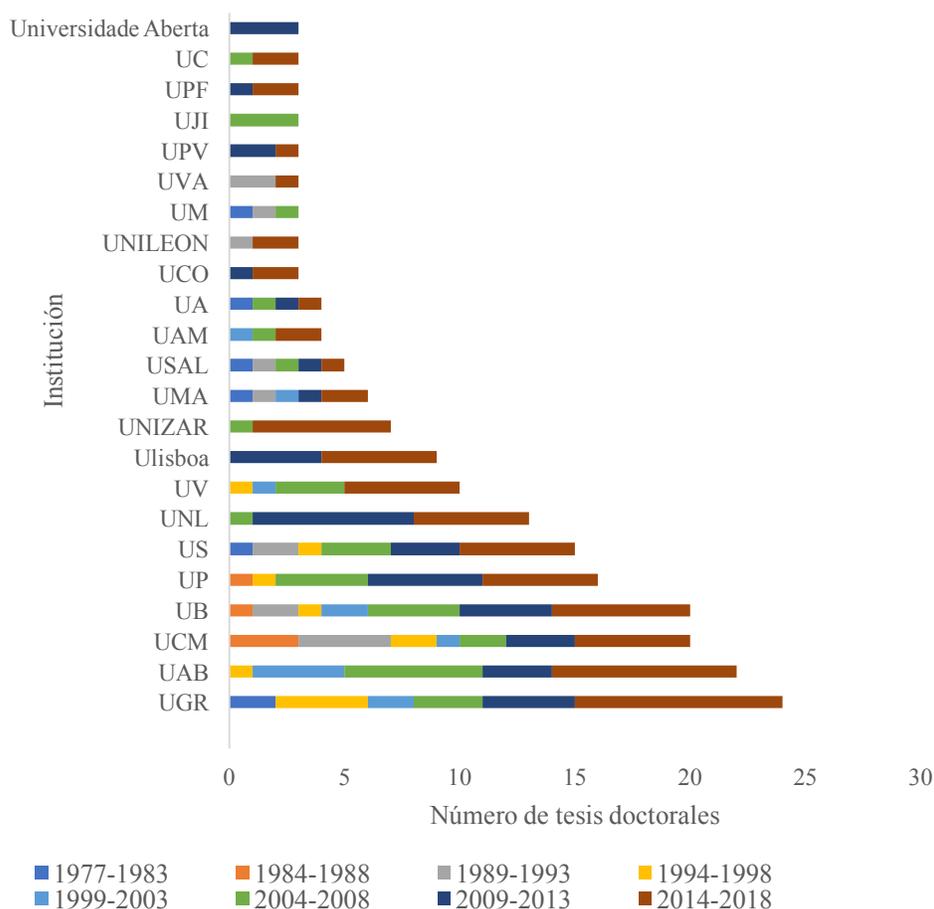


Figura 39. Productividad institucional grandes y medianas productoras según quinquenios. Fuente: elaboración propia

En términos generales, para estas instituciones no se evidencia una producción constante en el corte cronológico (ocho quinquenios). Las instituciones que muestran una mayor continuidad en su producción a través del tiempo son la UB y UCM (siete de los ocho quinquenios) seguida de la UGR con seis quinquenios. En el caso de UB y UCM ambas inician una productividad en el segundo quinquenio (1984-1988) advirtiendo mayor estabilidad en el tiempo. Para la UGR ha iniciado su producción el primer quinquenio (1977-1983) con dos tesis doctorales, sin producción para los quinquenios 1984-1988 y 1989-1993.

Productividad de directores de tesis doctorales sobre la etnia gitana.

La productividad de directores aborda diferentes análisis. El primero, la producción sobre la cantidad de tesis dirigidas según ley cuadrática inversa de Lotka. El segundo, la productividad de directores más destacados según número de tesis dirigidas y codirigidas. El tercero, la producción y citación diacrónica de los directores más productivos, el cuarto la red de colaboración según su participación en tribunales de defensa de directores más productivos y finalmente, la relación de género entre director y autor de la tesis doctoral.

Productividad de directores según ley cuadrática inversa de Lotka.

Para esta muestra (n=237) existen 184 directores (13 tesis doctorales no identifican en su ficha el director). De estos 178 directores han dirigido tesis doctorales sobre la etnia gitana de forma ocasional (1 o 2) con el 96.7% de la dirección total. Por otro lado, un 3.2% de profesores se identifica como medianos productores (3 a 4 tesis doctorales dirigidas), no existiendo directores que hayan dirigido entre 5 a 10 o más tesis. La productividad de directores muestra un coeficiente de determinación $R^2 = .97$, existiendo una alta relación entre un menor número de directores y mayor cantidad de tesis. La clasificación de directores según la cantidad de tesis doctorales dirigidas se muestra en la Tabla 20.

Tabla 20
Clasificación de directores según Ley de Lotka

Número de tesis doctorales dirigidas	Número de directores	Porcentaje	Productividad (Lotka)
1-2	178	96.7	Pequeños u ocasionales
3	4	2.1	Medianos productores

4	2	1	Medianos productores
5-10	0		Gran productor

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Directores más productivos según número de tesis dirigidas y codirigidas.

De acuerdo con el análisis anterior no se ha evidenciado aún un director que haya dirigido 10 o más tesis doctorales. De esta forma, se ha realizado un análisis en profundidad considerando la dirección y codirección. La Figura 40 identifica a los profesores que han dirigido y codirigido mayor cantidad de tesis doctorales.

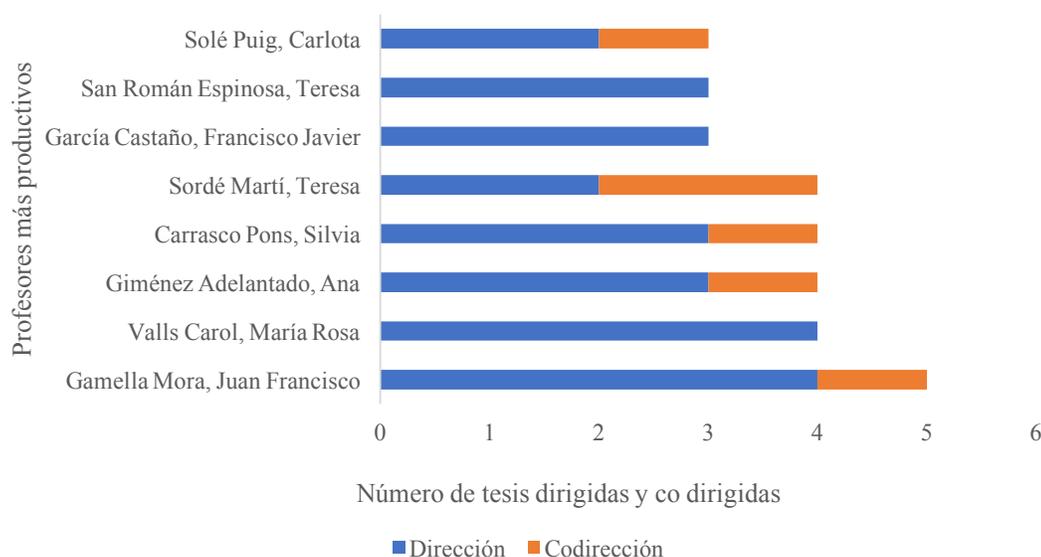


Figura 40. Profesores más productivos en dirección y codirección de tesis doctorales sobre la etnia gitana. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Como muestra la Figura 40 el profesor que presenta mayor productividad corresponde a Gamella Mora de la Universidad de Granada (4 direcciones y 1 codirección). En segundo lugar, de la Universidad de Barcelona, la profesora Valls Carol (4 direcciones). Por otro lado, de la Universidad Jaume I de Castellón la profesora Giménez Adelantado y de la Universidad Autónoma de Barcelona (UB) la profesora Carrasco Pons, ambas presentan 3 direcciones y una codirección, un aspecto importante a destacar, la profesora Giménez Adelantado además es autora de una tesis doctoral sobre la etnia gitana. También la profesora Sordé Martí de la UB registra un total de 4 tesis doctorales (2 direcciones y 2 codirecciones).

Producción y citación diacrónica de directores con mayor productividad.

Para caracterizar aún más la investigación se ha realizado un análisis según dirección y codirección de directores más productivos y citación diacrónica de la tesis doctoral según el registro en Google Académico. La Figura 41 muestra que la producción de estos profesores se ha iniciado hace dos décadas (1998). Ese año se registran dos direcciones (profesor García Castaño y profesora Solé Puig) al año siguiente una tesis doctoral dirigida por la profesora Carrasco Pons. La producción estos últimos 20 años se evidencia intermitente, sin embargo, a partir del año 2005 muestra mayor continuidad en dirección y codirección.

Según el número de citas la mayor cantidad (8) la ha recibido la profesora Carrasco Pons, seguida de las profesoras Giménez Adelantado (7) y San Román Espinosa (5). Además, según un recuento total de citas (11) la mayor cantidad son para las profesoras Giménez Adelantado y Carrasco Pons. En la Figura 40 los círculos representan la producción (tesis dirigidas y codirigidas) los de mayor tamaño señalan dos trabajos dirigidos el mismo año, y los de color más oscuro refieren a una mayor cantidad de citas según Google Académico.

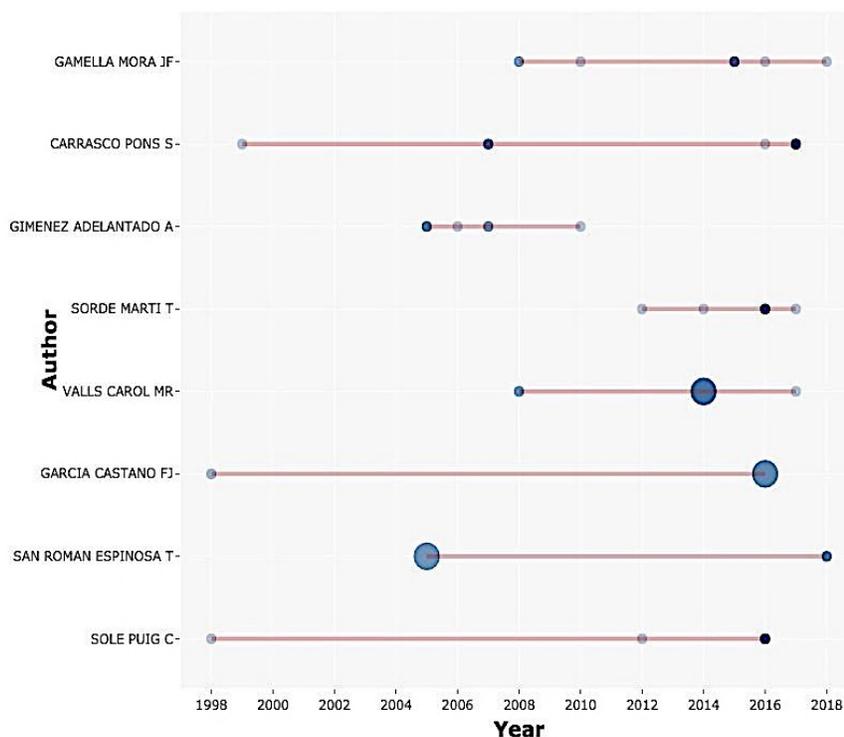


Figura 41. Producción y citación diacrónica de directores más productivos en tesis doctorales sobre la etnia gitana (1977-2018). Fuente: Salgado-Orellana et al. (2021) (p. 446).

Red de colaboración de directores más productivos según su participación en tribunales de defensa.

Para las tesis doctorales sobre la etnia gitana se han identificado 293 directores y codirectores y 746 profesores con participación en tribunales de defensa (el 79.7% de las fichas de tesis doctorales ha dado información sobre la constitución de los tribunales de defensa).

El análisis de red de colaboración se ha realizado considerando la dirección de tesis doctorales de los directores más productivos y su participación en tribunales de defensa. La participación de esos académicos y su función se muestra en la Figura 42.

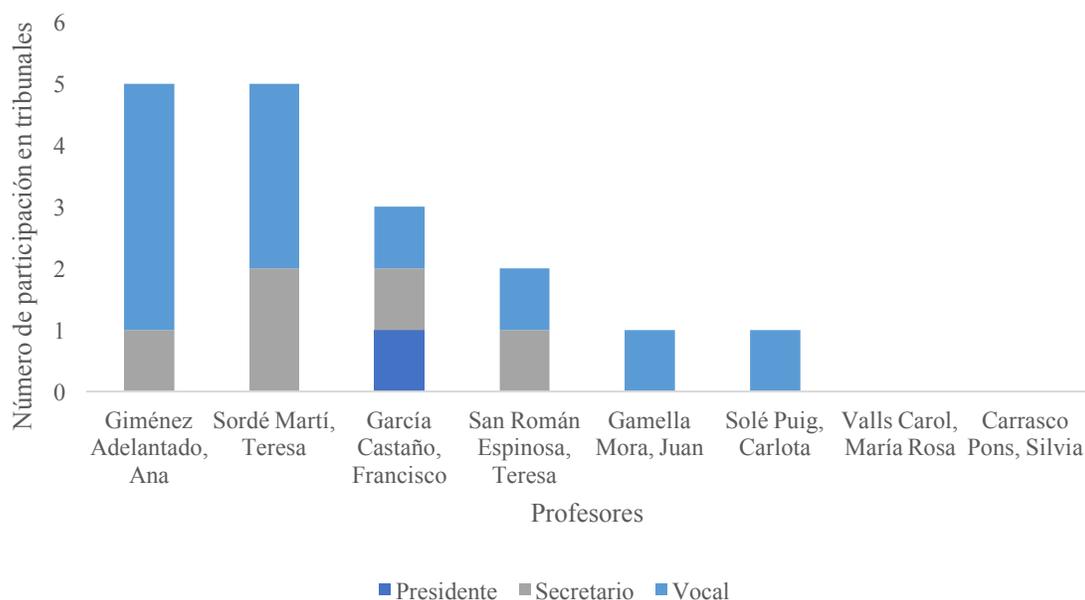


Figura 42. Profesores con mayor productividad y su participación en tribunales de defensa en tesis doctorales sobre la etnia gitana. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 42 destaca a la profesora Giménez Adelantado con mayor participación en tribunales de defensa (4 vocal y 1 secretaria) y la profesora Sordé Martí (2 secretaria y 3 vocal). El profesor García Castaño destaca en tercer lugar (1 presidente, 1 secretario y 1 vocal) además es el único profesor que registra como presidente de un tribunal dentro de estos 8 académicos.

Por otra parte, la dirección, codirección y participación en tribunales de defensa de tesis doctorales sobre la etnia gitana ha permitido evidenciar una estructura social consolidada a través de colegios invisibles que están investigando temas relacionados con la etnia gitana. La Figura 43 muestra la conformación de cinco grupos formados por los directores con mayor productividad para este estudio. En la estructura social identificada se advierte que existe una relación entre los directores y su participación en tribunales de defensa existiendo una red de colaboración entre estos.

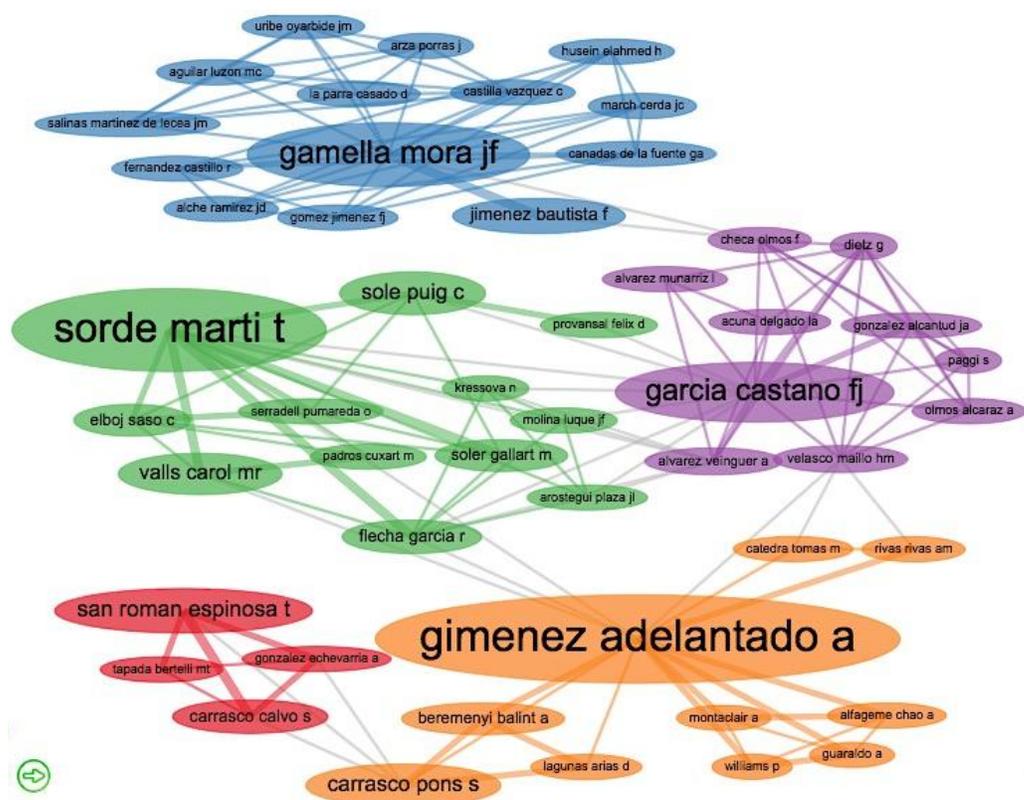


Figura 43. Red social entre directores, codirectores más productivos y tribunales de defensa en tesis sobre etnia gitana (1977-2018). Fuente: Salgado-Orellana et al. (2021) (p. 448)

Relación género director y autor de la tesis doctoral.

En cuanto al género 129 profesores y 74 profesoras han dirigido tesis doctorales. Por otra parte 104 tesis han sido realizadas por doctorandos y 133 por doctorandas. La prueba de chi cuadrado ha permitido hacer un contraste de hipótesis de independencia. Se concluye un p-valor = .578 > .05, por tanto, no se rechaza la hipótesis de independencia, puesto que, no existe

evidencia muestral para asegurar que las variables género de doctorando(a) y director(a) son dependientes.

La Tabla 21 muestra la relación de género entre doctorandos(as) y directores(as) de tesis doctorales. En esta relación se advierte que el 30.8% de autores son dirigidos por profesores y 11.6% por profesoras. En el caso de las doctorandas se identifica una relación más proporcional, un 29.9% ha sido dirigida por profesores y un 27.6% por profesoras.

Tabla 21

Cantidad de tesis y (porcentaje) de la relación director(a) y doctorando(a)

	Doctorandos	Doctorandas
Director	69(30.8)	67(29.9)
Directora	26(11.6)	62(27.6)

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Análisis de citación en tesis doctorales sobre la etnia gitana.

Para las tesis doctorales existe un total de 687 citas en Google Académico, de estas 330 (48%) corresponde a citas de tesis españolas y 357 (52%) a portuguesas. El 70.5% de las tesis presentan entre 0 y 2 citas, se identifica la tesis doctoral de la Universidad Nova de Lisboa como la tesis más citada para este estudio (citas=44).

La Figura 44 muestra un análisis de las citas en términos de desigualdad, particularmente para identificar la relación entre la proporción de impacto acumulado de las tesis doctorales y la proporción acumulada de citas en Google Académico. La recta de equidistribución representa la situación ideal, existe una distribución equitativa entre todas las tesis doctorales. En este caso la curva de Lorenz pasa por el punto (.65, 0) por tanto se supone que el 65% de estas tesis no supone ningún impacto de acuerdo con el número de citas que ha recibido en Google Académico.

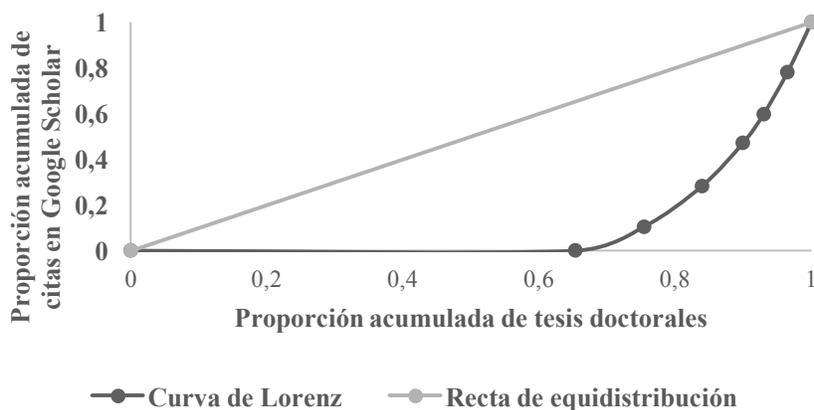


Figura 44. Distribución de tesis doctorales según número de citas en Google Académico. Fuente: Salgado-Orellana et al. (2021) (p. 444).

Análisis de contenido.

El análisis de contenido permite identificar y caracterizar las tesis a partir de descriptores dados, inferidos y el campo de conocimiento donde se ha realizado la investigación.

Análisis de temática según descriptores dados en las tesis doctorales.

La Figura 45 muestra de manera gráfica las temáticas abordadas en las tesis doctorales, análisis que se ha realizado a partir de los 718 descriptores obtenidos de sus fichas técnicas.

Los descriptores que presentan mayor frecuencia pertenecen a las ciencias sociales y jurídicas: antropología social (23), antropología cultural (14), antropología y pedagogía (12), sociología (11), también ciencias médicas (11), de la vida, minorías y pediatría (10).

Además de las frecuencias el análisis *co-occurrence network* de la Figura 45 identifica la relación que hay entre los descriptores dados. De esta manera se pueden advertir cuatro grandes grupos: antropología (rojo), psicología (azul), ciencias médicas (morado) y color verde los relacionados con el área educativa. El *co-occurrence network* identifica la relación entre descriptores de ciencias médicas con área educativa y psicología

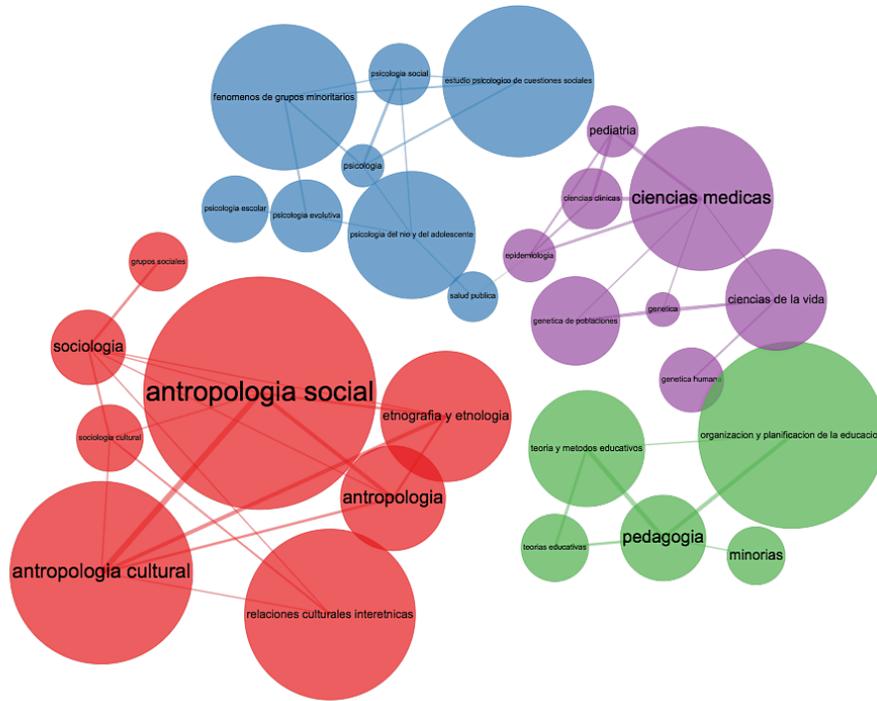


Figura 45. Análisis co-ocurrencia de redes en descriptores dados en ficha técnica de tesis doctorales sobre la etnia gitana. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Análisis de temática según descriptores inferidos de títulos y resumen de tesis doctorales.

Para identificar temas de investigación se han analizado títulos y resúmenes desde donde se han extraído 1067 palabras clave. La Figura 46 muestra una nube de palabras con la frecuencia de cada término. Con mayor frecuencia se han identificado etnia gitana y gitanos (19), población gitana y pobreza (8) también comunidad gitana, inmigrantes, minoría gitana (7), educación y mujeres gitanas presentan la misma cantidad (6).

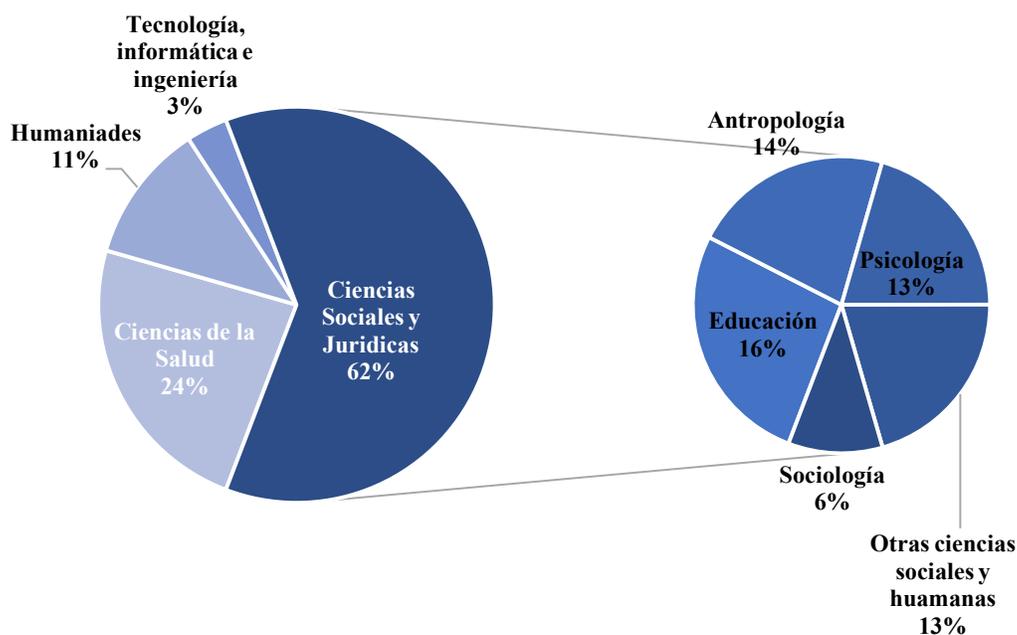


Figura 47. Campo de conocimiento que abordan las tesis doctorales sobre la etnia gitana. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

6.2.4.4. Discusión y conclusiones parciales estudio 2. El análisis de las tesis doctorales ha permitido caracterizar como ha sido y como se advierte la investigación en España y Portugal en temas relacionados con la etnia gitana. De esta forma, la tesis doctoral ha cumplido el objetivo, evaluar y/o caracterizar la producción científica en este caso de dos países (Fernández-Cano et al., 2012).

A través de bases de datos españolas, internacionales y reportorios de universidades portuguesas se ha logrado tener acceso a una importante muestra de tesis doctorales que investigan temas sobre la comunidad gitana. Sin embargo, es importante destacar la diferencia entre el número de tesis doctorales españolas (n=187) y portuguesas (n=50). Este hecho se debe a que las universidades portuguesas aún no exigen la indexación en un repositorio unánime a quienes leen sus trabajos doctorales. No obstante, esta situación se ha controlado teniendo acceso a repositorios de las cinco primeras universidades portuguesas (*uniRank University Ranking Portuguese* 2019). Esto concuerda con algunos estudios bibliométricos desde el área de la salud en Portugal, donde se advierte una menor cantidad

de tesis doctorales que Trabajos de Fin de Máster para este tipo de estudios (Baggio et al., 2014; Ferreira, Pereira Martins y Barbieri-Figueiredo, 2016).

Dentro de las bases de datos, TESEO sigue destacando como herramienta de búsqueda estos de estudios en España. Desde su creación ha servido como recursos a diferentes investigaciones y disciplinas visualizando así la investigación española (Fernández-Bautista et al., 2014; Olmedilla et al., 2017). Del mismo modo se destaca la función que tiene la tesis doctoral como unidad de análisis, la cual ha permitido analizar la investigación peninsular, de dos países, e identificar a través de variables diferentes aspectos relacionados con su productividad, citación y contenido.

De acuerdo con los resultados, en primer lugar, se puede advertir que la producción de tesis doctorales sobre temas relacionados con la comunidad gitana ha tenido una lenta (primeros años) e inestable productividad las tres últimas décadas. Se evidencia una mayor producción a partir del año 2012 especialmente en los trienios 2013-2015 y 2016-2018. De acuerdo con el análisis diacrónico y el ajuste de crecimiento científico (Price, 1973) en años posteriores lograría un crecimiento exponencial y estabilidad logística propias de campos consolidados.

En segundo lugar, se ha utilizado la ley de Lotka para estudiar la distribución de la producción científica en instituciones y directores de tesis doctorales. Para el primer caso, las universidades se ajustan a la ley de Lotka, puesto que se han identificado 8 instituciones con más de 10 tesis doctorales (grandes productoras), 15 instituciones o medianas productoras (3-9 tesis doctorales) y 25 como productoras ocasionales (1-2 tesis doctorales). Para el segundo análisis relacionado con la distribución de la productividad de directores no existe un completo ajuste de la ley, puesto que aún no se ha identificado un director que haya dirigido 10 o más tesis doctorales (6 directores han dirigido 3-4 tesis doctorales).

Considerando lo anterior, en tercer lugar, el análisis de la productividad de directores se ha realizado según dirección y co dirección de tesis doctorales, no obstante, la situación ha sido similar. La productividad de los directores según dirección y co dirección no ha logrado aún un gran productor (+10 tesis doctorales) siendo los 8 productores ocasionales, sus afiliaciones son en universidades andaluzas y una catalana. El recuento de citas para las

tesis doctorales dirigidas por estos directores es menor, sin embargo, según afirma Medina-Nogueira et al. (2017) la cantidad de citas no es una medida de su calidad o importancia científica además no existe una correlación entre directores más productivos y cantidad de citas. En relación con la productividad está ha sido iniciada por profesora Solé Puig, la profesora Carrasco Pons, ambas de la Universidad Autónoma de Barcelona y el profesor García Carrasco de la Universidad de Granada.

En cuarto lugar, la identificación de una red social a partir de los directores más productivos y su presencia en tribunales de defensa representa una red configurada por cinco de los ocho directores más productivos, con afiliación en la Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Jaume I de Castellón (ha logrado establecer una red social a través de la profesora Giménez Adelantado). En la conformación de los tribunales de defensa y la presencia de los directores más productivos llama la atención que dos de estos no tengan participación en estos tribunales, sin embargo, sus tesis son las más citadas.

En quinto lugar, la relación de género entre director y doctorando da cuenta de varias cuestiones. La primera destaca la presencia femenina entre doctorandos, sin embargo, la mayor relación se establece entre autores y director y en menor porcentaje entre autores y directoras. No obstante, la prueba estadística de independencia chi cuadrado ha identificado un valor no significativo y bien puede darse por azar, por tanto, se puede afirmar que no existe preferencia relacionadas al género, en cuanto a la presencia de una afinidad entre sexos iguales o contrarios.

En sexto lugar, se ha utilizado la base de datos Google Académico en el recuento de citas para las tesis doctorales. A partir de este análisis se puede establecer que no existe una diferencia importante en el porcentaje de citas para tesis españolas y portuguesas, pero si al considerar la cantidad de tesis para cada país. La mayor cantidad de citas (44) pertenece a una tesis doctoral portuguesa. De la misma manera, para comparar la situación ideal entre la proporción acumulada de citas en Google Académico y la proporción acumulada de tesis doctorales se utilizó la curva de Lorenz. En este estudio las tesis doctorales en cuanto a la proporción acumulada de citas en Google Académico han supuesto un 35% de impacto.

En séptimo lugar, el análisis de descriptores dados a través del *co-occurrence network* diferenció las disciplinas y los descriptores que muestran una relación estrecha entre términos afines. Se observa una relación entre descriptores del área de las ciencias médicas con el área de la psicología y educación por medio de los descriptores epidemiología, salud pública, ciencias de la vida y genética humana, además la red más grande corresponde al área de la antropología social que muestra una mayor cantidad de nodos. Por otra parte, la nube de palabras logra identificar la frecuencia de los descriptores inferidos a partir de títulos y resúmenes, los términos más utilizados en estas tesis doctorales, han sido etnia gitana y gitanos, lo que implicaría una tendencia afin para denominar a la comunidad gitana en la investigación peninsular. También se puede evidenciar diferentes términos relacionados a la educación, salud y antropología.

Otro análisis de contenido ha sido sobre el campo de disciplina, considerándose 4 campos de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas, de la Salud, Humanidades y Tecnología e Informática e Ingeniería, la mayor cantidad de tesis doctorales se encuentra en Ciencias Sociales y Jurídicas al agruparse otras disciplinas (educación, psicología, antropología, sociología y otras), y en segundo lugar las ciencias de la salud.

6.3. Introducción Estudio 3: Encuesta.

El último estudio corresponde a una encuesta, que ha utilizado como técnica para la recogida de datos un cuestionario. Como se ha mencionado este estudio sigue un enfoque cuantitativo, ex post-facto con un diseño descriptivo, comparativo-causal, correlacional y predictivo para analizar el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales que interfieren en la participación escolar del alumnado gitano.

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos para la validación del constructo, a través de un Análisis Factorial Exploratorio, los que en términos generales presentan valores adecuados, alcanzado un ajuste parcial al modelo teórico presentado en su versión portuguesa.

En segundo lugar, se dan a conocer los resultados del estudio 3, dividido en cuatro sub apartados según tipo de análisis, correspondientes con los objetivos de investigación. Primero, se presenta un análisis detallado de las principales características de la muestra, a través de la caracterización de los antecedentes socio demográficos.

Posteriormente, se muestran los resultados considerando tres grupos etarios y sexo de la muestra, primero del análisis descriptivo: medidas de tendencia central, de dispersión, gráficos de barra y líneas, frecuencias y porcentajes, de las subdimensiones, dimensiones e ítems del cuestionario. Luego, se presentan los resultados del análisis estadístico de diferencias de cada grupo etario, por medio de las pruebas estadísticas U de Mann-Whitney, t de Student y un análisis general, entre grupos, con un análisis múltiple de varianzas o prueba MANOVA. Seguido de los resultados estadísticos inferenciales de relaciones por grupos, sobre las pruebas paramétrica de Pearson y no paramétrica de rho Spearman. Finalmente, y para conocer que variables personales, contextuales, familiares y culturales logran predecir las subdimensiones del compromiso escolar, se ha realizado un análisis de regresión lineal simple y múltiple por pasos sucesivos.

El apartado finaliza con las discusiones y conclusiones parciales para este estudio.

6.3.1. Validación del cuestionario: Análisis Factorial Exploratorio y estudio piloto. El siguiente apartado presenta la validación del instrumento de recogida de datos. En vista de la literatura (Capítulo 3) se puede justificar la importancia de contar con instrumentos válidos y fiables que midan el compromiso escolar y variables que se relacionan con este, considerando su importancia en el éxito educativo del alumnado gitano.

De esta manera, el estudio piloto ha pretendido analizar las propiedades psicométricas del instrumento utilizando un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) destinado a medir compromiso escolar y otras variables personales, contextuales, familiares y culturales. Para lo anterior el análisis ha considerado:

(i) Realizar una validación factorial exploratoria de las propiedades psicométricas del instrumento, de la versión en español, a través de un estudio piloto.

(ii) Evaluar las propiedades psicométricas de cada uno de los ítems de la escala a través de un AFE.

(iii) Probar la estructura conceptual de cada una de las dimensiones y subdimensiones del instrumento, a través del AFE.

De esta manera, el estudio piloto ha considerado una muestra de 678 estudiantes, empleando un muestreo intencional o por conveniencia, en tres ciudades de Andalucía, 306(45.1%) alumnos y 372 alumnas (54.9%), con un rango de edad de 10 a 18 años, una edad media de 13.38 y una $DT=2.01$. Los niveles educativos corresponden desde 5º de Educación Primaria hasta último curso de Formación Profesional Básica (FPB). La recolección de datos se ha realizado desde abril del curso 18/19 hasta febrero del curso 19/20.

La Tabla 22 muestra la frecuencia y porcentaje de datos socio demográficos, según ciudad, tipo de centro, sexo y rango de edad. En términos generales, según la ciudad el mayor porcentaje de estudiantes corresponde a Granada (67.8%), seguido de Almería (19.7%) y Jaén (13.1%). De acuerdo con el tipo de centro, la mayor frecuencia ha sido en Centros de Educación Secundaria y FPB (CS-FPB) ($n=185$), también con la mayor cantidad de alumnos ($n=93$) y alumnas ($n=92$), le sigue el centro de Educación Primaria y Secundaria (CPS), ambos de Granada, y en menor cantidad asociaciones ($n=8$) (Almería). También con mayor frecuencia según edad se encuentra en las alumnas de 13 a 15 años ($n=92$).

Tabla 22
Datos socio-demográficos para la muestra del estudio piloto

Ciudad	Tipo de centro	Frecuencia/ Sexo(n)		Edad(n)		
				10-12	13-15	16-18
Granada	Asociaciones*	83	Alumno (31)	16	9	6
			Alumna (52)	24	20	8
	CEP	25	Alumno (13)	11	2	--
			Alumna (12)	8	4	
	CPS	149	Alumno (72)	28	41	3
			Alumna (77)	28	45	4
	CS-FPB	185	Alumno (93)	7	58	28
		Alumna (92)	8	60	24	
Otros**	14	Alumno (7)	--	2	5	
		Alumna (7)	--	2	5	
Total (porcentaje)		456(67.8)				
Almería	Asociaciones/ONG*	8	Alumno (6)	--	2	--
			Alumna (2)	1	3	2
	CEP	--	--	--	--	--
	CPS	125	Alumno (55)	25	25	5
			Alumna (70)	40	29	1
CS-FPB	--	--	--	--	--	
Otros**	--	--	--	--	--	
Total (porcentaje)		133(19.7)				
Jaén	Asociaciones/ONG*	--	--	--	--	--
		45	Alumno (15)	13	2	--
		Alumna (30)	26	4	--	
	CEP	--	--	--	--	--
	CPS	--	--	--	--	--
44		Alumno (18)	--	13	5	
	Alumna (26)	--	22	4		
Otros**	--	--	--	--	--	
Total (porcentaje)		89(13.2)				

* Entidades sociales sin ánimo de lucro que prestan servicios a la comunidad gitana.

** Programa en área de compensación educativa.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

El análisis se realizó con una rotación ortogonal (correlaciones entre .1 a .5) eliminando los ítems que no se agrupaban en un factor con carga factorial menor a .3 y en un factor con menos de tres ítems. Finalmente, la ejecución aportó una solución factorial compuesta por 13 factores explicando el 48.5% de la varianza. Estos ítems presentan una carga factorial superior a .3 (Bandalos y Finney, 2019) dentro de su factor y comunalidades superior a .35. La Figura 48 muestra la pendiente del gráfico de sedimentación según la ejecución del AFE,

considerando el criterio de Kaiser se han retenido las dimensiones con autovalores superiores a 1.

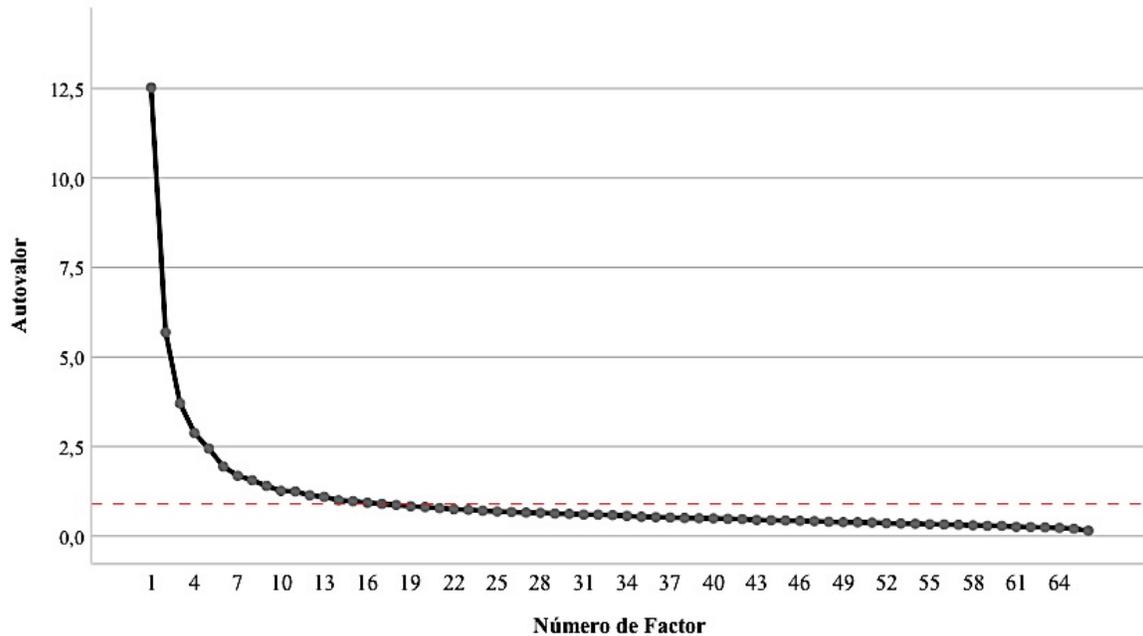


Figura 48. Gráfico de sedimentación con trece factores retenidos. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Por otro lado, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ha sido adecuada ($KMO = 0.909$) y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa (17699.806 , $gl=2145$ Sig.=.001) evidenciaron resultados satisfactorios. El alfa de Cronbach del instrumento final ha sido de .926.

La Tabla 23 presenta los principales estadísticos descriptivos para las dimensiones retenidas en trece factores en el AFE. En términos generales, cada una de las dimensiones ha logrado valores aceptables.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de las dimensiones según el AFE del cuestionario

	Compromiso escolar	Utilidad de la educación	Percepción de autoeficacia académica	Apoyo de maestro/profesores	Socialización académica	Socialización cultural
Rango	3.32	3.2	3.2	3.67	3.4	4
Media	3.5	4.26	4.23	4.04	3.95	3.37
DT	.63	.663	.750	.820	.60	1.03
Sesgo	-.004	-.915	-.879	-.871	-.662	-.269
Varianza explicada	17.775	2.55	3.704	4.361	9.907	18.978
Alfa de Cronbach	.870	.746	.709	.824	.791	.901

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 24 presenta las cargas factoriales para el AFE que ha retenido 13 factores lo que se ajusta al modelo teórico en 6 dimensiones, 9 subdimensiones y 66 ítems.

Tabla 24

Cargas factoriales con rotación ortogonal del AFE

Ítem	Carga factorial													Ítem		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13			
67	.812															me enseña cuales son los valores y creencias de mi cultura
69	.807															me enseña cosas sobre la historia de mi cultura/etnia
68	.767															me habla sobre lo importante que es conocer la historia de nuestra cultura
64	.745															y yo participamos en actividades típicas de mi cultura
62	.695															me enseña cosas sobre mi cultura/etnia
71	.632															escucha canciones típicas de mi cultura
63	.622															me motiva a respetar los valores y aquello en que cree mi cultura
73	.593															está muy orgullosa de pertenecer a esta cultura/etnia
70	.561															celebra días festivos específicos de mi cultura
65	.505															decora nuestra casa con objetos típicos de mi cultura
36	.688															Leo más libros para aprender más sobre cosas que hacemos en el colegio
38	.611															Estudio en casa, aunque no tenga exámenes
34	.598															Trato de ver videos/ buscar en internet sobre cosas que estamos haciendo/aprendiendo en el colegio
32	.442															Cuando leo un libro, me hago preguntas para estar seguro/a de que entiendo lo que estoy leyendo

Carga factorial														
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Ítem
40		.428												Reviso los trabajos/deberes para evitar errores
22		.391												Me siento entusiasmado con el trabajo del colegio
8			.650											Cuando estoy en clase, pienso en otras cosas*
4			.583											En clase, hago como que estoy trabajando*
3			.571											Cuando estoy en clase, mi cabeza está en la luna*
9			.560											Me meto en líos en el colegio*
19			.558											Cuando estoy en clase, me siento enfadado/a*
6			.409											Me esfuerzo poco en el colegio*
74				.743										Se preocupan por mi
75				.698										Me entienden
76				.624										Me explican porque las cosas que aprendo son importantes
78				.614										Explican bien la materia, y por eso yo consigo entenderla bien
80				.505										Saben que soy capaz de hacer un buen trabajo
77				.308										No quieren saber nada de mi*
51					.812									Me dicen que es importante pensar lo que quiero ser en el futuro
48					.732									Me dicen que es importante pensar sobre lo que quiero hacer de mayor
53					.702									Me dicen que es importante pensar en cosas que me interesan hacer de mayor
44					.422									Me hablan sobre los diferentes tipos de trabajos que puedo tener de mayor
23						.604								Me siento feliz
21						.604								Me siento seguro/a en este colegio
16						.557								Siento que formo parte de este colegio
15						.357								Me gusta estar en el colegio
18						.544								Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo
11						.424								Mi clase es un buen sitio para estar
27							.728							Necesito aprender mucho en el colegio para cuidar mi futuro
30							.707							Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor
31							.532							Si soy un buen alumno/a ahora, tendré un futuro mejor
28							.422							Tengo la capacidad para cambiar mis malos resultados (negativos)
29							.366							Quiero aprender mucho en el colegio para ayudar a mejorar mi barrio o comunidad
60								.687						Piensan que es poco importante venir al colegio
61								.630						Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen (por ejemplo, no hablan el mismo idioma)
57								.542						Falta de transporte
58								.542						Se interesan poco por mi vida en el colegio

Carga factorial													Ítem	
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		13
55									.672					Me dicen que podría ser mejor alumno/a si trabajase más
54									.585					Cuando no saco buenas notas en los exámenes, dicen que es porque no estudié lo suficiente
52									.556					Me dicen que puedo ser cada vez más inteligente si estudio más.
46									.501					Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más
42									.665					Haga lo que haga no consigo sacar buenas notas*
39									.594					No consigo ser bueno/a en el colegio, aunque quiera*
35									.443					No soy capaz de cambiar mis malas notas en el colegio*
41									.359					Si yo decido, soy capaz de aprender cosas difíciles
37									.310					Si quiero, puedo ser bueno/a en el colegio
5									.507					Me intereso por los trabajos que hago en el colegio
2									.505					Sigo las normas del colegio
10									.453					Me esfuerzo para tener buenas notas, y así poder ir a la universidad
1									.414					Estoy atento/a en las clases
45									.600					Participan en las reuniones del colegio
43									.451					Hablan con los profesores para saber que hago en el colegio
47									.426					Participan en actividades del colegio (por ejemplo, fiestas, actividades deportivas)
20									.489					Me aburro cuando trabajo en las clases*
14									.468					Me aburro en el colegio*
24									.461					Me siento desanimado/a cuando tengo que trabajar en las clases*

*Items expresados en negativo

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

En términos generales, los 13 factores retenidos se han ajustado de la siguiente manera:

- 1º factor: es significativo y recoge 10 de los 12 ítems asignados teóricamente, sobre la **socialización cultural**.
- 2º factor: con seis ítems recoge la subdimensión del **compromiso cognitivo**, no obstante, se ha incorporado un ítem de la subdimensión compromiso emocional (“Me siento entusiasmado con el trabajo del colegio”).
- 3º factor: significativo teóricamente está formado por todos los ítems asignados (5, menos un ítem eliminado) en la subdimensión **behavioral disaffection**, sin embargo, recoge un ítem de la subdimensión del compromiso conductual (“Me meto en líos en

- el colegio”) y otro de *emotional disaffection* (“Cuando estoy en clase, me siento enfadado/a”).
- 4º factor: corresponde con los 6 ítems teóricos de la dimensión **apoyo maestro**.
 - 5º factor: formado por todos los ítems (4) de la subdimensión **futuro** (socialización académica).
 - 6º factor: ha quedado formado por 6 ítems, de estos 3 de la dimensión relación de pertenencia al colegio (“Me siento seguro/a en este colegio, “Siento que formo parte de este colegio y “Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo) y 3 de la subdimensión **compromiso emocional** (“Me siento feliz, “Me gusta estar en el colegio” y “Mi clase es un buen sitio para estar”).
 - 7º factor: ha tenido un significativo ajuste teórico en la dimensión **utilidad de la educación** y ha recogido un ítem de la dimensión percepción de autoeficacia académica [“Tengo la capacidad para cambiar mis malos resultados (negativos)”].
 - 8º factor: ha quedado con cuatro ítems de los 6 propuestos teóricamente, de la subdimensión **no apoyo parental** (socialización académica).
 - 9º factor: ha recogido todos los ítems de la propuesta teórica (3) de la subdimensión **esfuerzo** (socialización académica) y ha retenido un ítem de la subdimensión apoyo de los padres (“Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más”), no obstante, de la misma dimensión (socialización académica).
 - 10º factor: ha recogido significativamente la propuesta teórica quedando con cinco ítems de la dimensión **percepción de autoeficacia académica**.
 - 11º factor: ha retenido los ítems de la subdimensión **compromiso comportamiento** (2) y 1 de la subdimensión compromiso emocional (“Me intereso por los trabajos que hago en el colegio”) y otro de la dimensión utilidad de la educación (“Me esfuerzo para tener buenas notas, y así poder ir a la universidad”).
 - 12º factor: ha retenido tres de los 6 ítems teóricos de la subdimensión **apoyo de los padres** (socialización académica).
 - 13º factor: con 3 ítems ha quedado con dos de la subdimensión *emotional disaffection* y uno de compromiso escolar emocional (Me aburro en el colegio).

Por último, en relación con la validez de constructo el instrumento se ajusta de manera parcial al modelo teórico propuesto inicialmente, por lo que resultaría una herramienta válida y fiable para medir las dimensiones propuestas en alumnado español, esto a partir de los resultados obtenidos del AFE con un 48.5% de la varianza explicada y el alfa de Cronbach final =.926. También se puede establecer que se ha realizado la traducción del portugués adaptando y aportando un soporte teórico a este cuestionario en el idioma español.

A modo de análisis general, la Tabla 25 muestra resultados sobre la *M* y *DT* para la muestra del estudio piloto, también se presenta los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, considerando que la muestra no sigue una distribución normal, según la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n=678$). Un análisis general de las subdimensiones del compromiso escolar evidencia que los estudiantes están mayormente comprometidos a nivel conductual ($M=3.97$), con una media más alta en el caso de las alumnas ($M = 4.06$).

Por otra parte, muestran una alta valoración de la media en su percepción de autoeficacia académica ($M=4.19$). Las dimensiones percepción de autoeficacia académica ($DT=.69$) y apoyo maestro ($DT=.69$) presentan un mayor acuerdo entre los estudiantes del estudio piloto.

De acuerdo con los valores de la prueba U de Mann-Whitney los índices de significatividad muestran diferencias estadísticamente significativas entre alumnos y alumnas en las subdimensiones compromiso escolar comportamiento, emocional, *emotional disaffection* y cognitivo, y las variables personales, contextuales y culturales medidas. Para las variables familiares (socialización académica) existen diferencias estadísticamente significativas en la subdimensión apoyo parental.

Tabla 25
Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y valor prueba U de Mann-Whitney para muestra estudio piloto

Dimensiones	Subdimensiones	General		Alumnos		Alumnas		p*
		M	DT	M	DT	M	DT	
Compromiso escolar	Comportamiento	3.97	.76	3.87	.76	4.06	.75	.01
	<i>Behavioral</i>	3.64	.80	3.58	.82	3.96	.78	.07
	<i>Disaffection</i>							
	Emocional	3.5	.82	3.37	.80	3.61	.81	.01

	<i>Emotional Disaffection</i>	3.69	.72	3.57	.72	3.77	.70	.01
	Cognitivo	2.74	.97	2.63	.96	2.84	.96	.01
Utilidad edu.		4.17	.73	4.01	.76	4.3	.68	.01
Relación colegio		4.03	.81	3.95	.82	4.1	.79	.01
Per. académica.		4.19	.69	4.11	.75	4.26	.64	.01
Apoyo del profesor		3.8	.69	3.77	.71	3.88	.67	.04
Socialización académica	Apoyo parental	3.21	.84	3.13	.85	3.27	.83	.03
	No participación parental	4.04	.77	3.99	.80	4.09	.75	.14
	Futuro	4	.90	3.96	.86	4.03	.93	.08
	Esfuerzo	3.89	.99	3.92	.93	3.86	1.04	.79
Socialización cultural	Identidad con la etnia familiar	3.26	.95	3.08	.89	3.4	.97	.01

*Nivel de significación estadística $p < .05$

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

6.3.2. Resultados estudio 3. El siguiente apartado presenta los resultados del estudio 3. La primera parte, corresponde a una descripción sobre las principales características de la muestra, posteriormente se realiza el estudio descriptivo con los resultados del cuestionario, a continuación, un estudio de diferencias de medidas, seguido de un análisis correlacional y finalmente un estudio de regresión lineal simple y múltiple por pasos sucesivos.

El análisis considera dos variables independientes: sexo y la edad. En cuanto al sexo, se ha diferenciado entre alumnos y alumnas, y el rango etario ha sido de 10 a 12 años, 13 a 15 años y 16 a 18 años, considerando como antecedente las edades de transición en el sistema educativo para el alumnado gitano.

La Tabla 26 presenta antecedentes sociodemográficos de los estudiantes gitanos (n=305) que han participado del estudio 3. En primer lugar, se advierte que el mayor porcentaje de estudiantes ha nacido en la ciudad de Granada (59.3%), le sigue Jaén (18.6%) y Almería (12.7%), en estas ciudades la mayor cantidad corresponde a alumnas.

El continente de origen con mayor porcentaje (99.3%) es Europa, y en menor porcentaje (.3%) en África y América. Según la edad de ingreso al colegio, el mayor porcentaje de estudiantes ingresó de 6 a 7 años (77.7%) y en menor porcentaje (22.2%) de 3 a 5 años. Las asignaturas en suspenso, el mayor porcentaje dice tener entre 0 a 5 (83.2%), las sobresalientes, la mayor cantidad de estudiantes (n=266) tiene de 0 a 5. El mayor porcentaje

dice vivir con ambos padres (71.8%), seguido de solo un progenitor (14.09%) y un 5.5% con tutores. El mayor porcentaje de estudiantes (92.7%) dice tener entre 0 y 5 hermanos. Finalmente, un alto porcentaje de estudiantes manifiestan que sus padres han asistido al colegio (95.7%).

Tabla 26

Frecuencia y (porcentaje) antecedentes socio demográficos de la muestra

Variable	Característica de la variable	Alumnos	Alumnas	Total
Ciudad de nacimiento	Granada	84	97	181(59.3)
	Almería	14	25	39(12.7)
	Jaén	21	36	57(18.6)
	Otra	14	14	28(9.1)
	Total	133(43.6)	172(56.39)	305(100)
Continente de origen	Europa	133	170	303(99.3)
	África	--	1	1(.3)
	América	--	1	1(.3)
	Asia	--	--	--
	Oceanía	--	--	--
	Total			305(100)
Edad de ingreso al colegio	3-5 años	29	39	68(22.2)
	6-7 años	104	133	237(77.7)
	Total			305(100)
Asignaturas suspendidas	0-5	107	147	254(83.2)
	6-12	23	21	44(14.4)
	No responde	3	4	7(2.2)
	Total			305(100)
Asignaturas sobresalientes	0-5	118	148	266(87.2)
	6-10	12	19	31(6.8)
	No responde	3	5	8(2.29)
	Total			305(100)
Tipo de familia del alumnado	Padres	101	118	219(71.8)
	Sólo padre o madre	16	27	43(14.09)
	Padres y otros familiares	10	14	24(7.8)
	Tutores	6	11	17(5.5)
	No responde		2	2(.65)
	Total			305(100)
Cantidad de hermanos	0-5	124	159	283(92.7)
	6-10	9	10	19(6.2)
	11 o más	--	2	2(.65)
	No responde	--	1	1(.32)
	Total			305(100)
Escolaridad de padres	Si asistieron al colegio	126	166	292(95.7)
	No asistieron al colegio	6	5	11(2.9)
	No responde			2(.06)
	Total			305(100)

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 27 muestra las instituciones y la cantidad de alumnado gitano. Un total de 15 instituciones han participado, de estas 11 corresponden a Granada, 2 a Almería y 3 a Jaén. Además, la mayor cantidad de instituciones corresponden asociaciones (Granada 4 y Almería 1), le sigue centros de Educación primaria, secundaria/FPB (4). La mayor cantidad de muestra se encuentra en el centro Escolapios Cartuja (n=52), le sigue el IES la Paz (n=44) de la ciudad de Granada. También, la mayor frecuencia y porcentaje de la muestra se encuentra en Granada (n=197; 64.59%), seguido de Jaén (n=67; 21.9%) y Almería (n=41; 13.4%).

Tabla 27
Frecuencias y (porcentajes) de centros y asociaciones participantes del estudio

Variable	Ciudad/nombre de la institución	Alumnado gitano
Tipo de institución/nivel educativo		
Granada		
Asociaciones	Lestonnac*	5(1.6)
	Romani*	11(3.6)
	ALFA*	10(3.3)
	FSG Granada*	13(4.3)
Educación Primaria	Luisa Marillac	13(4.3)
	Pinos Puente	12(3.9)
	Guadorthuna	17(5.6)
Educ. Primaria Secundaria/Formación Profesional Básica	Atrévete/atrevidos**	14(4.6)
	Escolapios Cartuja	52(17)
	IES La Paz	44(14.4)
	IES Albalonga	6(2)
Total	11(73.3)	197(64.59)
Almería		
Educ. Primaria y Secundaria Asociaciones	Amor de Dios	33(10.8)
	FSG Almería*	8(2.6)
Total	2(13.33)	41(13.4)
Jaén		
Educ. Primaria	Colegio Linares de Jaén	26(8.5)
	Arrayanes	19(6.2)
Educ. Secundaria/ FPB	Oretania	22(7.2)
Total	3(13.33)	67(21.9)
Total	15(100)	305(100)

* Entidades sociales sin ánimo de lucro que prestan servicios a la comunidad gitana.

** Programa en área de compensación educativa. *Fuente:* elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 28 muestra la frecuencia y el porcentaje según edad y sexo. La mayor frecuencia y porcentaje es de alumnas (n=172; 56.39%) y los alumnos ha sido de 133(43.6%). De acuerdo,

con la edad, el grupo etario con mayor muestra corresponde a estudiantes entre 13 a 15 años de edad (46.8%), seguido de alumnado entre 10 a 12 años (39.01%) y finalmente de 16 a 18 años (14%). El mayor porcentaje de estudiantes se encuentra en alumnas de 13 años (11.47%), seguido de alumnas de 11 (9.18%) y 12 años (8.19%), luego alumnos de 14 años.

Tabla 28
Frecuencias y (porcentajes) según sexo y edad de la muestra

Edad	Alumnos	Alumnas	Rango etario
10 años	11(3.6)	17(5.57)	10 a 12 años
11 años	17(5.57)	28(9.18)	
12 años	21(6.88)	25(8.19)	
			119(39.01)
13 años	21(6.88)	35(11.47)	13 a 15 años
14 años	23(7.54)	20(6.55)	
15 años	22(7.21)	22(7.21)	
			143(46.8)
16 años	10(3.27)	10(3.27)	16 a 18 años
17 años	4(1.31)	9(2.95)	
18 años	4(1.31)	6(1.96)	
			43(14)
	133(43.6)	172(56.7)	305(100)

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 49 muestra el porcentaje de alumnado según nivel educativo y sexo. El porcentaje de estudiantes con mayor porcentaje corresponde a alumnas en Educación Secundaria (36.7%), luego de alumnos en el mismo nivel educativo (31.08%), en menor porcentaje es para alumnos (2.6%) y alumnas (4.9%) FPB.

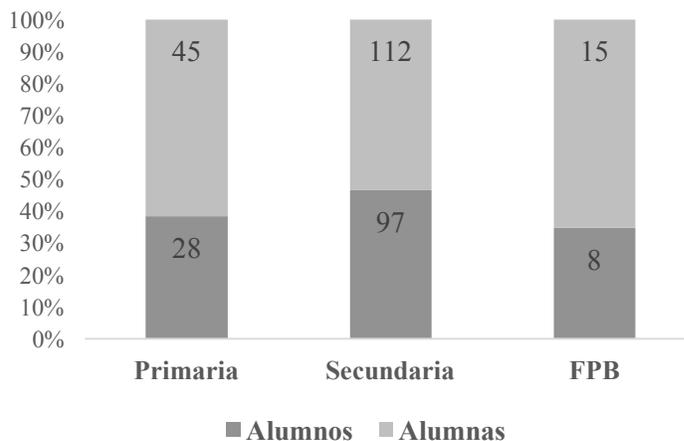


Figura 49. Porcentaje de estudiantes de la muestra según nivel educativo y sexo. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

6.3.2.1. Análisis estadístico descriptivo. El siguiente análisis corresponde al estudio estadístico descriptivo, a través, del cual se pretende estudiar medidas de tendencia central y dispersión, porcentajes y frecuencias, para mostrar los principales aspectos de los datos muestrales.

Como se ha mencionado, el total de la muestra corresponde a 305 estudiantes, de estos el 43.6% corresponde a alumnos y un 56.3% a alumnas, según la edad la $M= 13.24$ años, la mediana= 13 años y la $DT = 2.08$ años. Para el caso de los alumnos, la edad media es $M=13.34$ años, la mediana= 13 años y la $DT = 2.01$, en las alumnas $M = 13.16$ años, la mediana = 13 años y una $DT = 2.13$.

El primer grupo etario se ha dividido en alumnos y alumnas de *10 a 12 años*. El total de estudiantes corresponde a 119 (alumnos $n=49$, 16.06%; alumnas $n=70$, 22.9%). Para alumnos la $M = 11.2$ años, la mediana=11 años y la $DT = .79$, para las alumnas la $M = 11.11$ años, la mediana = 11 años y $DT = .77$.

El segundo grupo etario corresponde a estudiantes de *13 a 15 años*, con un total de 143 alumnos, de estos el 21.63% corresponde a alumnos ($n=66$) y el 25.24% para las alumnas ($n=77$). La $M = 14.02$ años, la mediana = 14 años y $DT= .81$ para los alumnos, en el caso de las alumnas la $M= 13.83$ años, la mediana = 14 años y la $DT = .84$.

El tercer grupo etario es para los alumnos y alumnas de *16 a 18 años*. De estos 18 corresponden a alumnos (5.9%) con una $M = 16.67$ años, mediana =16 años y la $DT= .84$. Las alumnas corresponden al 8.19% de la muestra ($n=25$), con una $M = 16.84$ años, la mediana =17 años y una $DT = .8$.

La prueba chi-cuadrado ($p.=>.05$) no reveló diferencias estadísticamente significativas para los grupos etarios por sexo: 10 a 12 años ($p.= .054$), 13 a 15 años ($p. =.35$) y 16 a 18 años ($p. =.28$).

A continuación, se presentan los resultados de los ítems de cada subdimensiones y dimensiones y un gráfico de comparación (tres grupos etarios) según media y desviación típica, seguido de la frecuencia y porcentaje para los ítems y su escala de Likert.

En primer lugar, la Tabla 29 muestra los grupos etarios para la subdimensión **compromiso escolar comportamiento**. Cabe señalar que en cada tabla se ha destacado de un color más oscuro la valoración media más alta.

En el grupo de 10-12 años, la media más alta se encuentra en las alumnas ($M=4.41$) en el ítem “Me esfuerzo para tener buenas notas, y así poder ir a la universidad” y con una $DT=.98$. En el caso de los alumnos, la media más alta ($M= 4.14$) se encuentra en el mismo ítem, sin embargo, una DT más alta, por tanto, con mayor dispersión en las respuestas.

En segundo lugar, el grupo de 13 a 15 años, la media más alta se encuentra entre las alumnas ($M=3.91$) en el ítem “Me intereso por los trabajos que hago en el colegio”, con una alta dispersión de datos ($DT = 1.16$), en los alumnos la media más alta ($M=3.83$) en el ítem “sigo las normas del colegio” con una menor $DT (.92)$.

Finalmente, en los estudiantes de 16 a 18 años, las alumnas tienen una media más alta ($M=4.28$) con una menor dispersión de datos ($DT=.61$) en el ítem “Estoy atento/a en las clases”. Para los alumnos las medias más altas se encuentran en los ítems 1.1.1 y 1.1.2 ($M=4.11$), el primer ítem presenta menor dispersión en las respuestas ($DT=1.07$).

Tabla 29

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la subdimensión compromiso escolar comportamiento

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
1. Compromiso escolar/					
1.1. Compromiso comportamiento					
10-12					
1.1.1. Me intereso por los trabajos que hago en el colegio		4.1	.96	4.11	1.26
1.1.2. Sigo las normas del colegio		3.9	1.06	3.86	1.23
1.1.3. Me esfuerzo para tener buenas notas, y así poder ir a la universidad		4.14	1.17	4.41	.98
1.1.4. Estoy atento/a en las clases		3.76	.96	3.87	1.11
13-15					
1.1.1. Me intereso por los trabajos que hago en el colegio		3.62	1.17	3.91	1.16
1.1.2. Sigo las normas del colegio		3.83	.92	3.82	1.08
1.1.3. Me esfuerzo para tener buenas notas, y así poder ir a la universidad		3.12	1.48	3.7	1.34
1.1.4. Estoy atento/a en las clases		3.50	.91	3.53	1

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
	16-18				
1.1.1. Me intereso por los trabajos que hago en el colegio		4.11	1.07	4.16	.85
1.1.2. Sigo las normas del colegio		4.11	1.13	4.2	1.04
1.1.3. Me esfuerzo para tener buenas notas, y así poder ir a la universidad		3.67	1.08	3.6	1.44
1.1.4. Estoy atento/a en las clases		3.72	.82	4.28	.61

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 50 muestra la media y DT de la subdimensión en los tres grupos. Para el grupo de *10 a 12 años* las alumnas muestran mejores puntuaciones con respecto a la media, pero con una mayor dispersión de los datos ($DT = .81$) que los alumnos, lo mismo se advierte en los grupos de *13 a 15 años* ($DT = .9$) y *16 a 18 años* ($DT = .72$), además las medias más altas se presentan en las alumnas de *10 a 12 años* y de *16 a 18 años*.

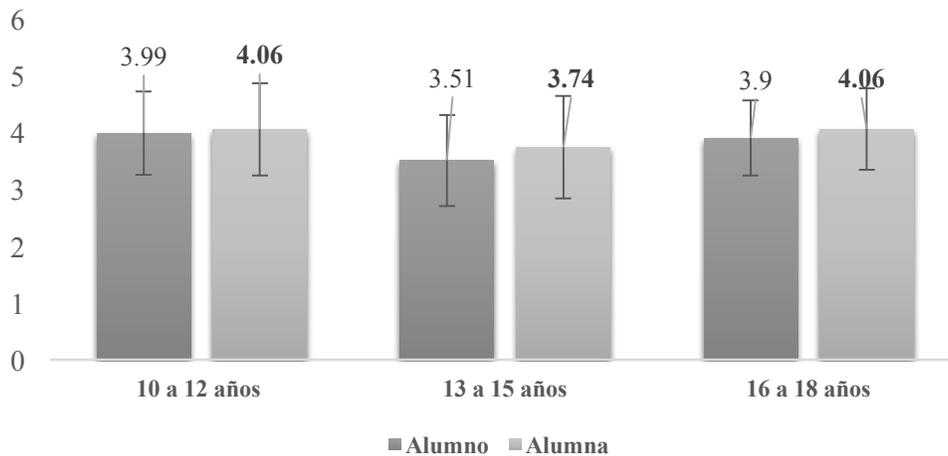


Figura 50. Media y DT según grupo etario y sexo para la subdimensión compromiso comportamiento. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 30 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems.

El primer grupo, *10 a 12 años*, tanto alumnos como alumnas, presentan mayor frecuencia y porcentaje para la afirmación “siempre”. El segundo grupo, *13 a 15 años*, los alumnos presentan más dispersión en sus valoraciones, las alumnas tienen un mayor acuerdo, valorando con mayor frecuencia y porcentaje la afirmación “siempre” los ítems. Los

estudiantes de 16 a 18 años, muestran una mayor dispersión en la elección de sus afirmaciones, no obstante, la mayor frecuencia y porcentaje está en la valoración “siempre”.

Tabla 30

Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert para la subdimensión compromiso escolar comportamiento

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Alumnos					Alumnas				
1.1	N*	PV*	AV*	MV*	S*	N*	PV*	AV*	MV*	S*
10-12										
1.1.1		3(6.1)	11(22.4)	13(26.5)	22(44.9)	5((7.1)	6(8.6)	4(5.7)	16(22.9)	39(55.7)
1.1.2		5(10.2)	13(26.5)	10(20.4)	21(42.9)	4(5.7)	5(7.1)	19(27.1)	11(15.7)	31(44.3)
1.1.3	3(6.1)	2(4.1)	6(12.2)	12(24.5)	26(53.1)		5(7.1)	10(14.3)	6(8.6)	49(70)
1.1.4	1(2)	3(6.1)	15(30.6)	18(36.7)	12(24.5)	1(1.4)	3(4.3)	23(32.9)	15(21.4)	27(38.6)
13-15										
1.1.1	1(1.5)	11(16.7)	23(34.8)	8(12.1)	23(34.8)	4(5.2)	6(7.8)	13(16.9)	24(31.2)	30(39)
1.1.2	1(1.5)	2(3)	22(33.3)	23(34.8)	18(27.3)	2(2.6)	7(9.1)	20(26)	22(28.6)	26(33.8)
1.1.3	14(21.2)	10(15.2)	12(18.2)	14(21.2)	16(24.2)	7(9.1)	9(11.7)	15(19.5)	15(19.5)	31(40.3)
1.1.4	1(1.5)	6(9.1)	28(42.4)	21(31.8)	10(15.2)	3(3.9)	6(7.8)	29(37.7)	25(32.5)	14(18.2)
16-18										
1.1.1		2(11.1)	3(16.7)	4(22.2)	9(50)		1(4)	4(16)	10(40)	10(40)
1.1.2	1(5.6)	1(5.6)	6(33.3)	2(11.1)	8(44.4)		1(4)	8(32)	1(4)	15(60)
1.1.3	1(5.6)	1(5.6)	5(27.8)	7(38.9)	4(22.2)	4(16)	1(4)	5(20)	6(24)	9(36)
1.1.4		1(5.6)	6(33.3)	8(44.4)	3(16.7)			2(8)	14(56)	9(36)

*N= nunca; PV= pocas veces; AV= algunas veces; MV=muchas veces; S= siempre

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados de la subdimensión *behavioral disaffection* se presentan en la Tabla 31.

En el *grupo de 10 a 12 años*, los alumnos muestran la media más alta en el ítem “Cuando estoy en clase, me siento enfadado/a*” ($M=4.1$) y las alumnas “En clase, hago como que estoy trabajando” ($M = 4.44$) con una menor dispersión de datos en las alumnas ($DT = 1.09$).

En el *grupo de 13 a 15 años*, los alumnos muestran una media más alta ($M= 3.23$) en el ítem “En clase, hago como que estoy trabajando” con una alta dispersión de los datos ($DT = 1.67$). Las alumnas tienen la media más alta ($M=3.67$) en “Me meto en líos en el colegio” con una alta $DT= 1.57$.

El *grupo de 16 a 18 años*, los alumnos muestran la media más alta ($M=4.06$) en el ítem “Me meto en líos en el colegio” con una alta dispersión de los datos ($DT = 1.47$). Las alumnas tienen la media más alta ($M= 3.6$) en el ítem “En clase, hago como que estoy

trabajando”, también con una alta dispersión ($DT = 1.41$).

Tabla 31

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems la subdimensión compromiso escolar behavioral disaffection

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
1.2. Compromiso escolar/ behavioral disaffection	10-12				
1.2.1 Cuando estoy en clase, pienso en otras cosas*		3.49	1.10	3.67	1.07
1.2.2. En clase, hago como que estoy trabajando*		4.06	1.32	4.44	1.09
1.2.3. Cuando estoy en clase, mi cabeza está en la luna*		3.53	1.2	3.76	1.16
1.2.4. Me meto en líos en el colegio*		3.78	1.31	4.21	1.04
1.2.5. Cuando estoy en clase, me siento enfadado/a*		4.1	1.19	4.21	1.2
1.2.6. Me esfuerzo poco en el colegio*		3.78	1.21	3.69	1.48
	13-15				
1.2.1 Cuando estoy en clase, pienso en otras cosas*		2.95	1.24	3.38	1.28
1.2.2. En clase, hago como que estoy trabajando*		3.23	1.67	3.64	1.54
1.2.3. Cuando estoy en clase, mi cabeza está en la luna*		2.94	1.16	3.42	1.14
1.2.4. Me meto en líos en el colegio*		3.15	1.47	3.67	1.57
1.2.5. Cuando estoy en clase, me siento enfadado/a*		2.98	1.51	3.61	1.41
1.2.6. Me esfuerzo poco en el colegio*		3.18	1.26	3.25	1.29
	16-18				
1.2.1. Cuando estoy en clase, pienso en otras cosas*		3.33	1.23	3.16	1.24
1.2.2. En clase, hago como que estoy trabajando*		3.89	1.67	3.6	1.41
1.2.3. Cuando estoy en clase, mi cabeza está en la luna*		3	1.23	3.16	1.14
1.2.4. Me meto en líos en el colegio*		4.06	1.47	2.96	1.85
1.2.5. Cuando estoy en clase, me siento enfadado/a*		3.61	1.72	3.08	1.57
1.2.6. Me esfuerzo poco en el colegio*		3.94	1.05	3.16	1.37

*Ítem redactado en negativo

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 51 muestra la media y DT de la subdimensión en los tres grupos. Las alumnas de 10 a 12 años muestran mejores puntuaciones con respecto a la media con una baja dispersión de los datos ($DT = .75$), lo mismo se advierte en el grupo de 13 a 15 años ($M = 3.4$). En el grupo de 16 a 18 años los alumnos muestran una media más alta ($M = 3.63$) en relación con las alumnas ($M = 3.18$) de su grupo etario.

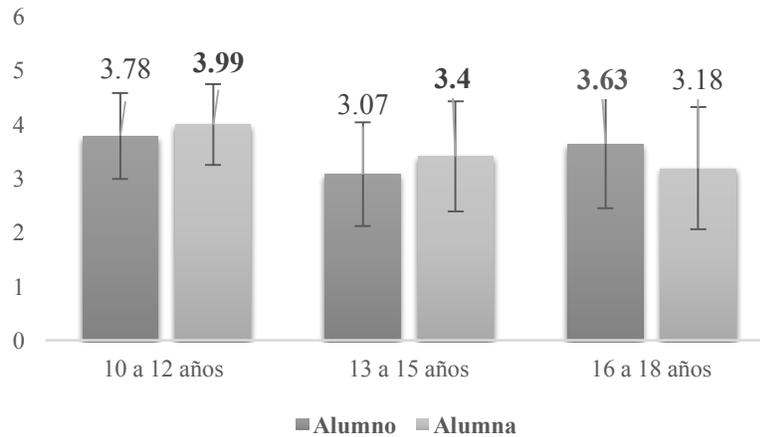


Figura 51. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión *behavioral disaffection*. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 32 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems. Los estudiantes de *10 a 12 años* muestran mayor preferencia sobre la valoración “nunca”. Los alumnos y alumnas de *13 a 15 años*, muestran diferentes opciones de respuesta a cada afirmación, advirtiéndose una mayor dispersión. Situación similar ocurre con estudiantes de *16 a 18 años*, tanto alumnos como alumnas tienden a elegir diferentes afirmaciones en cada uno de los ítems.

Tabla 32

Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la subdimensión compromiso escolar behavioral disaffection

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Alumnos					Alumnas				
1.2	N**	PV**	AV**	MV**	S**	N**	PV**	AV**	MV**	S**
10-12										
1.2.1*	8(16.3)	19(38.8)	15(30.6)	3(6.1)	4(8.2)	20(28.6)	18(25.7)	22(31.4)	9(12.9)	1(1.4)
1.2.2*	28(57.1)	8(16.3)	5(10.2)	4(8.2)	4(8.2)	51(72.9)	8(11.4)	6(8.6)	1(1.4)	4(5.7)
1.2.3*	12(24.5)	15(30.6)	13(26.5)	5(10.2)	4(8.2)	24(34.3)	17(24.3)	21(30)	4(5.7)	4(5.7)
1.2.4*	20(34.7)	7(14.3)	12(24.5)	5(10.2)	8(16.3)	36(51.4)	21(30)	8(11.4)	2(2.9)	3(4.3)
1.2.5*	26(53.1)	10(20.4)	8(16.3)	2(4.1)	3(6.1)	42(60)	13(18.6)	8(11.4)	2(2.9)	5(7.1)
1.2.6*	16(32.7)	17(34.7)	9(18.4)	3(6.1)	4(8.2)	30(42.9)	14(20)	12(17.1)	2(2.9)	12(17.1)
13-15										
1.2.1*	8(12.1)	14(21.2)	22(33.3)	11(16.7)	11(16.7)	19(24.7)	18(23.4)	21(27.3)	11(14.3)	8(10.4)
1.2.2*	24(36.4)	10(15.2)	7(10.6)	7(10.6)	18(27.3)	33(42.9)	17(22.1)	8(10.4)	4(5.2)	15(19.5)
1.2.3*	5(7.6)	17(25.8)	23(34.8)	11(16.7)	13(19.7)	13(16.9)	27(35.1)	22(28.6)	9(11.7)	6(7.8)
1.2.4*	17(25.8)	12(18.2)	14(21.2)	10(15.2)	15(22.7)	37(48.1)	10(13)	10(13)	6(7.8)	14(18.2)
1.2.5*	16(24.2)	9(13.6)	16(24.2)	8(12.1)	17(25.8)	29(37.7)	16(20.8)	16(20.8)	5(6.5)	11(14.3)
1.2.6*	11(16.7)	18(27.3)	17(25.8)	12(18.2)	8(12.1)	16(20.8)	18(23.4)	22(28.6)	11(14.3)	10(13)
16-18										
1.2.1*	3(16.7)	6(33.3)	5(27.8)	2(11.1)	2(11.1)	3(12)	8(32)	8(32)	2(8)	4(16)
1.2.2*	11(61.1)	2(11.1)	1(5.6)		4(22.2)	9(36)	7(28)	1(4)	6(24)	2(8)

1.2.3*	2(11.1)	5(27.8)	4(22.2)	5(27.8)	2(11.1)	4(16)	5(20)	8(32)	7(28)	1(4)
1.2.4*	11(61.1)	3(16.7)		2(11.1)	2(11.1)	10(40)	1(4)	2(8)	2(8)	10(40)
1.2.5*	10(55.6)		3(16.7)	1(5.6)	4(22.2)	8(32)	2(8)	4(16)	6(24)	5(20)
1.2.6*	6(33.3)	7(38.9)	4(22.2)		1(5.6)	6(24)	4(16)	6(24)	6(24)	3(12)

*Ítem redactado en negativo

**N= nunca; PV= pocas veces; AV= algunas veces; MV=muchas veces; S= siempre

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 33 muestra los resultados, de media y DT para la subdimensión **compromiso escolar emocional**.

El grupo de *10 a 12 años*, los alumnos y alumnas, muestran una media más alta ($M=4.24$; $M=4.4$) en el ítem “Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo”, con una menor dispersión de los datos en las alumnas ($DT=.9$).

El grupo de *13 a 15 años*, la media más alta para ambos sexos (alumnos $M=3.89$; alumnas $M=4.04$) se encuentra en el ítem “Me siento feliz”, con una leve diferencia en la dispersión de datos, siendo más homogénea la puntuación en las alumnas ($DT=1.17$).

El grupo de *16 a 18 años*, los alumnos muestran una media más alta ($M=4.11$) en el ítem “Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo” y con una dispersión homogénea de datos ($DT=.83$). Las alumnas presentan tres ítems con las medias más altas ($M=4$) en los ítems “Me siento feliz”, “Me siento seguro/a en este colegio” y “Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo”, de estos la menor dispersión se encuentra en el ítem 1.3.1 ($DT=1.08$).

Tabla 33

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la subdimensión compromiso escolar emocional

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
1. Compromiso Escolar/ 1.3. compromiso emocional					
1.3.1. Me siento feliz	10-12	4	1.2	4.13	1.19
1.3.2. Me siento seguro/a en este colegio		4.22	1.06	4.27	1.07
1.3.3. Siento que formo parte de este colegio		4.12	1.09	4.31	1.01
1.3.4. Me gusta estar en el colegio		3.78	1.31	3.86	1.21
1.3.5. Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo		4.24	1.03	4.4	.9
1.3.6. Mi clase es un buen sitio para estar		3.96	1.19	4.21	1.04

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
13-15					
1.3.1. Me siento feliz		3.89	1.19	4.04	1.17
1.3.2. Me siento seguro/a en este colegio		4	1.02	4.01	1.05
1.3.3. Siento que formo parte de este colegio		3.79	1.04	4	1.07
1.3.4. Me gusta estar en el colegio		2.74	1.28	3.34	1.38
1.3.5. Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo		3.65	1.14	3.94	1.1
1.3.6. Mi clase es un buen sitio para estar		3.3	1.08	3.58	1.25
16-18					
1.3.1. Me siento feliz		3.94	.63	4	1.08
1.3.2. Me siento seguro/a en este colegio		4.06	.63	4	1.15
1.3.3. Siento que formo parte de este colegio		3.94	1.34	3.88	1.16
1.3.4. Me gusta estar en el colegio		3.06	1.21	3.4	1.11
1.3.5. Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo		4.11	.83	4	1.25
1.3.6. Mi clase es un buen sitio para estar		4	.68	3.84	1.06

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 52 muestra la media y DT de la subdimensión en los tres grupos. En primer lugar, el grupo de *10 a 12 años* las alumnas presentan una media más alta ($M = 4.2$), no obstante, los alumnos del grupo de *13 a 15 años* presentan una menor dispersión de datos ($DT = .71$). Por otra parte, las alumnas obtienen puntuaciones medias mayores que los alumnos, a excepción del grupo de *16 a 18 años*, donde las medias son iguales, sin embargo, la dispersión de datos es algo menor para los alumnos ($DT = .56$) y alumnas ($DT = .84$).

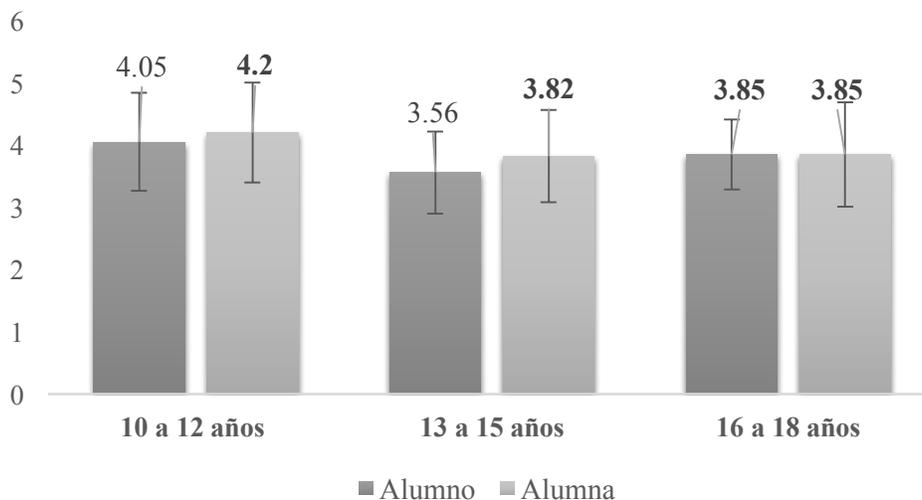


Figura 52. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión compromiso emocional. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

La Tabla 34 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems. En el grupo de *10 a 12 años*, los estudiantes tienen mayor frecuencia de respuestas en la valoración “completamente verdadero”. El grupo de *13 a 15 años*, los alumnos consideran con mayor frecuencia y porcentaje “verdadero” y las alumnas “completamente verdadero”. En el grupo de *16 a 18 años*, los alumnos consideran con mayor frecuencia y porcentaje “verdadero”, las alumnas “completamente verdadero” los ítems.

Tabla 34

Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para las subdimensiones compromiso escolar emocional

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Masculino					Femenino				
1.3	NV*	PV*	AV*	V*	CV*	N*	PV*	AV*	V*	CV*
10-12										
1.3.1	3(6.1)	3(6.1)	8(16.3)	12(24.5)	23(46.9)	3(4.3)	6(8.6)	9(12.9)	13(18.6)	39(55.7)
1.3.2	1(2)	4(8.2)	5(10.2)	12(24.5)	27(55.1)	3(4.3)	3(4.3)	6(8.6)	18(25.7)	40(57.1)
1.3.3	1(2)	5(10.2)	5(10.2)	14(28.6)	24(49)	2(2.9)	3(4.3)	7(10)	17(24.3)	41(58.6)
1.3.4	4(8.2)	5(10.2)	9(18.4)	11(22.4)	20(40.8)	4(5.7)	8(11.4)	9(12.9)	22(31.4)	27(38.6)
1.3.5	2(4.1)	1(2)	6(12.2)	14(28.6)	26(53.1)	2(2.9)	1(1.4)	5(7.1)	21(30)	41(58.6)
1.3.6	1(2)	7(14.3)	8(16.3)	10(20.4)	23(46.9)	2(2.9)	2(2.9)	14(20)	13(18.6)	39(55.7)
13-15										
1.3.1	3(4.5)	6(9.1)	14(21.2)	15(22.7)	28(42.4)	4(5.2)	6(7.8)	9(11.7)	22(28.6)	36(46.8)
1.3.2	4(6.1)		10(15.2)	30(45.5)	22(33.3)	3(3.9)	5(6.5)	9(11.7)	31(40.3)	29(37.7)
1.3.3	3(4.5)	4(6.1)	14(21.2)	28(42.4)	17(25.8)	3(3.9)	6(7.8)	8(10.4)	31(40.3)	29(37.7)
1.3.4	15(22.7)	13(19.7)	18(27.3)	14(21.2)	6(9.1)	10(13)	12(15.6)	19(24.7)	14(18.2)	22(28.6)
1.3.5	3(4.5)	9(13.6)	13(19.7)	24(36.4)	17(25.8)	4(5.2)	4(5.2)	13(16.9)	28(36.4)	28(36.4)
1.3.6	6(9.1)	6(9.1)	23(34.8)	24(36.4)	7(10.6)	7(9.1)	6(7.8)	22(28.6)	19(24.7)	23(29.9)
16-18										
1.3.1			4(22.2)	11(61.1)	3(16.7)	1(4)	1(4)	5(20)	8(32)	10(40)
1.3.2			3(16.7)	11(61.1)	4(22.2)	1(4)	2(8)	4(16)	7(28)	11(44)
1.3.3	2(11.1)	1(5.6)	1(5.6)	6(33.3)	8(44.4)	2(8)		6(24)	8(32)	9(36)
1.3.4	1(5.6)	6(33.3)	5(27.8)	3(16.7)	3(16.7)	1(4)	4(16)	9(36)	6(24)	5(20)
1.3.5		1(5.6)	2(11.1)	9(50)	6(33.3)	1(4)	3(12)	4(16)	4(16)	13(52)
1.3.6			4(22.2)	10(55.6)	4(22.2)		3(12)	7(28)	6(24)	9(36)

*NV= nada verdadero; PV= poco verdadero; AV= algunas veces verdadero; V=verdadero; CV= completamente verdadero.

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados de la subdimensión *emotional disaffection* se presentan en la Tabla 35.

En el primer grupo (*10 a 12 años*), los alumnos muestran la media más alta ($M= 3.98$) en el ítem “Me siento desanimado/a cuando tengo que trabajar en las clases” con una $DT = 1.29$, las alumnas en el ítem “Me aburro cuando trabajo en las clases” ($M= 3.97$) con una menor dispersión de datos ($DT = 1.16$).

El segundo grupo (*13 a 15 años*) muestran las medias más altas en el ítem “Me siento

desanimado/a cuando tengo que trabajar en las clases” (alumnos $M= 2.92$; alumnas $M= 3.42$) con una dispersión de datos levemente mayor en los alumnos ($DT= 1.29$).

El tercer grupo (*16 a 18 años*), para ambos sexos, muestra la media más alta en el ítem “Me aburro en el colegio” con una dispersión de los datos mayor en las alumnas ($DT = 1$).

Tabla 35

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la subdimensión compromiso escolar emotional disaffection

Dimensiones/ítems	Edad	Alumno		Alumna	
		M	DT	M	DT
1.Compromiso escolar/1.4. Emotional disaffection					
10-12					
1.4.1. Me aburro cuando trabajo en las clases*		3.76	1.31	3.97	1.16
1.4.2. Me aburro en el colegio*		3.61	1.3	3.77	1.31
1.4.3. Me siento desanimado/a cuando tengo que trabajar en las clases*		3.98	1.29	3.87	1.39
13-15					
1.4.1. Me aburro cuando trabajo en las clases*		2.83	1.34	3.27	1.37
1.4.2. Me aburro en el colegio*		2.86	1.22	3.36	1.21
1.4.3. Me siento desanimado/a cuando tengo que trabajar en las clases*		2.92	1.29	3.42	1.26
16-18					
1.4.1. Me aburro cuando trabajo en las clases*		3.56	.7	3.04	1.2
1.4.2. Me aburro en el colegio*		3.67	.9	3.52	1
1.4.3. Me siento desanimado/a cuando tengo que trabajar en las clases*		3.5	.92	3.2	1.47

*Ítem redactado en negativo

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 53 muestra la media y DT de la subdimensión en los tres grupos. La puntuación media más altas ($M= 3.87$) se encuentran en las alumnas de *10 a 12 años*, en el grupo de *13 a 15 años* las alumnas también muestran una media ($M=3.35$) más alta que los alumnos, pero los alumnos del grupo *16 a 18 años* tienen una media superior a las alumnas del mismo grupo. La menor dispersión de datos se encuentra en el grupo de alumnos de *10 a 12 años* ($DT= .64$).

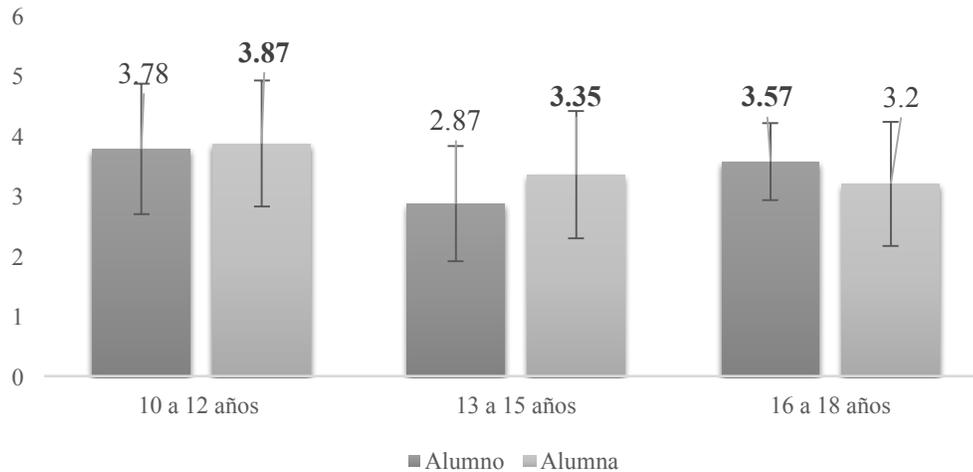


Figura 53. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión *emotional disaffection*. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 36 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems. En el grupo de *10 a 12 años*, los alumnos consideran en mayor frecuencia y porcentaje “nada verdadero” los ítems, de igual manera las alumnas. El grupo de *13 a 15 años*, manifiesta “algunas veces verdadero” en mayor porcentaje y frecuencia, también las alumnas. Finalmente, el grupo de *16 a 18 años*, tanto alumnos como alumnas manifiestan en mayor frecuencia y porcentaje “algunas veces verdadero” cada ítem.

Tabla 36

Frecuencias y porcentaje(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la subdimensión compromiso escolar emotional disaffection

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Masculino					Femenino				
1.4	NV**	PV**	AV**	V**	CV**	N**	PV**	AV**	V**	CV**
10-12										
1.4.1*	19(38.8)	13(26.5)	7(20.4)	6(12.2)	4(8.2)	32(45.7)	15(21.4)	15(21.4)	5(7.1)	3(4.3)
1.4.2*	15(30.6)	15(30.6)	9(18.4)	5(10.2)	5(10.2)	30(42.9)	11(15.7)	18(25.7)	5(7.1)	6(8.6)
1.4.3*	22(44.9)	17(34.7)	2(4.1)	3(6.1)	5(10.2)	32(45.7)	19(27.1)	6(8.6)	4(5.7)	9(12.9)
13-15										
1.4.1*	11(16.7)	8(12.1)	19(28.8)	15(22.7)	13(19.7)	21(27.3)	12(15.6)	21(27.3)	13(16.9)	10(13)
1.4.2*	10(15.2)	15(22.7)	18(27.3)	16(24.2)	7(10.6)	18(23.4)	15(19.5)	27(35.1)	11(14.3)	6(7.8)
1.4.3*	15(22.7)	8(12.1)	23(34.8)	13(19.7)	7(10.6)	21(27.3)	13(16.9)	27(35.1)	9(11.7)	7(9.1)
16-18										
1.4.1*	2(11.1)	6(33.3)	10(55.6)			3(12)	5(20)	11(44)	2(8)	4(16)
1.4.2*	5(27.8)	2(11.1)	11(61.1)			5(20)	6(24)	12(48)	1(4)	1(4)
1.4.3*	3(16.7)	5(27.8)	8(44.4)	2(11.1)		7(28)	3(12)	8(32)	2(8)	5(20)

*Ítem redactado en negativo

**NV= nada verdadero; PV= poco verdadero; AV= algunas veces verdadero; V=verdadero; CV= completamente verdadero

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 37 muestra los resultados para la subdimensión **compromiso cognitivo**.

Los alumnos de grupo *10 a 12 años* muestran una media más alta ($M= 3.65$) en el ítem “Cuando leo un libro, me hago preguntas para estar seguro/a de que entiendo lo que estoy leyendo”, con una alta dispersión de los datos ($DT = 1.28$). La media más alta para las alumnas se muestra en el ítem “Reviso los trabajos/deberes para evitar errores” con una dispersión alta de los datos ($DT = 1.43$).

En el segundo grupo, *13 a 15 años*, los alumnos muestran una media más alta ($M = 3.03$) en el ítem “Cuando leo un libro, me hago preguntas para estar seguro/a de que entiendo lo que estoy leyendo”, con una alta dispersión de datos ($DT = 1.21$). Las alumnas presentan una media más alta en el ítem “Me siento entusiasmado con el trabajo del colegio” con una $DT = 1.17$.

Los estudiantes de *16 a 18 años*, muestran la media más alta se en el ítem “Me siento entusiasmado con el trabajo del colegio”, no obstante, las alumnas presentan una mayor dispersión de datos ($DT = 1.03$).

Tabla 37

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems la subdimensión compromiso escolar cognitivo

Dimensiones/ítems	Edad	Alumno		Alumna	
		M	DT	M	DT
1. Compromiso escolar/1.5. Compromiso cognitivo	10-12				
1.5.1. Leo más libros para aprender más sobre cosas que hacemos en el colegio		2.71	1.58	2.97	1.63
1.5.2. Estudio en casa, aunque no tenga exámenes		2.55	1.44	2.59	1.53
1.5.3. Trato de ver videos/ buscar en internet sobre cosas que estamos haciendo/aprendiendo en el colegio		2.9	1.46	2.83	1.57
1.5.4. Cuando leo un libro, me hago preguntas para estar seguro/a de que entiendo lo que estoy leyendo		3.65	1.28	3.36	1.45
1.5.5. Reviso los trabajos/deberes para evitar errores		3.33	1.34	3.77	1.43
1.5.6. Me siento entusiasmado con el trabajo del colegio		3.59	1.49	3.71	1.33
	13-15				
1.5.1. Leo más libros para aprender más sobre cosas que hacemos en el colegio		2.03	1.21	2.12	1.15
1.5.2. Estudio en casa, aunque no tenga exámenes		1.92	1.1	2.25	1.41
1.5.3. Trato de ver videos/ buscar en internet sobre cosas que estamos haciendo/aprendiendo en el colegio		2.52	1.24	2.53	1.41
1.5.4. Cuando leo un libro, me hago preguntas para estar seguro/a de que entiendo lo que estoy leyendo		3.03	1.21	2.96	1.26

1.5.5. Reviso los trabajos/deberes para evitar errores	2.7	1.31	3.01	1.29
1.5.6. Me siento entusiasmado con el trabajo del colegio	2.91	1.22	3.17	1.17
16-18				
1.5.1. Leo más libros para aprender más sobre cosas que hacemos en el colegio	1.83	1.15	2.2	1.29
1.5.2. Estudio en casa, aunque no tenga exámenes	1.89	1.02	2.6	1.35
1.5.3. Trato de ver videos/ buscar en internet sobre cosas que estamos haciendo/aprendiendo en el colegio	2.17	1.29	2.6	1.52
1.5.4. Cuando leo un libro, me hago preguntas para estar seguro/a de que entiendo lo que estoy leyendo	2.78	1.3	2.96	1.59
1.5.5. Reviso los trabajos/deberes para evitar errores	2.72	1.36	3.24	1.42
1.5.6. Me siento entusiasmado con el trabajo del colegio	3.39	.85	3.68	1.03

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 54 muestra la media y DT de la subdimensión en los tres grupos. En primer lugar, las alumnas obtienen puntuaciones medias más altas que los alumnos en cada uno de los grupos etarios. Las alumnas del grupo de *10 a 12 años* tienen la media más alta ($M = 3.2$; $DT = .93$) para todos los grupos. Por otra parte, la puntuación media más baja ($M = 2.46$) se encuentra en los alumnos de *16 a 18 años* y la menor desviación típica en los alumnos de *13 a 15 años* ($DT = .73$).

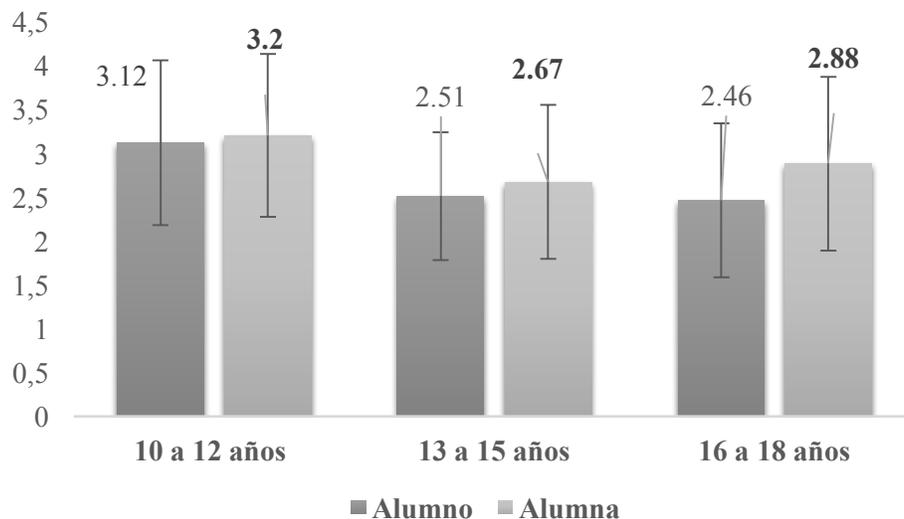


Figura 54. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión compromiso cognitivo. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 38 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems. Los alumnos de *10 a 12 años* consideran con mayor frecuencia y porcentaje “nada verdadero” los ítems. Las alumnas consideran “completamente verdadero” con un mayor porcentaje y frecuencia. Para el grupo, *13 a 15 años*, los estudiantes

manifiestan con mayor porcentaje y frecuencia “nada verdadero” los ítems. El tercer grupo, 16 a 18 años, los alumnos y alumnas consideran con mayor frecuencia y porcentaje las afirmaciones “nada verdadero” y “a veces verdadero”.

Tabla 38

Frecuencias y porcentaje(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la subdimensión compromiso escolar cognitivo

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Masculino					Femenino				
1.5	NV*	PV*	AV*	V*	CV*	NV*	PV*	AV*	V*	CV*
10-12										
1.5.1	16(32.7)	10(20.4)	6(12.2)	6(12.2)	11(22.4)	19(27.1)	14(20)	9(12.9)	6(8.6)	22(31.4)
1.5.2	17(34.7)	8(16.3)	11(22.4)	6(12.2)	7(14.3)	24(34.3)	15(21.4)	12(17.1)	4(5.7)	15(21.4)
1.5.3	11(22.4)	11(22.4)	9(18.4)	8(16.3)	10(20.4)	21(30)	12(17.1)	13(18.6)	6(8.6)	18(25.7)
1.5.4	3(6.1)	8(16.3)	9(18.4)	12(24.5)	17(34.7)	12(17.1)	6(8.6)	20(28.6)	9(12.9)	23(32.9)
1.5.5	6(12.2)	7(14.3)	14(28.6)	9(18.4)	13(26.5)	6(8.6)	11(15.7)	12(17.1)	5(7.1)	36(51.4)
1.5.6	8(16.3)	4(8.2)	8(16.3)	9(18.4)	20(40.8)	6(8.6)	9(12.9)	11(15.7)	17(24.3)	27(38.6)
13-15										
1.5.1	32(48.5)	13(19.7)	10(15.2)	9(13.6)	2(3)	30(39)	22(28.6)	14(18.2)	8(10.4)	3(3.9)
1.5.2	31(47)	18(27.3)	10(15.2)	5(7.6)	2(3)	37(48.1)	9(11.7)	13(16.9)	11(14.3)	7(9.1)
1.5.3	19(28.8)	14(21.2)	16(24.2)	14(21.2)	3(4.5)	28(36.4)	9(11.7)	20(26)	11(14.3)	9(11.7)
1.5.4	9(13.6)	12(18.2)	21(31.8)	16(24.2)	8(12.1)	15(19.5)	11(14.3)	19(24.7)	26(33.8)	6(7.8)
1.5.5	14(21.2)	18(27.3)	17(25.8)	8(12.1)	9(13.6)	14(18.2)	10(13)	25(32.5)	17(22.1)	11(14.3)
1.5.6	10(15.2)	14(21.2)	22(33.3)	12(18.2)	8(12.1)	8(10.4)	12(15.6)	27(35.1)	19(24.7)	11(14.3)
16-18										
1.5.1	9(50)	6(33.3)	1(5.6)	1(5.6)	1(5.6)	9(36)	8(32)	5(20)		3(12)
1.5.2	9(50)	3(16.7)	5(27.8)	1(5.6)		8(32)	3(12)	7(28)	5(20)	2(8)
1.5.3	8(44.4)	3(16.7)	4(22.2)	2(11.1)	1(5.6)	9(36)	4(16)	4(16)	4(16)	4(16)
1.5.4	5(27.8)	1(5.6)	6(33.3)	5(27.8)	1(5.6)	8(32)	2(8)	3(12)	7(28)	5(20)
1.5.5	5(27.8)	2(11.1)	6(33.3)	3(16.7)	2(11.1)	4(16)	3(12)	8(32)	3(12)	7(28)
1.5.6	1(5.6)		9(50)	7(38.9)	1(5.6)		2(8)	12(48)	3(12)	8(32)

*NV= nada verdadero; PV= poco verdadero; AV= algunas veces verdadero; V=verdadero; CV= completamente verdadero

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 39 muestra los resultados de media y DT para la dimensión **utilidad de la educación**.

En el grupo de 10 a 12 años, los alumnos tienen una media más alta ($M= 4.82$) en el ítem “Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor”, con una baja dispersión de los datos ($DT = .48$). La media más alta ($M = 4.69$) para las alumnas, se muestra en el ítem “Necesito aprender mucho en el colegio para cuidar mi futuro” con una $DT = .73$.

El grupo, de 13 a 15 años, los alumnos y alumnas, muestran una media más alta ($M = 4.3; 4.52$) en el ítem “Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor” con menor dispersión de datos para las alumnas ($DT = .82$).

Los alumnos de 16 a 18 años muestran medias más altas ($M=4.67$) en dos ítems “Necesito aprender mucho en el colegio para cuidar mi futuro” y “Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor” el primero con una menor desviación típica ($DT = .48$). La media más alta ($M = 4.46$) de las alumnas está en el ítem “Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor” con una $DT = .76$.

Tabla 39

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión utilidad de la educación

Dimensiones/ítems	Edad	Alumno		Alumna	
		M	DT	M	DT
2. Utilidad de la educación		10-12			
2.1. Necesito aprender mucho en el colegio para cuidar mi futuro		4.53	.86	4.69	.73
2.2. Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor		4.82	.48	4.7	.7
2.3. Si soy un buen alumno/a ahora, tendré un futuro mejor		4.18	1.21	4.51	.79
2.4. Tengo la capacidad para cambiar mis malos resultados (negativos)		4.24	1.14	4.33	1.1
2.5. Quiero aprender mucho en el colegio para ayudar a mejorar mi barrio o comunidad		3.82	1.36	4.1	1.1
		13-15			
2.1. Necesito aprender mucho en el colegio para cuidar mi futuro		4.18	.85	4.43	.96
2.2. Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor		4.3	.91	4.52	.82
2.3. Si soy un buen alumno/a ahora, tendré un futuro mejor		3.98	1.15	4.34	.95
2.4. Tengo la capacidad para cambiar mis malos resultados (negativos)		3.89	1.16	4.23	.9
2.5. Quiero aprender mucho en el colegio para ayudar a mejorar mi barrio o comunidad		3.39	1.35	3.61	1.33
		16-18			
2.1. Necesito aprender mucho en el colegio para cuidar mi futuro		4.67	.48	4.28	.79
2.2. Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor		4.67	.59	4.46	.76
2.3. Si soy un buen alumno/a ahora, tendré un futuro mejor		4.56	.98	4.40	.7
2.4. Tengo la capacidad para cambiar mis malos resultados (negativos)		4.22	.94	4.42	.87
2.5. Quiero aprender mucho en el colegio para ayudar a mejorar mi barrio o comunidad		3.28	1.44	3.44	1.53

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 55 muestra la media y DT de la subdimensión en los tres grupos. Las alumnas de 10 a 12 años tienen la media más alta ($M = 4.46$) y la menor dispersión de datos de todos los grupos ($DT = .6$) además obtienen puntuaciones medias mayores que los alumnos en dos

grupos, en el grupo *16 a 18 años*, los alumnos tienen una media mayor ($M = 4.27$; $DT = .54$)

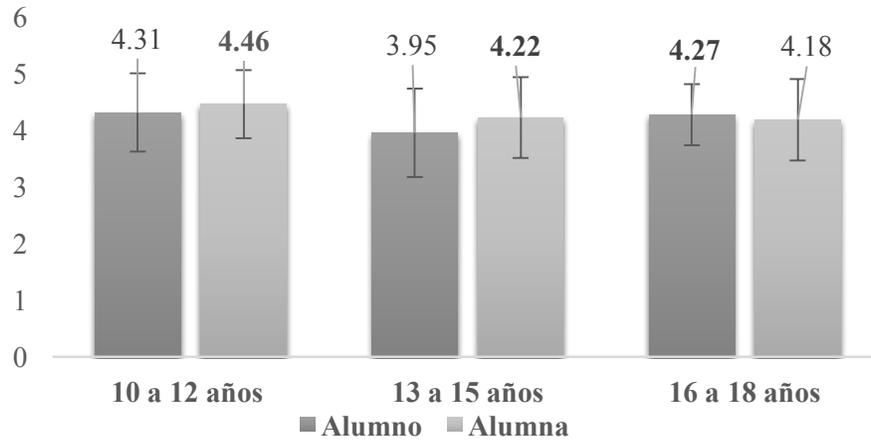


Figura 55. Media y DT según grupo etario y sexo de la dimensión utilidad de la educación. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 40 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems. En el primer grupo (*10 a 12 años*), los alumnos y alumnas, consideran con mayor frecuencia y porcentaje la valoración “completamente verdadero”. El segundo grupo (*13 a 15 años*), ambos estudiantes, consideran con mayor frecuencia y porcentaje la valoración “completamente verdadero”. El tercer grupo (*16 a 18 años*), alumnos y alumnas, manifiestan con un mayor porcentaje y frecuencia “completamente verdadero” todos los ítems de la dimensión.

Tabla 40

Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión utilidad de la educación

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Masculino					Femenino				
2.	NV*	PV*	AV*	V*	CV*	NV*	PV*	AV*	V*	CV*
10-12										
2.1	1(2)		6(12.2)	7(14.3)	35(71.4)	1(1.4)	1(1.4)	2(2.9)	11(15.7)	55(78.6)
2.2			2(4.1)	5(10.2)	42(85.7)	1(1.4)		4(5.7)	9(12.9)	56(80)
2.3	3(6.1)	3(6.1)	5(10.2)	9(18.4)	29(59.2)	1(1.4)	(11.4)	4(5.7)	19(27.1)	45(64.3)
2.4	4(8.2)	1(2)		18(36.7)	26(53.1)	4(5.7)	2(2.9)	4(5.7)	17(24.3)	43(61.4)
2.5	6(12.2)	3(6.1)	5(10.2)	15(30.6)	20(40.8)	4(5.7)	5(7.1)	6(8.6)	20(28.6)	35(50)
13-15										
2.1	1(1.5)	1(1.5)	10(15.2)	27(40.9)	27(40.9)	2(2.6)	4(5.2)	2(2.6)	20(26)	49(63.6)
2.2	1(1.5)	3(4.5)	5(7.6)	23(34.8)	34(51.5)	1(1.3)	1(1.3)	7(9.1)	16(20.8)	52(67.5)
2.3	4(6.1)	4(6.1)	8(12.1)	23(34.8)	27(40.9)	3(3.9)		8(10.4)	23(29.9)	43(55.8)
2.4	3(4.5)	7(10.6)	9(13.6)	22(33.3)	25(37.9)	1(1.3)	4(5.2)	6(7.8)	31(40.3)	35(45.5)

2.5	10(15.2)	7(10.6)	11(16.7)	23(34.8)	15(22.7)	8(10.4)	11(14.3)	8(10.4)	26(33.8)	24(31.2)
16-18										
2.1				6(33.3)	12(66.7)			5(20)	8(32)	12(48)
2.2			1(5.6)	4(22.2)	13(72.2)		1(4)	1(4)	6(24)	17(68)
2.3	1(5.6)			4(22.2)	13(72.2)			3(12)	9(36)	13(52)
2.4		1(5.6)	3(16.7)	5(27.8)	9(50)		1(4)	4(16)	8(32)	12(48)
2.5	3(16.7)	2(11.1)	5(27.8)	3(16.7)	5(27.8)	4(16)	4(16)	3(12)	5(20)	9(36)

*NV= nada verdadero; PV= poco verdadero; AV= algunas veces verdadero; V=verdadero; CV= completamente verdadero

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 41 muestra las puntuaciones medias y DT para la dimensión **percepción de autoeficacia académica**.

Para los tres grupos, alumnas y alumnos, muestran la puntuación media más alta en el ítem “Si quiero, puedo ser bueno/a en el colegio”. En el grupo de 10 a 12 y 13 a 15 años, la media alta es para las alumnas, en el grupo de 16 a 18 años para los alumnos, además la menor dispersión de datos es de las alumnas de este grupo.

Tabla 41

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión percepción de autoeficacia académica

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
3. Percepción de autoeficacia académica					
10-12					
3.1. Haga lo que haga no consigo sacar buenas notas*		4.02	1.46	4.02	1.46
3.2. No consigo ser bueno/a en el colegio, aunque quiera*		4.12	1.33	4.12	1.27
3.3. No soy capaz de cambiar mis malas notas en el colegio*		3.86	1.52	3.86	1.56
3.4. Si yo decido, soy capaz de aprender cosas difíciles		4.2	1.22	4.3	1.08
3.5. Si quiero, puedo ser bueno/a en el colegio		4.37	1.11	4.57	.75
13-15					
3.1. Haga lo que haga no consigo sacar buenas notas*		3.08	1.55	3.49	1.61
3.2. No consigo ser bueno/a en el colegio, aunque quiera*		3.29	1.57	3.71	1.57
3.3. No soy capaz de cambiar mis malas notas en el colegio*		3.2	1.51	3.42	1.62
3.4. Si yo decido, soy capaz de aprender cosas difíciles		3.79	1.06	4.21	.95
3.5. Si quiero, puedo ser bueno/a en el colegio		4.15	1.05	4.49	.68
16-18					
3.1. Haga lo que haga no consigo sacar buenas notas*		4.06	1.58	3.52	1.71
3.2. No consigo ser bueno/a en el colegio, aunque quiera*		4	1.68	3.16	1.88
3.3. No soy capaz de cambiar mis malas notas en el colegio*		3.96	1.69	3.44	1.6
3.4. Si yo decido, soy capaz de aprender cosas difíciles		4.5	.7	4.6	.64
3.5. Si quiero, puedo ser bueno/a en el colegio		4.89	.32	4.68	.55

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 56 muestra la media y DT de la subdimensión en los tres grupos. Entre los grupos 10 a 12 y 13 a 15 años, se observan mejores puntuaciones medias para las alumnas, y menor dispersión de datos en las alumnas del primer grupo (DT= .79). Los alumnos del grupo 16 a 18 años muestran la media más alta $M=4.22$ para todos los grupos, con una $DT= .96$.

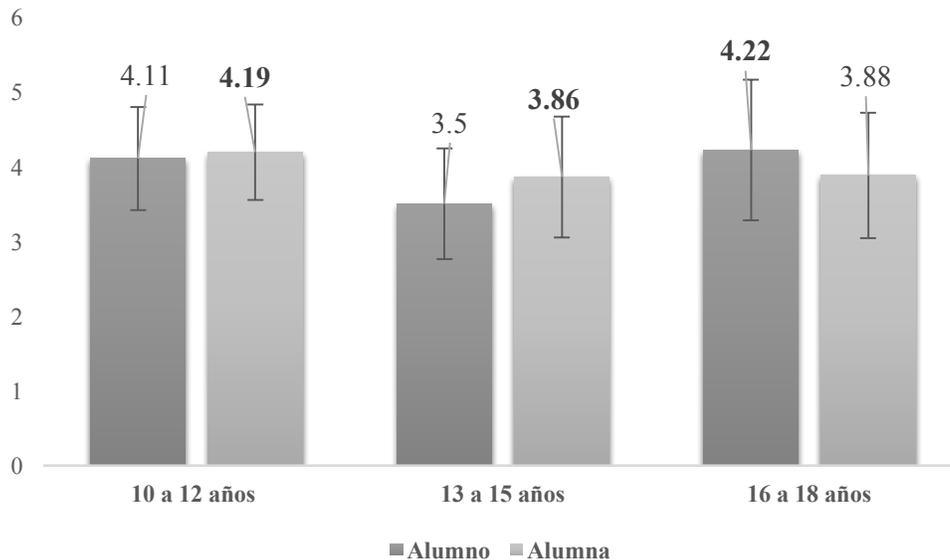


Figura 56. Media y DT según grupo etario y sexo de la dimensión percepción de autoeficacia académica. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 42 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems. Los alumnos de 10 a 12 años consideran con mayor porcentaje y frecuencia la afirmación “nada verdadero”, “verdadero” y “completamente verdadero”. El grupo de 13 a 15 años considera en mayor frecuencia y porcentaje las afirmaciones “nada verdadero”, “verdadero” y “completamente verdadero”. Finalmente, el grupo de 16 a 18 años, considera mayormente las valoraciones “nada verdadero” y “completamente verdadero”.

Tabla 42

Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión percepción de autoeficacia académica

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Masculino					Femenino				
3.	NV**	PV**	AVV**	V**	CV**	N**	PV**	AV**	V**	CV**
	10-12									
3.1*	31(63.3)	3(6.1)	6(12.2)	3(6.1)	6(12.2)	42(60)	9(12.9)	5(7.1)	5(7.1)	9(12.9)
3.2*	31(63.3)	3(6.1)	10(20.4)		5(10.2)	46(65.7)	9(12.9)	5(7.1)	5(7.1)	5(7.1)

3.3*	27(55.1)	7(14.3)	3(6.1)	5(10.2)	7(14.3)	43(61.4)	1(1.4)	11(15.7)	4(5.7)	11(15.7)
3.4	4(8.2)	2(4.1)	2(4.1)	13(26.5)	28(57.1)	3(4.3)	3(4.3)	6(8.6)	16(22.9)	42(60)
3.5	3(6.1)	1(2)	3(6.1)	10(20.4)	32(65.3)		2(2.9)	5(7.1)	14(20)	49(70)
13-15										
3.1*	16(24.2)	14(21.2)	14(21.2)	3(4.5)	19(28.8)	32(41.6)	14(18.2)	8(10.4)	6(7.8)	17(22.1)
3.2*	24(36.4)	8(12.1)	10(15.2)	11(16.7)	13(19.7)	37(48.1)	15(19.5)	6(7.8)	4(5.2)	15(19.5)
3.3*	18(27.3)	15(22.7)	8(12.1)	12(18.2)	13(19.7)	32(41.6)	9(11.7)	13(16.9)	5(6.5)	18(23.4)
3.4	3(4.5)	3(4.5)	18(27.3)	23(34.8)	19(28.8)	2(2.6)	1(1.3)	13(16.9)	24(31.2)	37(48.1)
3.5	1(1.5)	6(9.1)	8(12.1)	18(27.3)	33(50)	1(1.3)	5(6.5)	26(33.8)	45(58.4)	45(58.4)
16-18										
3.1*	12(66.7)	2(11.1)		1(5.6)	3(16.7)	12(48)	3(12)	2(8)	2(8)	6(24)
3.2*	12(66.7)	2(11.1)			4(22.2)	11(44)	2(8)	2(8)		10(40)
3.3*	12(66.7)	1(5.6)	1(5.6)		4(22.2)	9(36)	6(24)	3(12)	1(4)	6(24)
3.4			2(11.1)	5(27.8)	11(61.1)			2(8)	6(24)	17(68)
3.5				2(11.1)	16(88.9)			1(4)	6(24)	18(72)

*Ítem redactado en negativo

**NV= nada verdadero; PV= poco verdadero; AVV= algunas veces verdadero; V=verdadero; CV= completamente verdadero. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 43 muestra los resultados de media y *DT* para la dimensión **apoyo maestro/teacher support**.

La media más alta ($M= 4.69$) para los alumnos (*10 a 12 años*) se muestra en el ítem “Se preocupan por mí”, con una baja dispersión de los datos ($DT = .61$), para las alumnas ($M= 4.74$) se muestra en el ítem “Me explican porque las cosas que aprendo son importantes” con una baja dispersión de datos ($DT = .65$).

En segundo grupo (*13 a 15 años*) los alumnos muestran una media más alta ($M = 3.95$) en el ítem “Se preocupan por mi” con una $DT = 1.05$. En las alumnas la media más alta ($M = 4.34$) es en el ítem “Saben que soy capaz de hacer un buen trabajo” con una $DT = .93$.

Los alumnos del grupo *16 a 18 años* muestran una media más alta ($M = 4.33$) en el ítem “Me explican porque las cosas que aprendo son importantes” ($DT = 1.02$), las alumnas en el ítem “Saben que soy capaz de hacer un buen trabajo” ($M = 4.28$), con una menor dispersión de datos ($DT = .89$).

Tabla 43

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión apoyo maestro/teacher support

Dimensiones/ítems	Edad	Alumno		Alumna	
		M	DT	M	DT
4. Apoyo maestro/Teacher support	10-12				
4.1. Se preocupan por mí		4.69	.61	4.64	.68
4.2. Me entienden		4.57	.7	4.4	.82
4.3. Me explican porque las cosas que aprendo son importantes		4.45	.86	4.74	.65

Dimensiones/ítems	Edad	Alumno		Alumna	
		M	DT	M	DT
4.4. Explican bien la materia, y por eso yo consigo entenderla bien		4.16	1.08	4.39	.96
4.5. Saben que soy capaz de hacer un buen trabajo		4.53	.98	4.53	1.03
4.6. No quieren saber nada de mi*		4.04	1.54	4.43	1.31
13-15					
4.1. Se preocupan por mi		3.95	1.05	4.17	1.05
4.2. Me entienden		3.65	1.01	3.79	1.06
4.3. Me explican porque las cosas que aprendo son importantes		3.91	1.06	4.33	.85
4.4. Explican bien la materia, y por eso yo consigo entenderla bien		3.73	1	3.89	.96
4.5. Saben que soy capaz de hacer un buen trabajo		4.11	.97	4.34	.93
4.6. No quieren saber nada de mi*		3.26	1.64	3.36	1.8
16-18					
4.1. Se preocupan por mi		4.06	.93	4.16	.98
4.2. Me entienden		3.83	.98	3.36	1.15
4.3. Me explican porque las cosas que aprendo son importantes		4.33	1.02	4.12	.88
4.4. Explican bien la materia, y por eso yo consigo entenderla bien		3.39	1.29	3.68	1.34
4.5. Saben que soy capaz de hacer un buen trabajo		4.17	1.29	4.28	.89
4.6. No quieren saber nada de mi*		4	1.71	3.24	1.66

*Ítem redactado en negativo

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 57 muestra la media y DT de la subdimensión en los tres grupos. En primer lugar, las alumnas de 10 a 12 años tienen una media más alta ($M = 4.52$) y una baja dispersión de datos ($DT = .48$) para todos los grupos, además junto con las alumnas de 13 a 15 años obtienen puntuaciones medias mayores que los alumnos en sus grupos.

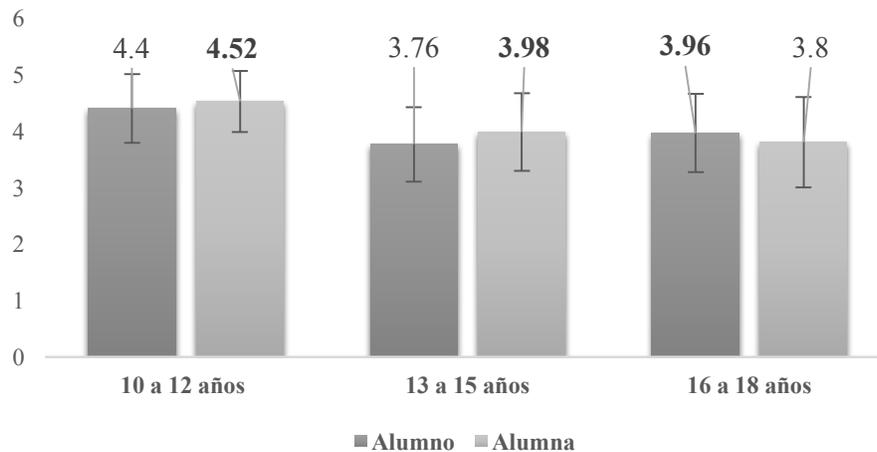


Figura 57. Media y DT según grupo etario y sexo de la dimensión apoyo maestro. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 44 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems. Los estudiantes de *10 a 12 años* consideran con mayor frecuencia y porcentaje las afirmaciones “de acuerdo completamente” y “desacuerdo”. El grupo, *13 a 15 años*, los alumnos y alumnas consideran mayormente estar “de acuerdo” y “de acuerdo completamente”. El grupo de *16 a 18 años*, los alumnos consideran más frecuencia y porcentaje estar “completamente de acuerdo”, “de acuerdo” y “desacuerdo”, las alumnas, consideran estar “completamente de acuerdo”, “ni acuerdo ni desacuerdo”, “de acuerdo” y “desacuerdo” con los ítems.

Tabla 44

Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión apoyo maestro/teacher support

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Masculino					Femenino				
4.	D**	UPA**	NAND**	DA**	DC**	D**	UPA**	NAND**	DA**	DC**
10-12										
4.1		1(2)	1(2)	10(20.4)	37(75.5)		2(2.9)	2(2.9)	15(21.4)	51(72.9)
4.2		1(2)	3(6.1)	12(24.5)	33(67.3)		2(2.9)	9(12.9)	18(25.7)	41(58.6)
4.3	1(2)	1(2)	3(6.1)	14(28.6)	30(61.2)	1(1.4)		2(2.9)	10(14.3)	57(81.4)
4.4	2(4.1)	2(4.1)	7(14.3)	13(26.5)	25(51)	1(1.4)	4(5.7)	6(8.6)	15(21.4)	44(62.9)
4.5	1(2)	3(6.1)	2(4.1)	6(12.2)	37(75.5)	3(4.3)	3(4.3)	1(1.4)	10(14.3)	53(75.7)
4.6*	33(67.3)	2(4.1)	5(10.2)	1(2)	8(16.3)	57(81.4)		3(4.3)	2(2.9)	8(11.4)
13-15										
4.1	2(3)	5(7.6)	11(16.7)	24(36.4)	24(36.4)	3(3.9)	4(5.2)	6(7.8)	27(35.1)	36(46.8)
4.2		10(15.2)	19(28.8)	21(31.8)	16(24.2)	1(1.3)	8(10.4)	22(28.6)	20(26)	25(32.5)
4.3	2(3)	5(7.6)	13(19.7)	23(34.8)	23(34.8)	1(1.3)	2(2.6)	7(9.1)	27(35.1)	39(50.6)
4.4		7(10.6)	23(34.8)	17(25.8)	19(28.8)	2(2.6)	5(6.5)	12(15.6)	37(48.1)	20(26)
4.5	1(1.5)	3(4.5)	13(19.7)	20(30.3)	29(43.9)	2(2.6)	1(1.3)	9(11.7)	21(27.3)	43(55.8)
4.6*	26(39.4)	5(7.6)	11(16.7)	8(12.1)	16(24.2)	37(48.1)	5(6.5)	7(9.1)	3(3.9)	25(32.5)
16-18										
4.1		1(5.6)	4(22.2)	6(33.3)	7(38.9)		2(8)	4(16)	7(28)	12(48)
4.2	1(5.6)		4(22.2)	9(50)	4(22.2)	1(4)	4(16)	11(44)	3(12)	6(24)
4.3	1(5.6)		1(5.6)	6(33.3)	10(55.6)			8(32)	6(24)	11(44)
4.4	2(11.1)	3(16.7)	2(11.1)	8(44.4)	3(16.7)	3(12)	2(8)	3(12)	9(36)	8(32)
4.5	2(11.1)		1(5.6)	5(27.8)	10(55.6)		1(4)	4(16)	7(28)	13(52)
4.6*	13(72.2)		1(5.6)		4(22.2)	10(40)	1(4)	5(20)	3(12)	6(24)

*Ítem redactado en negativo

**D= desacuerdo; UPA= un poco de acuerdo; NAND= ni de acuerdo ni en desacuerdo; DA=de acuerdo; DC= de acuerdo completamente

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

A continuación, se presenta las puntuaciones de media y desviación típica de la dimensión **socialización académica** según subdimensiones: **apoyo parental/parental behavior, no apoyo parental, futuro y esfuerzo** (Tabla 45).

En primer lugar, para la subdimensión **apoyo parental/parental behavior**, los resultados muestran:

El grupo de *10 a 12 años*, los alumnos y alumnas, presentan una media más alta ($M=3.37$; 3.63) en el ítem “Participan en las reuniones del colegio”, con una mayor dispersión de datos en las alumnas ($DT = 1.5$).

En los alumnos del grupo *13 a 15 años*, la media más alta ($M = 3.21$) está en el ítem “Hablan con los profesores para saber que hago en el colegio” con una $DT = 1.31$. Las alumnas tienen una media más alta ($M= 3.24$) en el ítem “Participan en las reuniones del colegio” con una mayor dispersión de datos ($DT = 1.45$).

El grupo de *16 a 18 años*, para el caso de los alumnos la media más alta ($M= 2.94$) está en el ítem “Hablan con los profesores para saber que hago en el colegio” con una dispersión heterogénea de los datos ($DT = 1.39$). En las alumnas la media más alta $M= 3.16$ es el ítem “Participan en las reuniones del colegio” con una mayor dispersión ($DT = 1.57$).

En segundo lugar, la subdimensión **no apoyo parental** los resultados indican:

Para el grupo *10 a 12 años*, en ambos estudiantes, la media más baja está en el ítem “Piensan que es poco importante venir al colegio”, con una menor dispersión de datos para las alumnas ($DT=1.22$). La media más alta para alumnos ($M= 2.47$) y alumnas ($M= 1.94$) se encuentra en el ítem “falta de transporte”, con una mayor dispersión de datos para los alumnos ($DT = 1.74$).

El grupo de *13 a 15 años*, los alumnos tienen una media más baja en el ítem “Se interesan poco por mi vida” ($M=2.86$), las alumnas en “Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen” ($M=2.18$), con una menor dispersión de datos para las alumnas ($DT= 1.67$). Por otro lado, los alumnos, tienen la media más alta ($M=3.23$) en el ítem “Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen” con una dispersión heterogénea de los datos ($DT = 1.67$). Las alumnas tienen la media más alta ($M = 2.3$) en “Se interesan poco por mi vida en el colegio” y “Piensan que es poco importante venir al colegio” con una $DT = 1.66$.

En el grupo de *16 a 18 años*, los alumnos, muestran la media más baja el ítem “Falta de transporte” ($M=1.89$) y las alumnas en “Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen” ($M= 2.12$), la desviación típica es menor para los alumnos ($DT= 1.45$). También, los alumnos muestran la media más alta ($M = 2.17$) es en el ítem “Tienen dificultades para comprender lo que los profesores” con una alta desviación de datos ($DT = 1.65$). Las alumnas presentan la media más alta ($M = 2.72$) en “Falta de transporte” con una dispersión de datos heterogénea ($DT = 1.72$).

En tercer lugar, para la subdimensión **futuro** los resultados muestran:

Los alumnos de *10 a 12 años* tienen la media más alta ($M = 4.08$) en el ítem “Me dicen que es importante pensar lo que quiero ser en el futuro” con una $DT= 1.3$, las alumnas muestran la media más alta ($M = 4.29$) en “Me dicen que es importante pensar en cosas que me interesan hacer de mayor” con una $DT = 1.14$.

El grupo de *13 a 15 años*, en ambos sexos, la media más alta ($M= 4.05$; 4.18) se encuentra en el ítem “Me dicen que es importante pensar lo que quiero ser en el futuro” con una desviación de datos levemente más altas en las alumnas ($DT = 1.02$).

Para el grupo de *16 a 18 años*, en ambos sexos, la media más alta ($M = 4.67$; 4.48) está en el ítem “Me dicen que es importante pensar sobre lo que quiero hacer de mayor” siendo la menor dispersión de datos en los alumnos ($DT = .68$).

Finalmente, para la subdimensión **esfuerzo** los resultados indican:

El grupo de *10 a 12 años*, ambos sexos, muestran la media más alta ($M = 4.37$; 4.54) en el ítem “Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más”, con una mayor dispersión de datos en los alumnos ($DT = 1.03$).

En el grupo de *13 a 15 años*, en ambos sexos la media más alta ($M = 3.94$; 4.49) está en el ítem “Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más” con una menor dispersión de datos en el caso de las alumnas ($DT = .87$).

En el grupo de *16 a 18 años*, los alumnos tienen la media más alta ($M= 4.33$) en el

ítem “Me dicen que puedo ser cada vez más inteligente si estudio más” y una $DT = .97$, las alumnas ($M= 4.48$) “Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más” con una $DT = 1$.

Tabla 45

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión socialización académica y subdimensiones

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
5. Socialización académica		10-12			
5.1. Apoyo de los padres/Parental behavior					
5.1.1. Participan en las reuniones del colegio		3.37	1.45	3.63	1.5
5.1.2. Hablan con los profesores para saber que hago en el colegio		3.29	1.39	3.51	1.33
5.1.3. Participan en actividades del colegio (por ejemplo, fiestas, actividades deportivas)		2.9	1.53	3.33	1.58
		13-15			
5.1.1. Participan en las reuniones del colegio		3.15	1.35	3.24	1.45
5.1.2. Hablan con los profesores para saber que hago en el colegio		3.21	1.31	3.03	1.26
5.1.3. Participan en actividades del colegio (por ejemplo, fiestas, actividades deportivas)		3	1.3	2.59	1.39
		16-18			
5.1.1. Participan en las reuniones del colegio		2.72	1.48	3.16	1.57
5.1.2. Hablan con los profesores para saber que hago en el colegio		2.94	1.39	3	1.29
5.1.3. Participan en actividades del colegio (por ejemplo, fiestas, actividades deportivas)		1.83	1.38	2.52	1.55
5.2. No apoyo parental		10-12			
5.2.1. Piensan que es poco importante venir al colegio		1.96	1.49	1.51	1.22
5.2.2. Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen (por ejemplo, no hablan el mismo idioma)		2.14	1.47	1.86	1.41
5.2.3. Falta de transporte		2.47	1.74	1.94	1.5
5.2.4. Se interesan poco por mi vida en el colegio		2.35	1.72	1.91	1.55
		13-15			
5.2.1. Piensan que es poco importante venir al colegio		2.92	1.68	2.3	1.72
5.2.2. Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen (por ejemplo, no hablan el mismo idioma)		3.23	1.67	2.18	1.67
5.2.3. Falta de transporte		3.05	1.71	2.22	1.59
5.2.4. Se interesan poco por mi vida en el colegio		2.86	1.71	2.3	1.66
		16-18			
5.2.1. Piensan que es poco importante venir al colegio		2.11	1.74	2.56	1.87
5.2.2. Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen (por ejemplo, no hablan el mismo idioma)		2.17	1.65	2.12	1.74

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
idioma					
5.2.3. Falta de transporte		1.89	1.45	2.72	1.72
5.2.4. Se interesan poco por mi vida en el colegio		2	1.6	2.36	1.57
5.3. Futuro	10-12				
5.3.1. Me dicen que es importante pensar lo que quiero ser en el futuro		4.08	1.3	4.24	1.14
5.3.2. Me dicen que es importante pensar sobre lo que quiero hacer de mayor		4.2	1.06	4.19	1.12
5.3.3. Me dicen que es importante pensar en cosas que me interesan hacer de mayor		4.04	1.11	4.29	1.14
5.3.4. Me hablan sobre los diferentes tipos de trabajos que puedo tener de mayor		3.65	1.42	3.81	1.3
	13-15				
5.3.1. Me dicen que es importante pensar lo que quiero ser en el futuro		4.05	1.02	4.18	1.01
5.3.2. Me dicen que es importante pensar sobre lo que quiero hacer de mayor		4	1.05	4.07	1.11
5.3.3. Me dicen que es importante pensar en cosas que me interesan hacer de mayor		4.02	.88	4	1.15
5.3.4. Me hablan sobre los diferentes tipos de trabajos que puedo tener de mayor		3.52	1.26	3.43	1.38
	16-18				
5.3.1. Me dicen que es importante pensar lo que quiero ser en el futuro		4.56	1.04	4.44	.96
5.3.2. Me dicen que es importante pensar sobre lo que quiero hacer de mayor		4.67	.68	4.48	.82
5.3.3. Me dicen que es importante pensar en cosas que me interesan hacer de mayor		4.4	.85	4.28	1.1
5.3.4. Me hablan sobre los diferentes tipos de trabajos que puedo tener de mayor		3.94	1.25	3.8	1.08
5.4. Esfuerzo	10-12				
5.4.1. Me dicen que podría ser mejor alumno/a si trabajase más		4.12	1.31	4.01	1.39
5.4.2. Cuando no saco buenas notas en los exámenes, dicen que es porque no estudié lo suficiente		3.9	1.27	3.66	1.53
5.4.3. Me dicen que puedo ser cada vez más inteligente si estudio más.		4.33	1.08	4.4	1.02
5.4.4. Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más		4.37	1.03	4.54	.94
	13-15				
5.4.1. Me dicen que podría ser mejor alumno/a si trabajase más		3.92	1.11	3.62	1.37
5.4.2. Cuando no saco buenas notas en los exámenes, dicen que es porque no estudié lo suficiente		3.73	1.25	3.29	1.49
5.4.3. Me dicen que puedo ser cada vez más inteligente si estudio más.		4.03	1	3.86	1.29
5.4.4. Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio		3.94	1.09	4.49	.87

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
más	16-18				
5.4.1. Me dicen que podría ser mejor alumno/a si trabajase más		3.78	1.51	4.16	1.21
5.4.2. Cuando no saco buenas notas en los exámenes, dicen que es porque no estudié lo suficiente		4.22	1.16	3.88	1.2
5.4.3. Me dicen que puedo ser cada vez más inteligente si estudio más		4.33	.97	4.24	.97
5.4.4. Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más		4.28	1.12	4.48	1

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 58 muestra la media y DT de la subdimensión **apoyo parental/parental behavior** en los tres grupos. La media más alta ($M = 3.49$) es para las alumnas del grupo *10 a 12 años* con una $DT = 1.06$. En el grupo etario de *13 a 15 años*, los alumnos, presentan una media más alta y una dispersión de datos más homogénea para los tres grupos etarios ($DT = .95$). La media más baja ($M = 2.5$) se advierte en alumnos de *16 a 18 años*, con una heterogénea dispersión de datos ($DT = 1.24$).

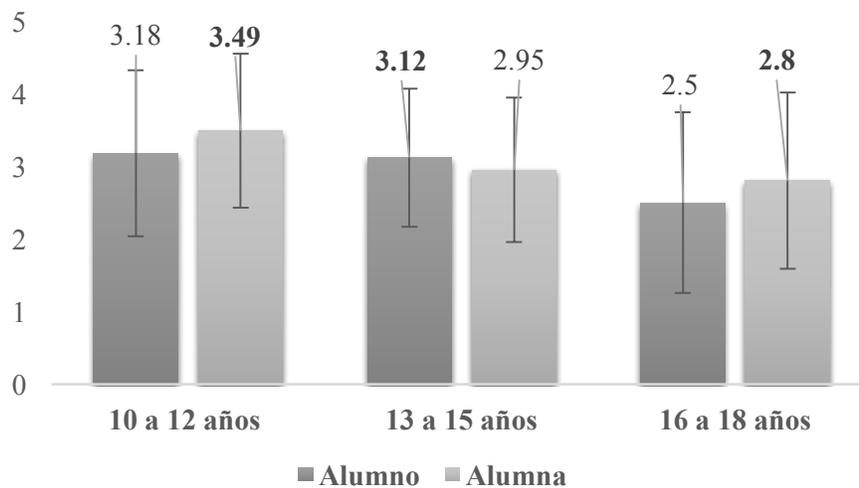


Figura 58. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión apoyo parental/parental behavior. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 59 muestra la media y DT de la subdimensión **no apoyo parental** en los tres grupos. Las puntuaciones medias más bajas se encuentran en alumnas de *10 a 12* ($M=1.8$) y *alumnos de 16 a 18 años* ($M=2.04$). Las medias más altas en alumnos de *13 a 15* ($M=3.01$)

y alumnas de 16 a 18 años ($M=2.44$), estas además con una alta dispersión de datos ($DT=1.06$) en relación a los tres grupos.

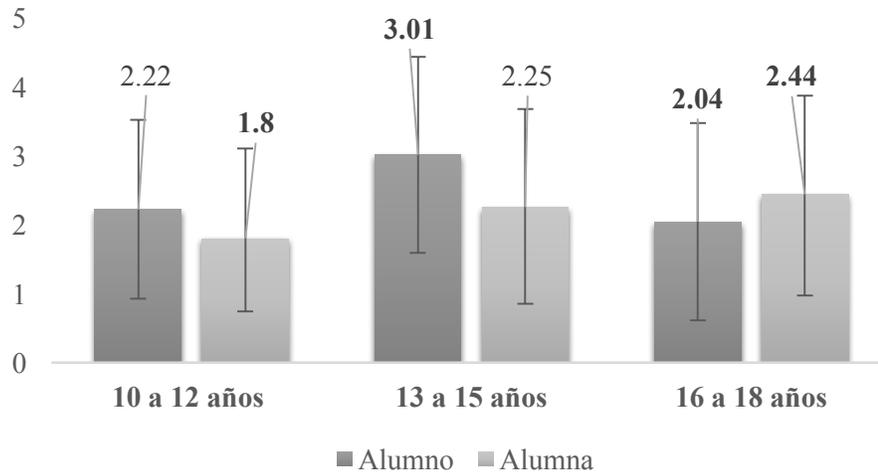


Figura 59. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión no apoyo parental. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 60 muestra la media y DT por grupo etario y sexo de la subdimensión **futuro**. De acuerdo, con las medias de los tres grupos, la más alta se encuentra en los alumnos ($M= 4.4$) de 16 a 18 años con una baja dispersión de datos ($DT= .86$). Para los otros dos grupos etarios las medias más altas ($M= 4.13$; 3.92) son de las alumnas con $DT= .92$ y $.9$, respectivamente. La menor dispersión de datos se encuentra en alumnos de 13 a 15 años ($DT= .82$).

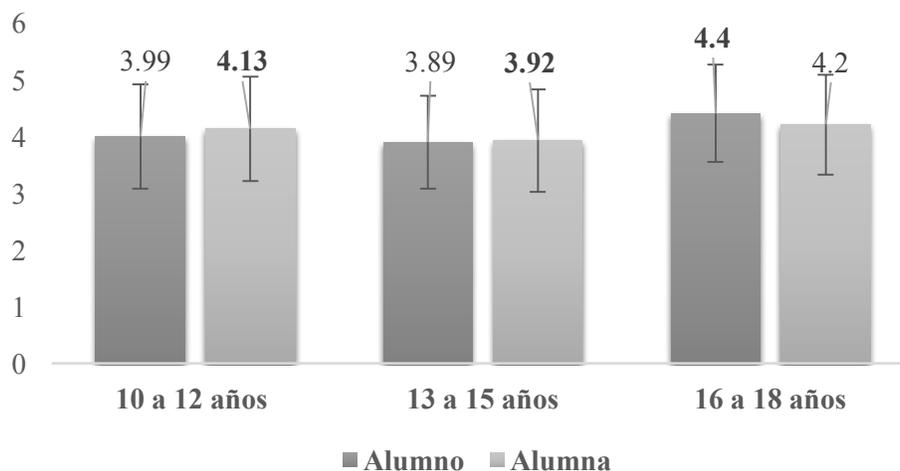


Figura 60. Media y DT según grupo etario y sexo de la subdimensión futuro. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 61 muestra la media y *DT* por grupo etario y sexo de la subdimensión **esfuerzo**. En primer lugar, la media más alta se encuentra en las alumnas del grupo *16 a 18 años* ($M=4.19$) con una menor dispersión de datos ($DT=.83$). En el grupo etario de *10 a 12 años*, los alumnos presentan una media más alta ($M=4.17$) que las alumnas, y una menor $DT=.89$. El grupo de *13 a 15 años* la media más alta es de las alumnas ($M=3.81$) con una $DT=.85$. Finalmente, la menor media ($M=3.19$) y dispersión de datos se encuentra en el grupo de alumnos de *13 a 15 años* ($DT=.81$).

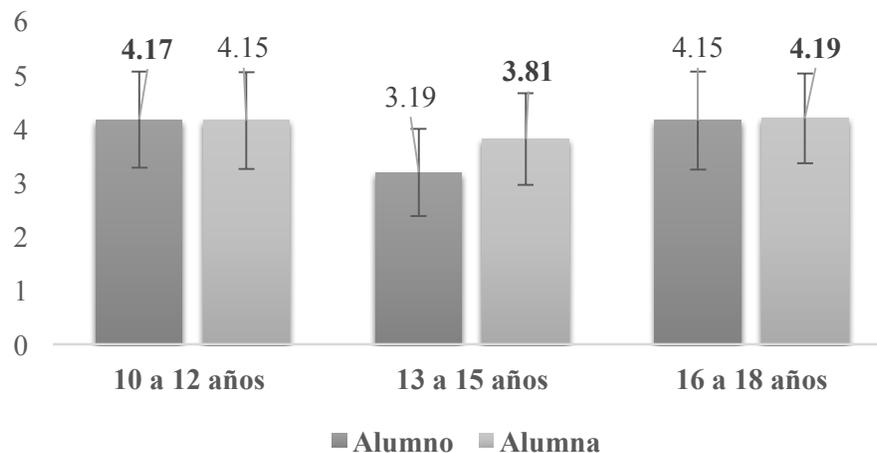


Figura 61. Media y *DT* según grupo etario y sexo de la subdimensión esfuerzo. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Tabla 46 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems de la **socialización académica**. Para una mejor comprensión se presentan según sus **subdimensiones**:

Las frecuencias y porcentajes para la subdimensión **apoyo parental/ parental behavior** muestran:

El grupo de *10 a 12 años*, en los alumnos, muestran con mayores frecuencias y porcentajes las valoraciones “siempre”, “algunas veces” y “nunca”. Las alumnas, coincidieron la valoración de “siempre”. Los estudiantes del grupo *13 a 15 años*, consideran diferentes valoraciones para los ítems, desde “pocas veces”, “muchas veces” y “algunas veces”. Lo mismo se advierte en el caso de las alumnas, las mayores frecuencias y porcentajes

consideran siempre, algunas veces y nunca. También en las alumnas, consideran mayormente valoraciones de “siempre”, “algunas veces” y “nunca”. El grupo de *16 a 18 años*, los alumnos consideran afirmaciones con mayor frecuencia y porcentaje “algunas veces” y mayormente “nunca”. Las alumnas coinciden mayormente en valoraciones “siempre”, “algunas veces” y “nunca”.

Las frecuencias y porcentajes para la subdimensión **no apoyo parental** muestran:

Los *tres grupos etarios*, en ambos sexos, consideran con mayor frecuencia y porcentaje estar en “desacuerdo” con cada uno de los ítems. En el grupo de *13 a 15 años*, los alumnos, manifiestan también “de acuerdo completamente” para algunos ítems (5.2.2 y 5.2.3).

Las frecuencias y porcentajes para la subdimensión **futuro** muestran:

En los *tres grupos etarios* y para ambos sexos, los estudiantes consideran mayormente la valoración “siempre” en cada uno de los ítems de la subdimensión.

Las frecuencias y porcentajes para la subdimensión **esfuerzo** muestran:

En los *tres grupos etarios*, tanto en alumnos como alumnas, existe mayor frecuencia y porcentaje en la valoración “siempre”, para cada uno de los ítems de la subdimensión.

Tabla 46

Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión socialización académica y subdimensiones

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Masculino					Femenino				
5.	N*	PV*	AV*	MV*	S*	N*	PV*	AV*	MV*	S*
5.1	10-12									
5.1.1	7(14.3)	8(16.3)	10(20.4)	8(16.3)	16(32.7)	11(15.7)	5(7.1)	15(21.4)	7(10)	32(45.7)
5.1.2	7(14.3)	7(14.3)	14(28.6)	7(14.3)	14(28.6)	6(8.6)	11(15.7)	18(25.7)	11(15.7)	24(34.3)
5.1.3	14(28.6)	7(14.3)	8(16.3)	10(20.4)	10(20.4)	16(22.9)	6(8.6)	12(17.1)	11(15.7)	25(35.7)
	13-15									
5.1.1	5(7.6)	22(33.3)	15(22.7)	6(9.1)	18(27.3)	14(18.2)	9(11.7)	21(27.2)	11(14.3)	22(28.6)
5.1.2	10(15.2)	9(13.6)	16(24.2)	19(28.8)	12(18.2)	10(13)	16(20.8)	26(33.7)	12(15.6)	13(16.9)
5.1.3	9(13.6)	16(24.2)	19(28.8)	10(15.2)	12(18.2)	24(31.2)	13(16.9)	20(25.9)	10(13)	10(13)
	16-18									
5.1.1	5(27.8)	3(16.7)	6(33.3)		4(22.2)	5(20)	5(20)	4(16)	3(12)	8(32)

5.1.2	3(16.7)	4(22.2)	6(33.3)	1(5.6)	4(22.2)	3(12)	6(24)	9(36)	2(8)	5(20)
5.1.3	12(66.7)	2(11.1)		3(16.7)	1(5.6)	11(44)	2(8)	3(12)	6(24)	3(12)
5.2	D*	UPA*	NAND*	DA*	DC*	D*	UPA*	NAND*	DA*	DC*
					10-12					
5.2.1	32(65.3)	3(6.1)	5(10.2)	2(4.1)	7(14.3)	58(82.9)	1(1.4)	4(5.7)	1(1.4)	6(8.6)
5.2.2	27(55.1)	5(10.2)	5(10.2)	7(14.3)	5(10.2)	48(68.6)	3(4.3)	8(11.4)	3(4.3)	8(11.4)
5.2.3	25(51)	5(10.2)	3(6.1)	3(6.1)	13(26.5)	47(67.1)	3(4.3)	7(10)	3(4.3)	10(14.3)
5.2.4	28(57.1)	3(6.1)	2(4.1)	5(10.2)	11(22.4)	50(71.4)	2(2.9)	3(4.3)	4(5.7)	11(15.7)
					13-15					
5.2.1	23(34.8)	4(6.1)	16(24.2)	1(1.5)	22(33.3)	45(58.4)	3(3.9)	7(9)	4(5.2)	18(23.4)
5.2.2	18(27.3)	5(7.6)	13(19.7)	4(6.1)	26(39.4)	48(62.8)	2(2.6)	6(7.7)	6(7.7)	15(19.5)
5.2.3	20(30.3)	10(15.2)	7(10.6)	5(7.6)	24(36.4)	43(55.8)	6(7.8)	8(10.3)	7(9.1)	13(16.9)
5.2.4	24(36.7)	7(10.6)	11(16.7)	2(3)	22(33.3)	41(53.2)	9(11.7)	6(7.7)	4(5.2)	17(22.1)
					16-18					
5.2.1	12(66.7)	1(5.6)		1(5.6)	4(22.2)	14(56)		2(8)	1(4)	8(32)
5.2.2	11(61.1)	1(5.6)	1(5.6)	2(11.1)	3(16.7)	17(68)		2(8)	6(24)	
5.2.3	12(66.7)	1(5.6)	2(11.1)	1(5.6)	2(11.1)	11(44)		6(24)	1(4)	7(28)
5.2.4	12(66.7)	1(5.6)	1(5.6)	1(5.6)	3(16.7)	13(52)		6(24)	2(8)	4(16)
5.3					10-12					
	N*	PV*	AV*	MV*	S*	N*	PV*	AV*	MV*	S*
5.3.1	4(8.2)	4(8.2)	3(6.1)	11(22.4)	27(55.1)	4(5.7)	2(2.9)	9(12.9)	13(18.6)	42(60)
5.3.2	3(6.1)	2(4.1)	5(10.2)	19(38.8)	20(40.8)	4(5.7)	1(1.4)	11(15.7)	9(12.9)	45(64.3)
5.3.3	2(4.1)	2(4.1)	5(10.2)	15(30.6)	25(51)	3(4.3)	4(5.7)	8(11.4)	17(24.3)	38(54.3)
5.3.4	6(12.2)	5(10.2)	9(18.4)	9(18.4)	20(40.8)	5(7.1)	8(11.4)	12(17.1)	15(21.4)	30(42.9)
					13-15					
5.3.1	1(1.5)	4(6.1)	15(22.7)	17(25.8)	29(43.9)	2(2.6)	3(3.9)	13(16)	21(27.3)	38(49.4)
5.3.2		3(4.5)	16(24.2)	24(36.4)	23(34.8)	4(5.1)	6(7.7)	9(11.6)	26(33.7)	32(41.5)
5.3.3	2(3)	4(6.1)	12(18.2)	22(33.3)	26(39.4)	3(3.8)	4(5.1)	15(19.4)	19(24.6)	36(46.7)
5.3.4	5(7.6)	10(15.2)	16(24.2)	16(24.2)	19(28.8)	12(15.5)	5(6.4)	20(25.9)	18(23.3)	22(28.5)
					16-18					
5.3.1	1(5.6)		1(5.6)	2(11.1)	14(77.8)		2(8)	2(8)	4(16)	17(68)
5.3.2		1(5.6)	1(5.6)	5(27.8)	11(61.1)	1(4)	1(4)	3(12)	5(20)	15(60)
5.3.3			2(11.1)	2(11.1)	14(77.8)			5(20)	3(12)	17(68.8)
5.3.4	1(5.6)	2(11.1)	2(11.1)	5(27.8)	8(44.4)	1(4)	1(4)	8(32)	7(28)	8(32)
5.4					10-12					
5.4.1	5(10.2)	2(4.1)	3(6.1)	11(22.4)	28(57.1)	6(8.6)	8(11.4)	7(10)	7(10)	42(60)
5.4.2	3(6.1)	5(10.2)	9(18.4)	9(18.4)	23(46.9)	10(14.3)	11(15.7)	4(5.7)	13(18.6)	32(45.7)
5.4.3	1(2)	4(8.2)	5(10.2)	7(14.3)	32(65.3)	2(2.9)	3(4.3)	7(10)	11(15.7)	47(67.1)
5.4.4	2(4.1)	2(4.1)	2(4.1)	13(26.5)	30(61.2)	2(2.9)	2(2.9)	4(5.7)	10(14.3)	52(74.3)
					13-15					
5.4.1	2(3)	5(7.6)	16(24.2)	16(24.2)	27(40.9)	9(11.6)	8(10.3)	14(18.1)	19(24.6)	27(35)
5.4.2	6(9.1)	5(7.6)	12(18.2)	21(31.8)	22(33.3)	17(22)	5(6.4)	14(18.1)	21(27.2)	20(25.9)
5.4.3	1(1.5)	4(6.1)	14(21.2)	20(30.3)	27(40.9)	6(7.7)	8(10.3)	10(12.)	21(27.2)	32(41.5)
5.4.4	3(4.5)	4(6.1)	11(16.7)	24(36.4)	24(36.4)	1(1.2)	2(2.5)	8(10.3)	15(19.4)	51(66.2)
					16-18					
5.4.1	3(16.7)	1(5.6)	1(5.6)	5(27.8)	8(44.4)	2(8)		4(16)	5(20)	14(56)
5.4.2	1(5.6)	1(5.6)	1(5.6)	5(27.8)	10(55.6)	1(4)	3(12)	4(16)	7(28)	10(40)
5.4.3	1(5.6)			8(44.4)	9(50)	2(8)		3(12)	7(28)	13(52)
5.4.4	1(5.6)		3(16.7)	3(16.7)	11(61.1)		2(8)	3(12)	1(4)	19(76)

*N= nunca; PV= pocas veces; AV= algunas veces; MV= muchas veces; S= siempre; D= desacuerdo; UPA= un poco de acuerdo; NAND= ni de acuerdo ni en desacuerdo; DA=de acuerdo; DC= de acuerdo completamente
 Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Las medias y desviaciones típica de cada ítem y grupo etario para la dimensión **socialización cultural** se muestran en la Tabla 47.

Los tres grupos etarios y para ambos sexos, muestran la mayor valoración media del ítem “está muy orgullosa de pertenecer a esta cultura/etnia”, la media más alta está en las alumnas de 16 a 18 años ($M=4.48$) y la distribución más homogénea de los datos en los alumnos de 13 a 15 y 16 a 18 años ($DT=1.03$).

Tabla 47

Media y desviación típica según edad y sexo para los ítems de la dimensión socialización cultural

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
		M	DT	M	DT
6. Socialización cultural					
10-12					
6.1 ...me enseña cuales son los valores y creencias de mi cultura		3.43	1.44	4	1.31
6.2...me enseña cosas sobre la historia de mi cultura/etnia		3.14	1.5	4.03	1.32
6.3 ...me habla sobre lo importante que es conocer la historia de nuestra cultura		3.37	1.55	3.9	1.39
6.4 ...y yo participamos en actividades típicas de mi cultura		3.59	1.45	4.01	1.31
6.5 ...me enseña cosas sobre mi cultura/etnia		3.55	1.33	4.16	1.25
6.6 ...escucha canciones típicas de mi cultura		3.31	1.57	4	1.46
6.7 ...me motiva a respetar los valores y aquello en que cree mi cultura		3.78	1.27	4.29	1.1
6.8 ...está muy orgullosa de pertenecer a esta cultura/etnia		4.29	1.08	4.44	1.08
6.9 ...celebra días festivos específicos de mi cultura		3.47	1.58	3.96	1.32
6.10 ...decora nuestra casa con objetos típicos de mi cultura		3.22	1.57	3.59	1.54
13-15					
6.1 ...me enseña cuales son los valores y creencias de mi cultura		3.48	1.2	3.9	1.18
6.2...me enseña cosas sobre la historia de mi cultura/etnia		3.26	1.3	3.4	1.44
6.3 ...me habla sobre lo importante que es conocer la historia de nuestra cultura		3.26	1.4	3.42	1.41
6.4 ...y yo participamos en actividades típicas de mi cultura		3.26	1.42	3.79	1.34
6.5 ...me enseña cosas sobre mi cultura/etnia		3.17	1.39	3.88	1.24
6.6 ...escucha canciones típicas de mi cultura		3.65	1.2	4.14	1.16
6.7 ...me motiva a respetar los valores y aquello en que cree mi cultura		3.7	1.26	4.29	1.13
6.8 ...está muy orgullosa de pertenecer a esta cultura/etnia		4.18	1.03	4.4	1.07
6.9 ...celebra días festivos específicos de mi cultura		3.3	1.33	3.71	1.26
6.10 ...decora nuestra casa con objetos típicos de mi cultura		2.73	1.4	2.83	1.49
16-18					

Dimensiones/ítems	Edad	Alumnos		Alumnas	
	10-12	M	DT	M	DT
6. Socialización cultural					
6.1 ...me enseña cuales son los valores y creencias de mi cultura		4.33	.9	3.76	1.5
6.2...me enseña cosas sobre la historia de mi cultura/etnia		3.17	1.42	3.68	1.18
6.3 ...me habla sobre lo importante que es conocer la historia de nuestra cultura		2.94	1.39	3.52	1.47
6.4 ...y yo participamos en actividades típicas de mi cultura		3.89	1.41	3.84	1.4
6.5 ...me enseña cosas sobre mi cultura/etnia		3.61	1.46	3.92	1.47
6.6 ...escucha canciones típicas de mi cultura		4.44	.7	4.12	1.09
6.7 ...me motiva a respetar los valores y aquello en que cree mi cultura		4.39	1.09	4.32	1.03
6.8 ...está muy orgullosa de pertenecer a esta cultura/etnia		4.61	1.03	4.48	1.04
6.9 ...celebra días festivos específicos de mi cultura		3.67	1.32	3.72	1.67
6.10 ...decora nuestra casa con objetos típicos de mi cultura		2.17	.85	3.4	1.5

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 62 muestra la media y DT de la dimensión en los tres grupos. En primer lugar, la media más alta según sexo y grupo de edad se muestra en las alumnas, de 10 a 12 años ($M=4.03$) con una $DT=.88$. Las alumnas presentan medias más altas en todos los grupos etarios.

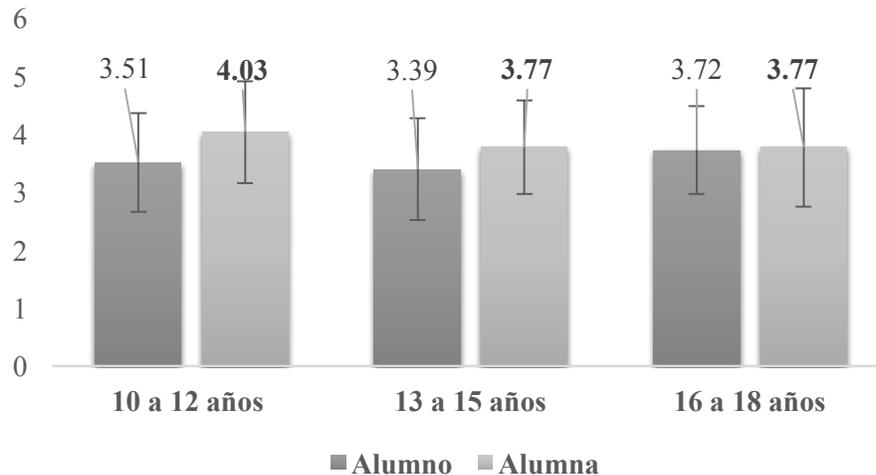


Figura 62. Media y DT según grupo etario y sexo de la dimensión socialización cultural. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

La Tabla 48 muestra las frecuencias y porcentajes según la valoración en la escala de Likert para cada uno de los ítems.

El primer grupo de 10 a 12 años, tanto en alumnos como alumnas, muestra mayores frecuencias y porcentajes para la valoración “siempre”. El segundo grupo, de 13 a 15 años, los alumnos consideran mayormente las valoraciones “muchas veces”, “siempre” y “algunas

veces”. Las alumnas valoran mayormente como siempre todos los ítems de la dimensión. El grupo de 16 a 18 años, en alumnos, coincidieran con mayor frecuencia y porcentaje las valoraciones desde “pocas veces” a “siempre”. Las alumnas muestran la mayor frecuencia y porcentaje en la valoración “siempre” en cada uno de los ítems de la dimensión.

Tabla 48

Frecuencias y porcentajes(%) de cada ítem de acuerdo con escala de Likert, sexo y edad para la dimensión socialización cultural

Ítem	Escala de Likert/Sexo/Edad									
	Masculino					Femenino				
6.	N*	PV*	AV*	MV*	S*	N*	PV*	AV*	MV*	S*
10-12										
6.1	5(10.2)	11(22.4)	9(18.4)	6(12.2)	18(36.7)	5(7.1)	5(7.1)	15(21.4)	5(7.1)	40(57.1)
6.2	10(20.4)	8(16.3)	9(18.4)	9(18.4)	13(26.5)	4(5.7)	9(12.9)	9(12.9)	7(10)	41(58.6)
6.3	10(20.4)	5(10.2)	8(16.3)	9(18.4)	17(34.7)	7(10)	6(8.6)	11(15.7)	9(12.9)	37(52.9)
6.4	6(12.2)	8(16.3)	5(10.2)	11(22.4)	19(38.8)	6(8.6)	5(7.1)	8(11.4)	14(20)	37(52.9)
6.5	4(8.2)	7(14.3)	14(28.6)	6(12.2)	18(36.7)	5(7.1)	3(4.3)	11(15.7)	8(11.4)	43(61.4)
6.6	10(20.4)	6(12.2)	10(20.4)	5(10.2)	18(36.7)	9(12.)	5(7.1)	5(7.1)	9(12.9)	42(60)
6.7	4(8.2)	4(8.2)	10(20.4)	12(24.5)	19(38.8)	4(5.7)	1(1.4)	8(11.4)	15(21.4)	42(60)
6.8	1(2)	4(8.2)	5(10.2)	9(18.4)	30(61.2)	3(4.3)	3(4.3)	5(7.1)	8(11.4)	51(72.9)
6.9	9(18.4)	6(12.2)	8(16.3)	5(10.2)	21(42.9)	5(7.1)	6(8.6)	14(20)	7(10)	38(54.3)
6.10	10(20.4)	8(16.3)	9(18.4)	5(10.2)	17(34.7)	12(17.1)	6(8.6)	13(18.6)	7(10)	32(45.7)
13-15										
6.1	6(9.1)	5(7.6)	22(33.3)	17(25.8)	16(24.6)	3(3.9)	8(10.4)	16(20.8)	17(22.1)	33(42.9)
6.2	9(13.6)	8(12.1)	20(30.3)	15(22.7)	14(21.2)	11(14.3)	12(15.6)	14(18.2)	15(19.5)	25(32.5)
6.3	9(13.6)	12(18.2)	17(25.8)	9(13.6)	19(28.8)	9(11.7)	14(18.2)	16(20.8)	12(15.6)	26(33.8)
6.4	9(13.6)	12(18.2)	19(28.8)	5(7.6)	21(31.8)	7(9.1)	9(11.7)	9(11.7)	20(26)	32(41.6)
6.5	12(18.2)	8(12.1)	18(27.3)	13(19.7)	15(22.7)	5(6.5)	7(9.1)	13(16.9)	19(24.7)	33(42.9)
6.6	4(6.1)	7(10.6)	18(27.3)	16(24.2)	21(31.8)	4(5.2)	4(5.2)	11(14.3)	16(20.8)	42(54.4)
6.7	5(7.6)	6(9.1)	17(25.8)	14(21.2)	24(36.4)	4(5.2)	4(5.2)	5(6.5)	17(22.1)	47(61)
6.8	2(3)	2(3)	12(18.2)	16(24.2)	34(51.5)	4(5.2)	1(1.3)	8(10.4)	11(14.3)	53(68.8)
6.9	7(10.6)	12(18.2)	19(28.8)	10(15.2)	18(27.3)	6(7.8)	7(9.1)	18(23.4)	18(23.4)	28(36.4)
6.10	18(27.39)	11(16.7)	19(28.8)	7(10.6)	11(16.7)	21(27.3)	13(16.9)	18(23.4)	8(10.4)	17(22.1)
16-18										
6.1		1(5.6)	2(11.1)	5(27.8)	10(55.6)	4(16)	1(4)	4(16)	4(16)	12(48)
6.2	3(16.7)	3(16.7)	4(22.2)	4(22.2)	4(22.2)	1(4)	3(12)	7(28)	6(24)	8(32)
6.3	3(16.7)	5(27.8)	3(16.7)	4(22.2)	3(16.7)	4(16)	2(8)	5(20)	5(20)	9(36)
6.4	2(11.1)	1(5.6)	3(16.7)	3(16.7)	9(50)	2(8)	3(12)	5(20)	2(8)	13(52)
6.5	2(11.1)	2(11.1)	5(27.8)	1(5.6)	8(44.4)	3(12)	2(8)	3(12)	3(12)	14(56)
6.6			2(11.1)	6(33.3)	10(55.6)		2(8)	7(28)	2(8)	14(56)
6.7		2(11.1)	2(11.1)	1(5.6)	13(72.2)	1(4)		4(16)	5(20)	15(60)
6.8	1(5.6)		1(5.6)	1(5.6)	15(83.3)	1(4)		4(16)	1(4)	19(76)
6.9	2(11.1)	1(5.6)	4(22.2)	5(27.8)	6(33.3)	5(20)	2(8)	2(8)	2(8)	14(56)
6.10	5(27.8)	5(27.8)	8(44.4)			4(16)	2(8)	9(36)		10(40)

**N= nunca; PV= pocas veces; AV= algunas veces; MV= muchas veces; S= siempre

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

A continuación, se presentan gráficas de líneas que muestran las dimensiones y subdimensiones ordenas según la puntuación de la media y de la barra de error de la

desviación típica, primero para las subdimensiones del **compromiso escolar** y segundo para **las variables personales, contextuales, familiares y culturales**.

La Figura 63 muestra el primer grupo etario (*10 a 12 años*) de alumnos y alumnas en las subdimensiones del compromiso escolar.

En las subdimensiones del compromiso escolar, para ambos grupos (alumnos y alumnas) se advierte una puntuación media más baja en la subdimensión compromiso cognitivo (alumnos $M=3.12$ alumnas $M=3.2$). Luego, en alumnos y alumnas, se posicionan la subdimensiones *emotional disaffection* (alumnos $M=3.78$ alumnas $M=3.84$) y *behavioral disaffection* (alumnos $M=3.78$ alumnas $M=3.99$), continuando con el compromiso comportamiento (alumnos $M=3.98$ alumnas $M=4.06$), y finalmente el compromiso emocional (alumnos $M=4.05$ alumnas $M=4.19$), donde la puntuación media más alta pertenece al grupo de alumnas.

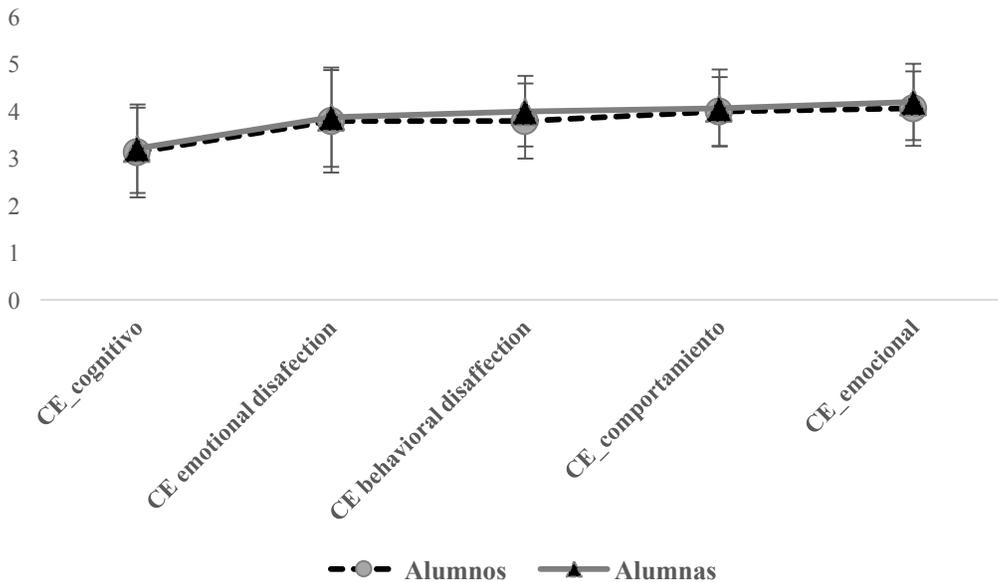


Figura 63. Media y DT para subdimensiones del compromiso escolar según género del grupo 10 a 12 años.
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 64 muestra el primer grupo etario (*10 a 12 años*) de alumnos y alumnas y las para las **variables personales, contextuales, familiares y culturales**.

En relación con las otras variables la subdimensión no apoyo familiar (socialización académica) para ambos grupos (alumnos $M=2.22$, $DT=1.3$; alumnas $M=1.8$, $DT=1.06$) tiene una valoración media baja, luego la subdimensión apoyo parental presenta la valoración media más baja (socialización académica) (alumnos $M=3.18$, $DT=1.14$; alumnas $M=3.49$, $DT=1.06$) En cuanto a la socialización cultural, las alumnas presentan mejor puntuación media ($M= 4.03$, $DT=.88$) que los alumnos ($M=3.51$, $DT=.85$). Continúan las variables futuro (alumnos $M=3.99$, $DT=.92$; alumnas $M=4.13$, $DT=.92$) esfuerzo (alumnos $M=4.17$, $DT=.89$; alumnas $M=4.15$, $DT=.9$) y percepción de autoeficacia académica (alumnos $M=4.11$, $DT=.88$; alumnas $M=4.19$, $DT=.79$) advierten puntuaciones similares, finalmente, tanto alumnos como alumnas muestran puntuaciones medias más altas en las dimensiones utilidad de la educación (alumnos $M=4.31$, $DT=.69$; alumnas $M=4.46$, $DT=.6$) y apoyo maestro (alumnos $M=4.4$, $DT=.61$; alumnas $M= 4.52$, $DT=.54$).

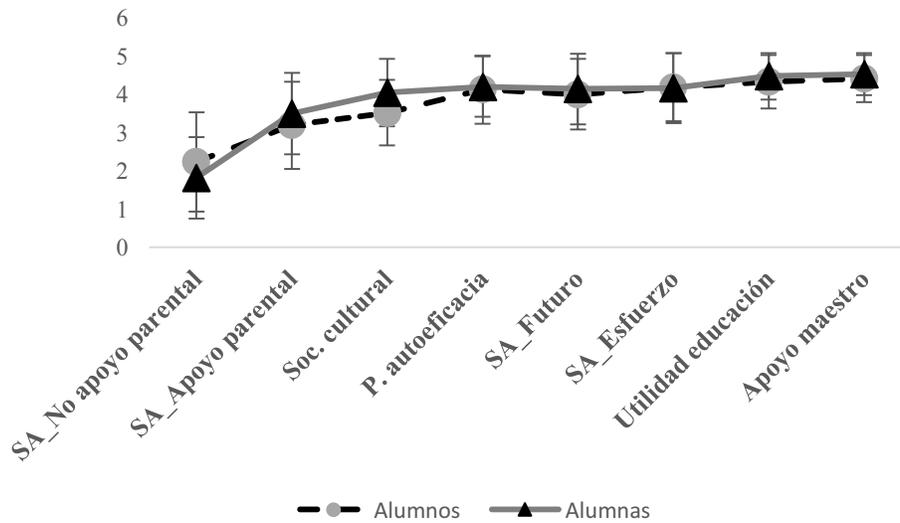


Figura 64. Media y DT para variables personales, contextuales, familiares y culturales según género del grupo 10 a 12 años. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

En segundo lugar, la Figura 65 muestra el segundo grupo etario (13 a 15 años) de alumnos y alumnas, según puntuaciones la media y desviación típica para las subdimensiones del **compromiso escolar**.

Para ambos grupos se muestran puntuaciones medias más bajas en la subdimensión compromiso escolar cognitivo (alumnos $M=2.51$, $DT=.73$; alumnas $M=2.67$, $DT=.88$), seguida de las subdimensiones *emotional disaffection* (alumnos $M=2.87$, $DT=.96$; alumnas

$M=3.35$, $DT=1.06$) y *behavioral disaffection* (alumnos $M=3.07$, $DT=.96$; alumnas $M=3.49$, $DT=1.02$). Las subdimensiones compromiso comportamiento (alumnos $M=3.51$, $DT=.82$; alumnas $M=3.74$, $DT=.9$) y emocional (alumnos $M=3.56$, $DT=.66$; alumnas $M=3.81$, $DT=.74$) presentan las medias más altas en ambos grupos, con una menor dispersión de datos se muestra en los alumnos.

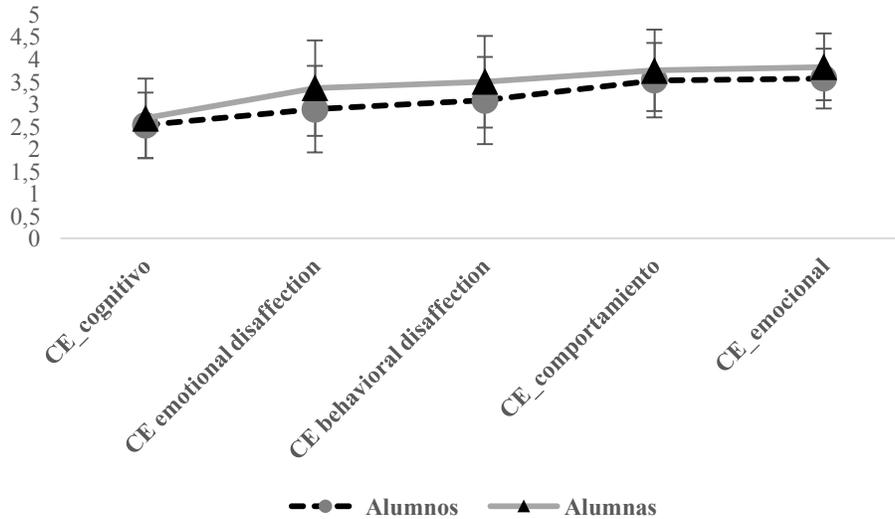


Figura 65. Media y DT para subdimensiones del compromiso escolar según género del grupo 13 a 15 años. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La Figura 66 muestra el segundo grupo etario (*13 a 15 años*) de alumnos y alumnas y las para las **variables personales, contextuales, familiares y culturales**.

Las variables personales, contextuales, familiares y culturales, muestran medias bajas, en ambos grupos, en la subdimensión no apoyo parental (alumnos $M=3.01$, $DT=1.42$; alumnas $M=2.25$, $DT=1.4$), luego apoyo parental presenta la valoración media más baja (alumnos $M=3.12$, $DT=.95$; alumnas $M=2.95$, $DT=.99$), sigue la socialización cultural (alumnos $M=3.39$, $DT=.88$; alumnas $M=3.77$, $DT=.81$). Continúan las dimensiones percepción de autoeficacia académica (alumnos $M=3.5$, $DT=.91$; alumnas $M=3.86$, $DT=.94$), apoyo de maestro (alumnos $M=3.76$, $DT=.66$; alumnas $M=3.98$, $DT=.69$) y futuro (alumnos $M=3.89$, $DT=.82$; alumnas $M=3.92$, $DT=.9$). En ambos casos la media más alta se encuentra

en la dimensión utilidad de la educación (alumnos $M=3.95$, $DT=.78$; alumnas $M=4.22$, $DT=.71$).

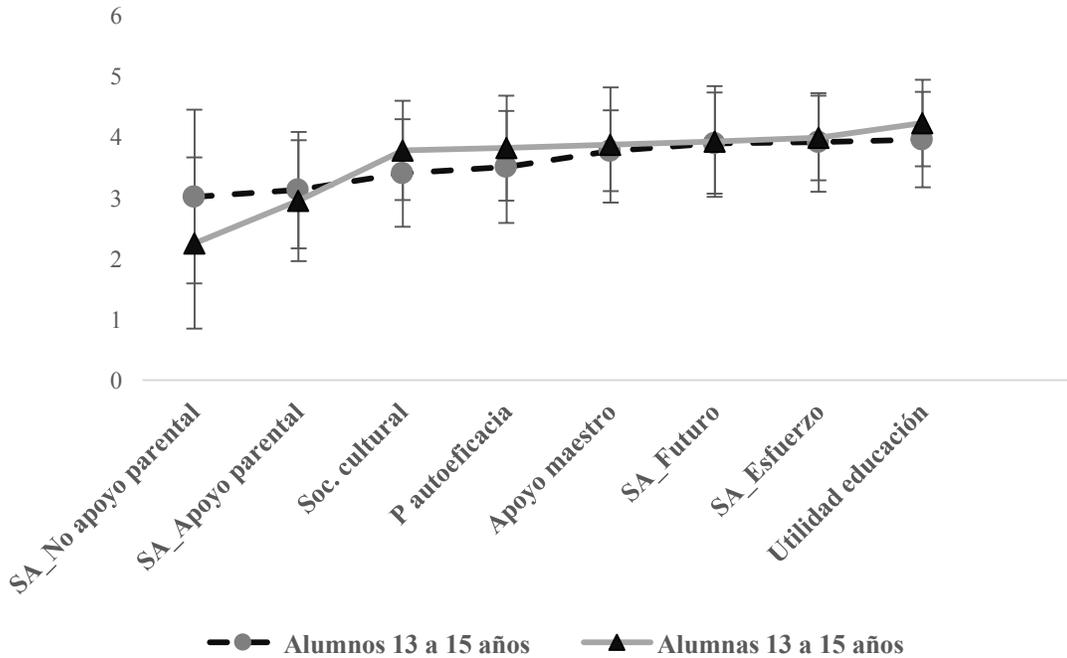


Figura 66. Media y DT para variables personales, contextuales, familiares y culturales según género del grupo 13 a 15 años. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

En tercer lugar, la Figura 67 muestra el tercer grupo etario (*16 a 18 años*) de alumnos y alumnas, según puntuaciones la media y desviación típica para las subdimensiones del **compromiso escolar**.

En ambos grupos se muestra una puntuación media más baja en la subdimensión compromiso cognitivo (alumnos $M=2.46$, $DT=.88$; alumnas $M=2.88$, $DT=.99$), le siguen las subdimensiones *emotional disaffection* (alumnos $M=3.57$, $DT=.64$; alumnas $M=3.25$, $DT=.84$) y *behavioral disaffection* (alumnos $M=3.63$, $DT=1.19$; alumnas $M=3.18$, $DT=1.13$), luego el compromiso comportamiento (alumnos $M=3.85$, $DT=.66$; alumnas $M=3.85$, $DT=.72$) y finalmente, la subdimensión compromiso emocional (alumnos $M=3.9$, $DT=.56$;

alumnas $M=4.06$, $DT=.84$) se posiciona con la puntuación media más alta, con una menor dispersión de datos en los alumnos.

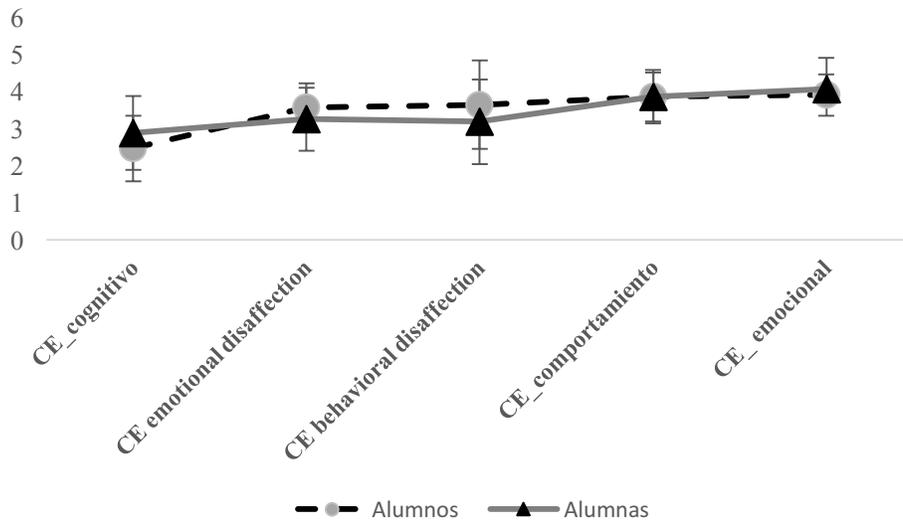


Figura 67. Media y DT para subdimensiones del compromiso escolar según género del grupo 16 a 18 años. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Finalmente, La Figura 68 muestra el tercer grupo etario (*16 a 18 años*) de alumnos y alumnas y las para las **variables personales, contextuales, familiares y culturales**.

En ambos grupos muestra medias bajas para la subdimensión no apoyo parental (alumnos $M=2.04$, $DT=1.43$; alumnas $M=2.44$, $DT=1.47$), luego la subdimensión apoyo parental (alumnos $M=2.5$, $DT=1.24$; alumnas $M=2.89$, $DT=1.21$) presenta la valoración media más baja. La dimensión socialización cultural (alumnos $M=3.72$, $DT=.76$; alumnas $M=3.87$, $DT=1.02$), apoyo maestro (alumnos $M=3.96$, $DT=.69$; alumnas $M=3.8$, $DT=.8$) y esfuerzo (alumnos $M=4.15$, $DT=.91$; alumnas $M=4.19$, $DT=.72$). La percepción autoeficacia académica (alumnos $M=4.27$, $DT=.96$; alumnas $M=3.88$, $DT=1.02$), la utilidad de la educación (alumnos $M=4.27$, $DT=.54$; alumnas $M=4.18$, $DT=.72$) y futuro (alumnos $M=4.4$, $DT=.86$; alumnas $M=4.25$, $DT=.88$).

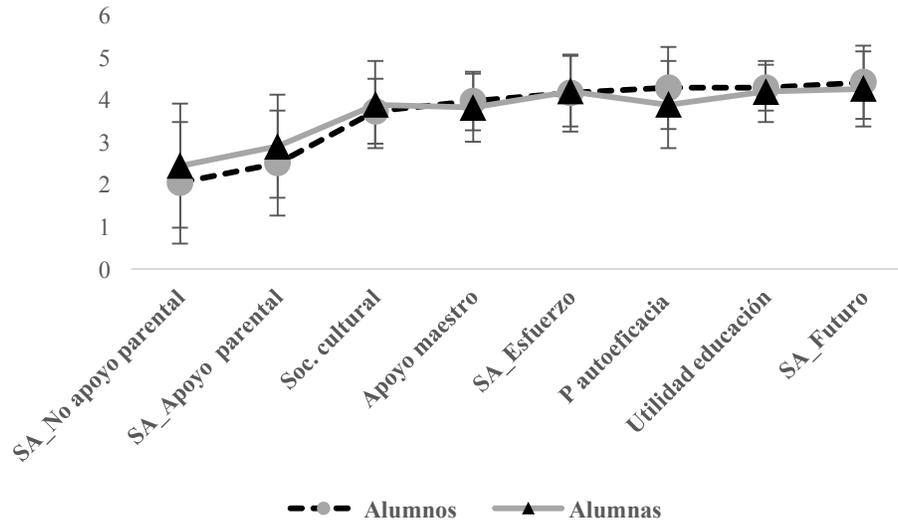


Figura 68. Media y DT para variables personales, contextuales, familiares y culturales según género del grupo 16 a 18 años. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

6.3.2.2. Estadística inferencial y multivariante: diferencias por grupos. Con el objetivo de analizar si existen diferencias estadísticas significativas, en los grupos etarios, para las subdimensión del compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales se llevó a cabo pruebas estadísticas de diferencia. Los resultados por grupo de etario se presentan a continuación.

Grupo de estudiantes de 10 a 12 años.

En primer lugar, se ha comprobado la homogeneidad de las varianzas, a través de la Prueba de Levene ($p = .000 < .05$), la cual muestra que este grupo no cumple los criterios de homogeneidad. En segundo lugar, se ha comprobado la normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) y se establece que los datos no siguen una distribución normal ($p = .000 < .05$), por tanto, se ha efectuado una prueba U de Mann-Whitney. Los resultados se muestran en la Tabla 49, cabe señalar que se han destacado de color más oscuro los valores estadísticamente significativos, según significancia estadística (Sig.), tamaño del efecto (p) y potencia estadística ($1 - \beta$).

Tabla 49

Diferencias del grupo 10 a 12 años en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio según prueba estadística U de Mann-Whitney

Variables	Sexo/Edad		z	U	p**	1-β	d
	Alumno	Alumna					
	(n=49) Rango Promedio	(n=70) Rango Promedio					
CE_CC*	57.1	62	-.77	1573.5	.44	.62	0.09
CE_BD*	54.4	63.9	-1.47	1442	.13	-.61	0.27
CE_CE*	55.7	63	-1.14	1505	.25	.62	0.18
CE_ED*	58.1	61.3	-0.49	1623.5	.61	.76	0.08
CE_CG*	58.1	61.2	-0.49	1624.5	.62	.77	0.08
UE*	54.8	63.6	-1.39	1462.5	.16	.29	0.23
PERC_AUTO*	58.6	60.9	-0.39	1644	.69	.79	0.06
Apoyo maestro	56.2	62.6	-0.39	1644.5	.69	.79	0.02
SA_AP*	54.6	63.7	-1.43	1451	.15	.66	0.28
SA_NOAP*	66.7	55.2	-1.84	1384.5	.06	.94	0.26
Futuro	55.9	62.8	-1.08	1516.5	.27	.57	0.15
Esfuerzo	60	59.9	-0.25	1710.5	.98	.98	0.02
Sociali. Cultural	47.4	68.7	-3.31	1101.5	.01	.70	0.60

* CE_CC= compromiso escolar comportamiento; CE_BD= compromiso escolar *behavioral disaffection*; CE_CE= compromiso escolar emocional; CE_ED= compromiso escolar *emotional disaffection*; CE_CG= compromiso escolar cognitivo; UE= utilidad de la educación; PERC_AUTO= percepción autoeficacia académica; SA_AP= socialización académica/apoyo parental; SA_NOAP= socialización académica/ no apoyo parental.

**p=<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos y alumnas del grupo 10 a 12 años solo en la variable socialización cultural, El rango promedio es mayor en las alumnas (68.7) que en alumnos (47.4). Según el tamaño del efecto, este resultado es medianamente relevante ($d = 0.60$) con una la potencia estadística inferior al 80% ($1-\beta = .70$), por tanto, no es posible generalizar el resultado.

Grupo de estudiantes de 13 a 15 años.

De acuerdo con la prueba de Levene, para comprobar la homogeneidad de las varianzas a resultado un $p=.000 <.05$, por tanto, la muestra de este grupo no cumple los criterios de homogeneidad. Además, se comprobado la normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) se establece que los datos no siguen una distribución normal ($p=.000 <.05$), por tanto, se ha efectuado una prueba U de Mann-Whitney. Los resultados se muestran en la Tabla 50.

Tabla 50

Diferencias del grupo 13 a 15 años en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio según prueba estadística U de Mann-Whitney

Variables	Sexo/Edad		z	U	p**	1- β	d
	Alumno (n=66)	Alumna (n=77)					
	Rango Promedio	Rango Promedio					
CE_CC*	65.15	77.87	-1.83	2089	.06	.97	0.26
CE_BD*	62.52	80.12	-2.53	1915.5	.01	.67	0.41
CE_CE*	64.73	78.23	-1.94	2061.5	.52	.98	0.37
CE_ED*	62.5	80.14	-2.55	1914	.01	.47	0.77
CE_CG*	68.95	74.61	-0.81	2340	.41	.82	0.19
UE*	63.02	79.69	-2.41	1948.5	.01	.18	0.29
PERC_AUTO*	63.52	79.27	-2.27	1981.5	.02	.6	0.38
Apoyo maestro	63.99	78.02	-2.03	2012.5	.04	.98	0.7
SA_AP*	74.75	68.68	-0.88	2293.5	.37	.75	0.17
SA_NOAP*	83.47	61.11	-3.27	1718	.01	.69	0.53
Futuro	69.92	72.88	-0.43	2403.5	.66	.73	0.03
Esfuerzo	73.46	69.8	-0.53	2378.5	.59	.8	0.10
Sociali. Cultural	62.03	80.55	-2.66	1883	.01	.46	0.44

*CE_CC= compromiso escolar comportamiento; CE_BD= compromiso escolar *behavioral disaffection*; CE_CE= compromiso escolar emocional; CE_ED= compromiso escolar *emotional disaffection*; CE_CG= compromiso escolar cognitivo; UE= utilidad de la educación; PERC_AUTO= percepción autoeficacia académica; SA_AP= socialización académica/apoyo parental; SA_NOAP= socialización académica/ no apoyo parental.

**p=<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

De acuerdo con los resultados existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos y alumnas del grupo 13 a 15 años, en la subdimensión *behavioral disaffection*, *emotional disaffection*, utilidad de la educación, percepción de autoeficacia académica, no apoyo parental y socialización cultural (p.<.05). De acuerdo con el tamaño del efecto sus valores se encuentran entre pequeño a medio ($d = 0.29 - 0.77$). Por otra parte, y según el valor de la potencia estadística no son resultados generalizables ($1 - \beta < .80$), solo la dimensión apoyo maestro presenta una potencia estadística adecuada ($1 - \beta = .98$) y un tamaño del efecto medio.

Grupo de estudiantes de 16 a 18 años.

De acuerdo con la prueba de Levene, para comprobar la homogeneidad de las varianzas, cuatro subdimensiones cumplen el supuesto de homogeneidad: compromiso emocional, *emotional disaffection*, compromiso cognitivo y la dimensión apoyo maestro (p.= >.05), por

tanto, la muestra de este grupo si cumple los criterios de homogeneidad de las varianzas. Además, se comprobado la normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk ($n < 50$) que los datos siguen una distribución normal ($p = >.05$). En las otras subdimensiones y dimensiones los datos no siguen una distribución normal ($p = .000 < .05$), por tanto, se ha efectuado una prueba t de Student y U de Mann-Whitney.

En primer lugar, los resultados de las subdimensiones y dimensiones a través de la prueba t de Student se presentan en la Tabla 51:

Tabla 51

Diferencias del grupo 16 a 18 años en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio según prueba t de Student

Variables	Sexo/Edad				gl	t	p**	1-β	d
	Alumnos (n=18)		Alumnas (n=25)						
	M	DT	M	DT					
CE_CE*	3.85	.56	3.85	.84	41	-.006	.99	.09	0
CE_ED*	3.57	.64	3.25	1.15	41	-1.24	.25	.49	0.37
CE_CG*	2.46	.88	2.88	.99	39	-1.44	.15	.51	0.44
Apoyo maestro	3.96	.69	3.8	.8	39	-.44	.5	.69	0.14

*CE_CE= compromiso escolar emocional; CE_ED= compromiso escolar *emotional disaffection*; CE_CG= compromiso escolar cognitivo.

**p=<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas ($p > .05$) entre las variables independientes, sexo y edad, y las variables compromiso emocional, *emotional disaffection*, cognitivo y apoyo maestro.

En segundo lugar, los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney se muestran en la Tabla 52:

Tabla 52

Diferencias del grupo 16 a 18 años en cada una de las dimensiones y subdimensiones del estudio según prueba U de Mann-Whitney

Variables	Sexo/Edad		z	U	p**	1-β	d
	Alumno (n=18)	Alumna (n=25)					
	Rango Promedio	Rango Promedio					

CE_CC*	20.53	23.06	-65	198,5	.51	.61	0.23
CE_BD*	18.94	24.2	-1.35	170	.17	.44	0.38
UE*	22.89	21.36	-.39	209	.69	.13	0.14
PERC_AUTO*	18.44	24.56	-1.6	161	.23	.44	0.48
SA_AP*	19.44	23.84	-1.14	179	.25	.37	0.24
SA_NOAP*	20.11	23.36	-.86	191	.38	.53	0.27
Futuro	23.58	20.86	-.71	196	.47	.57	0.22
Esfuerzo	21.17	22.6	-.37	210	.70	.70	0.04
Soc. cultural	19.81	23.58	-.97	185	.32	.38	0.16

* CE_CC= compromiso escolar comportamiento; CE_BD= compromiso escolar *behavioral disaffection*; UE= utilidad de la educación; PERC_AUTO= percepción autoeficacia académica; SA_AP= socialización académica/apoyo parental; SA_NOAP= socialización académica/ no apoyo parental.

**p=<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

De acuerdo con los resultados, no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones y subdimensiones analizadas, puesto que $p > .05$, en todos los casos.

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos etarios considerando como variable independiente el rango de edad (10 – 12, 13 – 15 y 16 – 18) y variable dependiente las subdimensiones del compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales se ha ejecutado una prueba de estadística multivalentes, es decir, un análisis múltiple de varianzas MANOVA, cabe mencionar que se han destacado de un calor más oscuro los valores estadísticamente significativos, sobre su significancia estadística (Sig.).

El valor para el modelo Global Pillai ha sido $F(604)=4.611$, Sig.= .001, $1-\beta = .99$, $f = .207$. El análisis Post hoc ha incluido la prueba Howell. Así las diferencias se encuentran para las siguientes variables (Tabla 53):

Tabla 53
Análisis MANOVA para grupos etarios y variables del estudio

Grupo Dim.	10 – 12 y 13 – 15 años								
	Valores	CC**	BD**	CE**	ED**	CG**	UE**	PA**	AM**
<i>M(1)*</i>		4.03	3.9	4.13	3.83	3.17	4.4	4.16	4.47
<i>M(2)*</i>		3.62	3.2	3.69	3.13	2.6	4.1	3.68	3.87
<i>DT(1)*</i>		.78	.77	.80	1.06	.93	.64	.82	.57
<i>DT(2)*</i>		.88	1.01	.71	1.02	.81	.74	.94	.68
Sig***		.001	.001	.001	.001	.001	.002	.001	.001
IC95%		[.16, .64]	[.34, .90]	[.21, .6]	[.39, .1]	[.3, .82]	[.09, .5]	[.21, .7]	[.41, .7]
		AP*	NOAP*	F*	E*	SC*			
<i>M(1)*</i>		3.36	1.98	4.07	4.16	3.82			
<i>M(2)*</i>		3.03	2.61	3.9	3.85	3.6			
<i>DT(1)*</i>		1.1	1.17	.92	.89	.9			
<i>DT(2)*</i>		.97	1.45	.87	.83	.86			
Sig***		.03	.001	.29	.014	.12			
IC95%		[.02, .63]	[-1.0, -.2]	[-.09, .43]	[.05, .56]	[-.04, .4]			
		10 – 12 y 16 – 18 años							
		CC**	BD**	CE**	ED**	CG**	UE**	PA**	AM**
<i>M(1)*</i>		4.03	3.91	4.13	3.83	3.17	4.4	4.16	4.47
<i>M(3)*</i>		3.99	3.37	3.85	1.02	2.7	4.22	4.04	3.87
<i>DT(1)*</i>		.78	.77	.80	1.06	.93	.64	.82	.57
<i>DT(3)*</i>		.83	1.16	.73	.89	.96	.64	1	.75
Sig***		.94	.005	.08	.002	.002	.26	.78	.001
IC95%		[-.26, .34]	[.13, .93]	[-.03, .6]	[.04, .84]	[.05, .87]	[-.0, .4]	[-.29, .5]	[.29, -.9]
		AP**	NOAP**	F**	E**	SC**			
<i>M(1)*</i>		3.36	1.98	4.07	4.16	3.82			
<i>M(3)*</i>		2.72	2.27	4.31	4.17	3.81			
<i>DT(1)*</i>		1.1	1.17	.92	.89	.9			
<i>DT(3)*</i>		1.22	1.45	.86	.85	.91			
Sig***		.01	.46	.28	.99	.99			
IC95%		[.12, 1.14]	[-.88, .29]	[-.61, .13]	[-.37, .35]	[-.37, .39]			
		13 – 15 y 16 – 18 años							
		CC**	BD**	CE**	ED**	CG**	UE**	PA**	AM**
<i>M(2)*</i>		3.62	3.29	3.69	3.13	2.6	4.1	3.68	3.87
<i>M(3)*</i>		3.99	3.37	3.85	3.38	2.7	4.22	4.04	3.87
<i>DT(2)*</i>		.88	1.01	.71	1.02	.81	.74	.94	.68
<i>DT(3)*</i>		.69	1.16	.73	.89	.96	.64	1	.75
Sig***		.016	.90	.43	.26	.82	.56	.1	1
IC95%		[-.67, -.05]	[-.3, .47]	[-.14, .46]	[-.13, .64]	[-.29, .48]	[-.4, .16]	[-.7, .05]	[-.3, .3]
		AP**	NOAP**	F**	E**	SC**			
<i>M(2)*</i>		3.03	2.61	3.9	3.85	3.6			
<i>M(3)*</i>		2.72	2.27	4.31	4.17	3.81			
<i>DT(2)*</i>		.97	1.45	.87	.83	.86			

DT(3)*	1.22	1.45	.86	.85	.91
Sig***	.3	.36	.02	.08	.40
IC95%	[-.79, .18]	[-.95, .26]	 [.04, .76]	[-.03, .67]	[-.17, .58]

*CC=compromiso escolar comportamiento; BD= compromiso escolar *behavioral disaffection*; CE= compromiso escolar emocional; ED= compromiso escolar *emotional disaffection*; UE= utilidad de la educación; PA= percepción autoeficacia académica; AM= apoyo maestro; AP= apoyo parental; NOAP= no apoyo parental; F= futuro; E= esfuerzo; SC= socialización cultural

**M(1)= media grupo 10-12 años; M (2)= media grupo 13-15 años; M (3)= media grupo 16-18 años; DT(1)= desviación típica grupo 10-12 años; DT (2)= desviación típica grupo 13-15 años; DT (3)= desviación típica grupo 16-18 años.

***p<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados de la Tabla 53 muestran diferencias en la prueba multivariante MANOVA, para los siguientes grupos, dimensiones y subdimensiones:

El grupo de 10 a 12 y 13 a 15 años muestra diferencias estadísticamente significativas (p.< .05) en todas las subdimensiones del compromiso escolar, y en las dimensiones utilidad de la educación, apoyo maestro, apoyo parental, no apoyo parental y esfuerzo.

Entre el grupo 10 a 12 y 16 a 18 años, las diferencias estadísticamente significativas (p.< .05) se encuentran en las subdimensiones del compromiso escolar *behavioral disaffection*, *emotional disaffection* y compromiso escolar cognitivo, además de las dimensiones apoyo maestro y parental.

Entre el grupo 13 a 15 y 16 a 18 años, existen diferencias estadísticamente significativas (p.< .05) en la subdimensión futuro de la socialización.

6.3.2.2. Estadística inferencial: relaciones por grupos. Con el objetivo de establecer relaciones significativas entre el compromiso escolar (comportamiento, *behavioral disaffection*, emocional, *emotional disaffection* y cognitivo) y las variables la utilidad de la educación, autoeficacia percibida, apoyo maestro, socialización académica (apoyo parental, no apoyo parental, futuro y esfuerzo) y socialización cultural, se llevó a cabo pruebas de estadística de relación, para cada grupo etario. Estos resultados se muestran a continuación, cabe mencionar que se han destacado de un color más oscuro, los resultados estadísticamente significativos, sobre significancia estadística (Sig.), tamaño del efecto (p) y potencia estadística (1- β).

Grupo de estudiantes de 10 a 12 años.

En primer lugar, se comprobado la normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) se establece que los datos no siguen una distribución normal ($p = .000 < .05$), por tanto, se ha efectuado una prueba no paramétrica de Spearman, los coeficientes de correlación, significancia estadística (Sig.), tamaño del efecto (p) y potencia estadística ($1 - \beta$) se muestran en la Tabla 54.

Tabla 54

Correlaciones de las dimensiones y subdimensiones del estudio para el grupo de 10 a 12 años según prueba Spearman

Dimen.	Utilidad educ.	Perc. auto	Apoyo maestro	Soc. Académica				Soc. cultural
				AP*	NOAP*	Futuro	Esfuerzo	
Alumnos (n=49)								
CE_CC*	.38	.62	.43	.08	-.33	.32	.19	-.04
Sig.**	.01	.01	.02	.54	.01	.02	.18	.73
<i>p</i>	.38	.62	.43	.08	-.33	.32	.19	-.04
1- β	.87	.99	.93	1	.77	.73	.37	.09
CE_BD*	.2	.48	.39	.01	-.32	.19	.09	-.07
Sig.**	.16	.01	.01	.96	.02	.18	.53	.63
<i>p</i>	.2	.48	.39	.01	-.32	.19	.09	-.07
1- β	.39	.97	.89	.12	.75	.37	1	.12
CE_CE*	.51	.6	.36	.18	-.17	.13	.25	.11
Sig.**	.01	.01	.01	.21	.24	.34	.07	.42
<i>p</i>	.51	.6	.36	.18	-.17	.13	.25	.11
1- β	.98	.99	.83	.35	.32	.24	.56	.19
CE_ED*	.45	.64	.34	.02	-.24	.09	.09	.13
Sig.**	.75	.01	.63	.19	.12	.82	.99	.01
<i>p</i>	.45	.64	.34	.02	-.24	.09	.09	.13
1- β	.96	.99	.78	.06	.53	.15	.16	.24
CE_CG*	.51	.5	.15	.14	-.03	.19	.10	-.07
Sig.**	.01	.01	.29	.32	.84	.17	.46	.59
<i>p</i>	.51	.5	.15	.14	-.03	.19	.10	-.07
1- β	.98	.98	.27	.25	.07	.39	.17	.13
Alumnas (n=70)								
CE_CC*	.33	.14	.32	.36	-.01	.32	.23	.23
Sig.**	.01	.23	.01	.01	.87	.01	.04	.04
<i>p</i>	.33	.14	.32	.36	-.01	.32	.23	.23
1- β	.89	.32	.86	.93	.06	.87	.63	.64
CE_BD*	.12	.37	.25	.09	-.24	.11	-.11	.16
Sig.**	.30	.01	.03	.45	.04	.35	.36	.16
<i>p</i>	.12	.37	.25	.09	-.24	.11	-.11	.16
1- β	.26	.94	.68	.18	.65	.23	.23	.40
CE_CE*	.58	.19	.57	.24	.10	.45	.24	.48

Dimen.	Utilidad educ.	Perc. auto	Apoyo maestro	Soc. Académica				Soc. cultural
				AP*	NOAP*	Futuro	Esfuerzo	
Sig.**	.01	.10	.01	.03	.36	.01	.04	.01
p	.58	.19	.57	.24	.10	.45	.24	.48
1- β	.99	.49	.99	.67	.22	.99	.64	.99
CE_ED*	.48	.22	.46	.07	-.13	.29	.02	.37
Sig.**	.01	.06	.01	.52	.26	.01	.84	.01
p	.48	.22	.46	.07	-.13	.29	.02	.37
1- β	.99	.57	.99	.15	.29	.8	.07	.94
CE_CG*	.39	-.01	.41	.34	.10	.36	.30	.33
Sig.**	.01	.93	.01	.03	.41	.01	.01	.01
p	.39	-.01	.41	.34	.10	.36	.30	.33
1- β	.96	.05	.97	.91	.2	.93	.84	.88

*CE_CC= compromiso escolar comportamiento; CE_BD= compromiso escolar *behavioral disaffection*; CE_CE= compromiso escolar emocional; CE_ED= compromiso escolar *emotional disaffection*; CE_CG= compromiso escolar cognitivo; AP= socialización académica/apoyo parental; NOAP= socialización académica/ no apoyo parental.

**p=<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

En los alumnos el compromiso comportamiento (CE_CC) tiene relaciones estadísticamente significativas, positivas, bajas a moderadas con las dimensiones utilidad de la educación, percepción de autoeficacia académica y apoyo maestro.

El *behavioral disaffection* (CE_BD) muestra una relación estadísticamente significativa, positiva, baja a moderada, con las dimensiones percepción autoeficacia académica y apoyo maestro.

El compromiso emocional (CE_CE) presenta una relación estadísticamente significativa de intensidad baja a moderada y positiva, con las dimensiones utilidad de la educación, percepción autoeficacia académica y apoyo maestro.

El *emotional disaffection* se tiene una relación estadísticamente significativa, de intensidad moderada y positiva con la dimensión percepción de autoeficacia académica.

El compromiso cognitivo (CE_CG) tiene una relación estadísticamente significativa, de intensidad moderada y positiva, con las dimensiones utilidad de la educación y percepción autoeficacia académica. Cabe señalar, que todas las relaciones presentan una potencia estadística sobre el 80% (1- β >.80).

En las alumnas los resultados muestran que el compromiso comportamiento (CE_CC) tiene una relación estadísticamente significativa, positiva y baja (.32 a .36), con la dimensión utilidad de la educación, apoyo maestro, apoyo parental y futuro.

Behavioral disaffection (CE_BD) presenta una relación baja (.37) positiva y estadísticamente significativa con la dimensión percepción de autoeficacia académica.

El compromiso emocional (CE_CE) muestra relaciones estadísticamente significativas, positivas y de intensidad moderada (.45 a .58) con las dimensiones utilidad de educación, apoyo maestro, futuro y socialización cultural.

Emotional disaffection (CE_ED) tiene una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad baja a moderada (.29 a .48) con las dimensiones utilidad de educación, apoyo maestro, futuro y socialización cultural.

El compromiso cognitivo (CE_CG) muestra relaciones estadísticamente significativas, positivas y de intensidad baja a moderada (.30 a .41) con las dimensiones utilidad de la educación, apoyo maestro, apoyo parental (AP), futuro, esfuerzo y socialización cultural.

Estos resultados muestran una potencia estadística sobre el 80% ($1 - \beta > .80$).

Grupo de estudiantes de 13 a 15 años.

En primer lugar, se ha comprobado la normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) se establece que los datos no siguen una distribución normal ($p = .000 < .05$), por tanto, se ha efectuado una prueba no paramétrica de Spearman, los coeficientes de correlación, significancia estadística (Sig.), tamaño del efecto (p) y potencia estadística ($1 - \beta$) se muestran en la Tabla 55.

Tabla 55

Correlaciones de las dimensiones y subdimensiones del estudio para el grupo de 13 a 15 años según prueba Spearman

Dimen.	Utilidad educ.	Perc. Aut.	Apoyo maestro	Soc. Académica				Soc. cultural
				AP*	NAP*	F*	E*	
Alumnos (n=66)								
CE_CC*	.27	.0	.18	.42	-.17	.25	-.01	.26
Sig.**	.02	1	.13	.01	.16	.03	.87	.03
p	.27	.0	.18	.42	-.17	.25	-.01	.26
1- β	.71	.05	.45	.97	.4	.68	.06	.68
CE_BD*	.1	.65	.37	.27	-.48	.09	-.01	.15
Sig.**	.39	.01	.01	.02	.01	.46	.87	.21
p	.1	.65	.37	.27	-.48	.09	-.01	.15
1- β	.21	.99	.93	.72	.99	.18	.06	.34

Dimen.	Utilidad educ.	Perc. Aut.	Apoyo maestro	Soc. Académica				Soc. cultural
				AP*	NAP*	F*	E*	
CE_CE*	.56	.21	.35	.29	.07	.38	.41	.50
Sig.**	.01	.09	.01	.01	.54	.01	.01	.01
p	.56	.21	.35	.29	.07	.38	.41	.50
1- β	.99	.52	.9	.77	.14	.94	.96	.99
CE_ED*	.03	.24	.18	.16	-.19	.02	.00	.30
Sig.**	.75	.04	.13	.19	.12	.82	.99	.01
p	.03	.24	.18	.16	-.19	.02	.00	.30
1- β	.09	.65	.44	.36	.46	.07	.05	.8
CE_CG*	.42	.13	.05	.50	.12	.38	.18	.34
Sig.**	.01	.27	.66	.01	.31	.01	.13	.01
p	.42	.13	.05	.50	.12	.38	.18	.34
1- β	.97	.29	.11	.99	.26	.94	.45	.89
Alumnas (n=77)								
CE_CC*	.35	.42	.36	.30	-.53	.31	.19	.10
Sig.**	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.08	.36
p	.35	.42	.36	.30	-.53	.31	.19	.10
1- β	.93	.98	.95	.86	.99	.88	.53	.23
CE_BD*	.28	.64	.53	.17	-.33	.30	.10	.19
Sig.**	.01	.01	.01	.12	.01	.01	.36	.09
p	.28	.64	.53	.17	-.33	.30	.10	.19
1- β	.81	.99	.99	.46	.91	.85	.23	.51
CE_CE*	.49	.23	.35	.41	-.41	.39	.37	.25
Sig.**	.01	.04	.01	.01	.01	.01	.01	.02
p	.49	.23	.35	.41	-.41	.39	.37	.25
1- β	.99	.65	.94	.98	.98	.97	.95	.71
CE_ED*	.22	.50	.38	.07	-.26	.16	-.04	.11
Sig.**	.04	.01	.01	.53	.02	.15	.71	.30
p	.22	.50	.38	.07	-.26	.16	-.04	.11
1- β	.64	.99	.97	.15	.75	.42	.1	.26
CE_CG*	.43	.35	.40	.55	-.26	.28	.22	.06
Sig.**	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.05	.56
p	.43	.35	.40	.55	-.26	.28	.22	.06
1- β	.99	.94	.97	.99	.77	.82	.63	.14

*CE_CC= compromiso escolar comportamiento; CE_BD= compromiso escolar *behavior dissatisfaction*; CE_CE= compromiso escolar emocional; CE ED= compromiso escolar *emotional dissatisfaction*; CE CG= compromiso escolar cognitivo; AP= socialización académica/apoyo parental; NAP= socialización académica/ no apoyo parental.

**p<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

En los alumnos, los resultados muestran que el compromiso comportamiento (CE_CC) tiene una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad moderada con el apoyo parental (AP).

Behavioral dissatisfaction tiene una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad baja a moderada (.37 a .65) con las dimensiones percepción autoeficacia

académica y apoyo maestro, y una relación negativa (-.48) moderada con la subdimensión no apoyo parental (NAP).

El compromiso emocional (CE_CE), tiene una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad baja a moderada (.30 a .56) con la utilidad de la educación, apoyo maestro, futuro, esfuerzo y socialización cultural.

Emotional disaffection (CE_ED) tiene una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad baja con la socialización cultural.

El compromiso cognitivo (CE_CG) muestra una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad media a moderada (.34 a .50) con la utilidad de la educación, apoyo parental, futuro y socialización académica.

Estos resultados muestran una potencia estadística sobre el 80% ($1 - \beta > .80$).

En las alumnas, los resultados muestran al compromiso comportamiento (CE_CC) con una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad media a moderada (.30 a .42) con utilidad de educación, percepción autoeficacia académica, apoyo maestro, apoyo parental y futuro, y una relación significativa, negativa y moderada (-.53) con la subdimensión no apoyo parental (NAP).

Behavioral disaffection (CE_BD) tiene una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad baja a moderada con la utilidad de la educación, percepción de autoeficacia académica, apoyo maestro y futuro, también una relación significativa, negativa y de intensidad baja (-.33) con el no apoyo parental.

El compromiso emocional (CE_CE), muestra una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad baja a moderada (.35 a .49) con la utilidad de la educación, apoyo maestro, apoyo parental, futuro y esfuerzo, además de una relación significativa, negativa y de intensidad moderada (-.41) con la subdimensión no apoyo parental (NAP).

Emotional disaffection tiene una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad baja a moderada (.38 a .50) con las dimensiones percepción autoeficacia académica y apoyo maestro. El compromiso cognitivo (CE_CG) muestra una relación estadísticamente significativa, positiva y de intensidad baja a moderada (.28 a .55) con la

utilidad de la educación, percepción autoeficacia académica, apoyo maestro, apoyo parental y futuro.

Estos resultados muestran una potencia estadística sobre el 80% ($1 - \beta > .80$).

Grupo de estudiantes de 16 a 18 años

En primer lugar, se comprobado la normalidad con la prueba de Shapiro wilk ($n < 50$) se establece que los datos siguen una distribución normal ($p = .000 < .05$), por tanto, se ha efectuado una prueba paramétrica de Pearson, los coeficientes de correlación, significancia estadística (Sig.), tamaño del efecto (p) y potencia estadística ($1 - \beta$) se muestran en la Tabla 56.

Tabla 56

Correlaciones de las dimensiones y subdimensiones del estudio para el grupo de 16 a 18 años según prueba Pearson

Dimen.	Utilidad educ.	Perc. Aut.	Apoyo maestro	Soc. Académica				Soc. cultural
				AP*	NAP*	F*	E*	
Alumnos (n=18)								
CE_CC*	.24	.18	.31	-.08	-.15	-.15	.25	.03
Sig.**	.32	.45	.19	.75	.54	.55	.29	.88
<i>p</i>	.24	.18	.31	-.08	-.15	-.15	.25	.03
1- β	.25	.18	.37	.09	.14	.14	.27	.06
CE_BD*	-.02	.42	.34	-.04	-.44	-.10	.23	.10
Sig.**	.91	.07	.15	.84	.06	.67	.34	.68
<i>p</i>	-.02	.42	.34	-.04	-.44	-.10	.23	.10
1- β	.06	.57	.42	.07	.6	.1	.24	.1
CE_CE*	.24	.11	.21	.02	-.19	-.18	.39	.01
Sig.**	.31	.66	.39	.92	.43	.47	.10	.95
<i>p</i>	.24	.11	.21	.02	-.19	-.18	.39	.01
1- β	.26	.11	.21	.05	.19	.17	.51	.05
CE_ED*	.26	.2	-.24	-.34	-.24	-.26	.10	-.42
Sig.**	.28	.38	.32	.15	.33	.28	.69	.07
<i>p</i>	.26	.2	-.24	-.34	-.24	-.26	.10	-.42
1- β	.28	.22	.25	.42	.25	.28	.1	.56
CE_CG*	.23	-.11	-.29	.09	.05	.06	.50	-.05
Sig.**	.34	.64	.23	.69	.84	.81	.08	.81
<i>p</i>	.23	-.11	-.29	.09	.05	.06	.50	-.05
1- β	.24	.11	.33	.1	.07	.07	.71	.07
Alumnas (n=25)								
CE_CC*	.47	.42	.41	.44	-.36	.30	.31	-.00
Sig.**	.01	.03	.04	.02	.07	.14	.12	.96
<i>p</i>	.47	.42	.41	.44	-.36	.30	.31	-.00
1- β	.79	.7	.67	.74	.57	.43	.46	.05

CE_BD*	.57	.67	.37	.31	-.48	.36	.04	.27
Sig.**	.01	.01	.06	.12	.01	.07	.84	.18
p	.57	.67	.37	.31	-.48	.36	.04	.27
1- β	.93	.98	.59	.47	.8	.56	.07	.38
CE_CE*	.56	.48	.60	.57	-.31	.49	.40	.27
Sig.**	.01	.01	.01	.01	.12	.01	.04	.18
p	.56	.48	.60	.57	-.31	.49	.40	.27
1- β	.91	.8	.95	.93	.46	.83	.65	.38
CE_ED*	.46	.70	.50	.36	-.76	.54	.09	.43
Sig.**	.01	.01	.01	.07	.01	.01	.63	.03
p	.46	.70	.50	.36	-.76	.54	.09	.43
1- β	.78	.99	.84	.57	.99	.9	.98	.72
CE_CG*	.70	.59	.14	.32	-.40	.48	.09	.04
Sig.**	.01	.01	.48	.11	.04	.01	.64	.82
p	.70	.59	.14	.32	-.40	.48	.09	.04
1- β	.99	.94	.17	.48	.65	.81	.11	.07

*CE_CC= compromiso escolar comportamiento; CE_BD= compromiso escolar *behavioral disaffection*; CE_CE= compromiso escolar emocional; CE_ED= compromiso escolar *emotional disaffection*; CE_CG= compromiso escolar cognitivo; AP= socialización académica/apoyo parental; NOAP= socialización académica/ no apoyo parental

**p=<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

En el caso de los alumnos los resultados no muestran relaciones estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones y subdimensiones.

Las alumnas muestran relaciones estadísticamente significativas en *behavioral disaffection* (CE_BD) de intensidad moderada y positiva (.57 a .67) con la utilidad de la educación y percepción autoeficacia académica, y una relación negativa y moderada (-.48) con no apoyo parental (NAP).

El compromiso emocional (CE_CE) muestra una relación positiva y de intensidad moderada (.48 a .60) con la utilidad de la educación, percepción autoeficacia académica, apoyo maestro, apoyo parental (AP) y futuro.

Emotional disaffection tiene una relación positiva de intensidad moderada (.50 a .70) con la percepción de autoeficacia académica, apoyo maestro y futuro, además de una relación negativa y de intensidad alta (-.76) con el no apoyo parental (NAP).

Finalmente, el compromiso cognitivo (CE_CG) muestra una relación positiva y moderada (.59 a .70) con la utilidad de la educación y la percepción autoeficacia académica.

6.3.2.4. Estadística inferencial: predicciones por grupos. Con el objetivo de conocer si las subdimensiones del compromiso escolar están predichas por las variables personales,

contextuales, familiares y culturales, en cada uno de los grupos etarios según sexo, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal simple y múltiple por pasos.

Grupo de estudiantes de 10 a 12 años.

El análisis de regresión lineal simple y múltiple se ha realizado para el grupo etario de 10 a 12 años. Los resultados de la Tabla 57 para el grupo de alumnos muestran los modelos de regresión, índices de significancia (p), potencia estadística (1- β) y tamaño del efecto (f^2).

Tabla 57

Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnos 10 a 12 años

	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	β	p*	1- β	f^2
Compromiso escolar comportamiento									
Modelo 1	24.91 (1,47)	.34	.33				.001	.23	.15
Percepción autoeficacia académica				.48	.09	5.89	.001		
Compromiso escolar behavioral disaffection									
Modelo 1	00.75 (1,47)	.30	.29				.001	.23	.30
Percepción autoeficacia académica				.49	.10	.55	.001		
Compromiso escolar emocional									
Modelo 1	25.0 (1,47)	.35	.33				.001	.93	.53
Percepción autoeficacia académica				.53	.10	.59	.001		
Compromiso escolar emotional disaffection									
Modelo 1	25.60 (1,47)	.35	.33				.001	.93	.53
Percepción autoeficacia académica				.53	.10	.59	.001		
Compromiso escolar cognitivo									
Modelo 1	16.6 (1,47)	.26	.24				.001	.93	.35
Utilidad de la educación				.69	.17	.51	.001		

* p<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados para los alumnos de 10 a 12 años muestran:

En el compromiso comportamiento, un modelo que predice un 34% de este, a través de la variable percepción autoeficacia académica, el índice de significancia es aceptable, no así la potencia estadística ($1 - \beta < .80$) y un tamaño del efecto pequeño.

Behavioral disaffiction el modelo predice un 30% por la variable percepción autoeficacia académica, con un adecuado índice de significancia y tamaño del efecto grande (.30), sin embargo, el nivel de potencia estadística no supera el valor aceptable del 80% (.23).

Compromiso emocional y *emotional disaffection* están predichas por la misma la percepción autoeficacia académica, en ambos modelos la variable predice un 35%, además sus índices de significancia, potencia estadística (.93) y tamaño del efecto (.53) son aceptables y grandes.

Compromiso cognitivo está predicho en un 26% por la variable utilidad de la educación, sus índices de significancia, potencia estadística (.93) y tamaño del efecto (.35) son adecuados y grandes.

La Tabla 58 muestra los resultados y modelos del análisis de predicción para las alumnas del grupo etario 10 a 12 años.

Tabla 58
Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnas 10 a 12 años

	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	β	p*	1- β	f ²
Compromiso escolar comportamiento									
Modelo 1	7.79 (1,68)	.10	.09				.007	.50	.11
Utilidad educación				.43	.15	.32			
Modelo 2	6.43 (2,67)	.16	.13				.001	.45	.19
Utilidad educación				.36	.15	.26	.001		
Apoyo parental				.19	.08	.24	.001		
Compromiso escolar behavioral disaffiction									
Modelo 1	14.35 (1,68)	.17	.16				.001	.63	.20
Percepción autoeficacia académica				.39	.10	.41			
Compromiso escolar emocional									
Modelo 1	28.34 (1,68)	.29	.28				.001	.96	.40
Socialización cultural				.49	.09	.54	.001		

Modelo 2		(2,67)	.41	.39			.001	.99	.69
Socialización cultural				.39	.09	.43	.001		
Apoyo maestro				.53	.14	.36	.001		
Compromiso escolar <i>emotional disaffection</i>									
Modelo 1		17.32 (1,68)	.20	.29			.001	.76	.25
Apoyo maestro				-86	.2	-.45	.001		
Modelo 2		11.68 (2,67)	.25	.23			.001	.83	.33
Apoyo maestro				-.72	.2	-.37	.001		
Socialización cultural				-.29	.13	-.24	.02		
Compromiso escolar <i>cognitivo</i>									
Modelo 1		15.74 (1,68)	.18	.17			.001		
Futuro				.43	.11	.43	.001	.68	.21
Modelo 2		10.91 (2,67)	.24	.22			.001	.80	.31
Futuro				.34	.11	.34	.003		
Apoyo maestro				.43	.19	.25	.027		

* p<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los modelos de regresión para las alumnas muestran que, al irse incorporando más variables al modelo, este adquiere un mayor poder de explicación, de esta manera:

En el compromiso comportamiento el modelo 2 predice un 16% de este, con índices de significancia adecuados, no obstante, la potencia estadística (.45) se encuentra por debajo del 80% ($1 - \beta < .80$) lo que permite afirmar que el modelo no es generalizable, además presentan un tamaño del efecto medio (.19).

Behavioral desaffection, tiene un modelo que predice un 17% a través de la variable percepción de autoeficacia académica. Los índices de significancia son adecuados, sin embargo, la potencia estadística (.63) se encuentra por debajo del valor aceptable ($1 - \beta \leq .80$) y el tamaño del efecto es medio (.20).

Compromiso emocional, muestra que el modelo 2 predice un 41% de esta a través de las variables socialización cultural y apoyo maestro. Los índices de significancia, potencia estadística (.99) y tamaño del efecto (.69) permiten afirmar que los resultados son estadísticamente relevantes para predecir el compromiso emocional.

Emotional disaffection, muestra que el modelo 2 con un 25%, a través de las variables apoyo maestro y socialización cultural, lo predicen de forma negativa, los índices de significancia, potencia estadística (.83) y tamaño del efecto medio (.33) son adecuados estadísticamente. Compromiso cognitivo, el modelo 2 predice un 22% de este, por medio de las variables futuro y apoyo maestro, además la potencia estadística (.80) y tamaño del efecto (.31) permiten afirmar que los resultados son relevantes para la predicción esta variable.

Para todos los modelos predichos del grupo *10 a 12 años*, los indicadores de multicolinealidad VIF (*Variance Inflation Factor*) han sido inferiores a 10 con valores de tolerancia mayores a .20, por tanto, advierte que no existen correlaciones elevadas entre los factores del modelo, también el indicador de Drubin Watson se ha ubicado entre las dos unidades, permitiendo generalizar los resultados.

Grupo de estudiantes de 13 a 15 años.

El análisis de regresión lineal múltiple se ha realizado para el grupo etario de 13 a 15 años según sexo, los resultados de la Tabla 59 para el grupo de alumnos muestran los índices de significancia, potencia estadística y tamaños del efecto para este grupo.

Tabla 59
Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnos 13 a 15 años

	F	R2	ΔR2	B	Error estándar	β	p*	1-β	f ²
Compromiso escolar comportamiento									
Modelo 1	11.52 (1,64)	.15	.13				.001	.49	.15
Apoyo parental				.33	.1	.39	.001		
Compromiso escolar behavioral disaffection									
Modelo 1	48.72 (1,64)	.43	.42				.001	.99	.75
Percepción autoeficacia académica				.69	.09	.65	.001		
Modelo 2	27.56 (2,63)	.46	.45				.001	.99	.85
Percepción autoeficacia académica				.58	.11	.54	.001		
No apoyo parental				-.14	.07	-.21	.048		
Compromiso escolar emocional									
Modelo 1	20.56	.24	.23				.001	.86	.31

	(1,64)							
Socialización cultural				.37	.08	.49	.001	
Modelo 2	17.72 (2,63)	.36	.34				.001	.98 .56
Socialización cultural				.27	.08	.36	.001	
Utilidad educación				.3	.09	.36	.001	
Compromiso escolar <i>emotional disaffection</i>								
Modelo 1	7.2 (1,64)	.10	.08				.001	.24 .11
Socialización cultural				.34	.13	.31	.009	
Compromiso escolar cognitivo								
Modelo 1	23.29 (1,64)	.26	.25				.001	.90 .35
Apoyo parental				.39	.26	.51	.001	
Modelo 2	15.52 (2,63)	.33	.3				.001	.96 .49
Apoyo parental				.32	.08	.42	.001	
Utilidad educación				.24	.10	.26	.018	

* p<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados evidencian que, al incorporar más variables al modelo, este adquiere mayor poder de explicación, de esta manera:

Para la primera variable compromiso comportamiento, el modelo predice un 15% de esta, a través de la variable apoyo parental, con adecuados índices de significancia, no obstante, la potencia estadística (.49) no tiene valores aceptables ($1 - \beta \leq .80$) y el tamaño del efecto medio (.15).

Behavioral disaffection, muestra que el modelo 2 predice un 46% de esta, a través de la percepción de autoeficacia académica y no apoyo parental, los valores de esta última predicen de forma negativa. La potencia estadística (.99) y tamaño del efecto grande (.85) permiten afirmar que los resultados son relevantes estadísticamente.

Para el compromiso emocional, el modelo 2 a través de las variables socialización cultural y utilidad de la educación predicen en un 36% de este. Los índices de significancia, potencia estadística (.98) y tamaño del efecto grande (.56) son adecuados y que permiten establecer resultados estadísticamente relevantes.

El *emotional disaffection* muestra que la variable socialización cultural predice un 10% de este, no obstante, los valores de la potencia estadística (.24) y tamaño del efecto pequeño

(.11) no permiten establecer resultados estadísticamente relevantes para este modelo de predicción.

Para el compromiso cognitivo, las variables apoyo parental y utilidad de la educación, en su conjunto predicen un 33% (modelo 2). Los índices de significancia, potencia estadística (.96) y tamaño del efecto grande (.49) permiten establecer resultados relevantes estadísticamente para la predicción del compromiso cognitivo.

La Tabla 60 muestra los resultados y modelos del análisis de predicción para las alumnas del grupo etario 13 a 15 años.

Tabla 60
Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnas 13 a 15 años

	F	R2	ΔR2	B	Error estándar	β	p*	1-β	f ²
Compromiso escolar comportamiento									
Modelos									
Modelo 1	18.52 (1,73)	.2	.19				.001	.82	.25
No apoyo parental				-.29	.06	-.45	.001		
Modelo 2	17.89 (2,72)	.33	.31				.001	.98	.49
No apoyo parental				-.28	.06	-.43	.001		
Utilidad educación				.47	.12	.36	.001		
Compromiso escolar behavioral desaffiction									
Modelo 1	57.36 (1,73)	.44	.43				.001	.99	.78
Percepción autoeficacia académica				.72	.09	.66	.001		
Modelo 2	31.87 (2,74)	.47	.45				.001	.99	.88
Percepción autoeficacia académica				.62	.1	.57	.001		
Apoyo maestro				.29	.14	.19	.49		
Compromiso escolar emocional									
Modelo 1	18.61 (1,73)	.20	.19				.001	.82	.25
Apoyo parental				.33	.07	.45	.001		
Modelo 2	13.67 (2,72)	.27	.25				.001	.93	.36
Apoyo parental				.24	.08	.33	.003		
Utilidad educación				.31	.11	.29	.009		
Modelo 3	12.27 (3,71)	.34	.31				.001	.98	.51
Apoyo parental				.21	.07	.29	.007		
Utilidad educación				.31	.11	.29	.006		

No apoyo parental				-.13	.05	-.26	.009		
Modelo 4	11.09 (4,70)	.38	.35				.001	.99	.61
Apoyo parental				.15	.08	.21	.059		
Utilidad educación				.27	.11	.26	.014		
No apoyo parental				-.14	.05	-.27	.005		
Esfuerzo				.20	.08	.23	.024		
Compromiso escolar <i>emotional disaffection</i>									
Modelo 1	25.42 (1,74)	.25	.24				.001	.94	.33
Percepción autoeficacia académica				.55	.11	.5	.001		
Compromiso escolar cognitivo									
Modelo 1	35.52 (1,73)	.32	.31				.001	.99	.47
Apoyo parental				.5	.08	.57	.001		
Modelo 2	24.8 (2,72)	.40	.39				.001	.99	.66
Apoyo parental				.45	.08	.52	.001		
Percepción autoeficacia académica				.26	.08	.28	.003		
Modelo 3	19.68 (3,71)	.45	.43				.001	.99	.81
Apoyo parental				.38	.08	.43	.001		
Percepción autoeficacia académica				.23	.08	.25	.005		
Utilidad educación				.29	.12	.23	.017		

* p=<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados advierten que, al incorporar más variables al modelo, este adquiere mayor poder de explicación, de esta manera:

En el compromiso comportamiento, las variables del modelo 2 en su conjunto predicen un 33%. Los valores de la variable no apoyo parental, indican una predicción negativa del compromiso comportamiento, por otro lado, la variable utilidad de la educación predice de manera positiva. La potencia estadística (.98) y tamaño del efecto grande (.49) permite evidenciar resultados estadísticamente relevantes.

Behavioral disaffection, las variables percepción de autoeficacia académica y apoyo maestro del modelo 2, en conjunto predicen un 47%, según los valores de la potencia

estadística (.99) y el tamaño del efecto grande (.88) los resultados son estadísticamente relevantes para la predicción de este.

El modelo 4 del compromiso emocional advierte que las variables apoyo parental, utilidad de la educación, esfuerzo, predicen de manera positiva, el no apoyo parental predice de manera negativa, y en conjunto logran predecir un 38%. Los índices de significación, potencia estadística (.99) y tamaño del efecto grande (.61) permiten establecer resultados estadísticamente relevantes para la predicción de la variable.

Emotional disaffection muestra un modelo con una variable (percepción autoeficacia académica) que predice el 25% de esta. Los índices de significancia, potencia estadística (.94) y tamaño del efecto medio (.33) advierte resultados estadísticamente relevantes para su predicción.

El modelo 3 del compromiso cognitivo predice un 45%, por las variables el apoyo parental, percepción de autoeficacia académica y utilidad de la educación. Los valores significancia, potencia estadística (.99) y tamaño del efecto grande (.81) permiten evidenciar resultados estadísticamente relevantes en la predicción de este.

Para todos los modelos predichos del grupo *13 a 15 años* los indicadores de multicolinealidad VIF (*Variance Inflation Factor*) han sido inferiores a 10 con valores de tolerancia mayores a .20, por tanto, advierte que no existen correlaciones elevadas entre los factores del modelo, también el indicador de Drubin Watson se ha ubicado entre las dos unidades, permitiendo generalizar los resultados.

Grupo de estudiantes de 16 a 18 años.

El análisis de regresión lineal múltiple se ha realizado para las alumnas (Tabla 61), puesto que los resultados arrojados por el análisis de relaciones (Tabla 56) muestran que no existen relaciones estadísticamente significativas para los alumnos.

Tabla 61

Análisis regresión lineal simple y múltiple para el grupo de alumnas 16 a 18 años

	F	R2	ΔR2	B	Error estándar	β	p*	1-β	f ²
Modelos	Compromiso escolar <i>behavioral disaffiction</i>								
Modelo 1	23.56	.50	.48				.001	.86	1

Percepción autoeficacia académica	(1,23)			.79	.16	.71	.001		
Compromiso escolar emocional									
Modelo 1	13.09 (1,23)	.36	.33				.001	.50	.56
Utilidad educación				.70	.19	.60	.001		
Modelo 2	15.32 (2,22)	.58	.54				.001	.91	1.38
Utilidad educación				.62	.16	.53	.001		
Apoyo parental				.33	.09	.47	.003		
Compromiso escolar <i>emotional disaffection</i>									
Modelo 1	27.54 (1,23)	.54	.52				.001	.93	1.17
No apoyo parental				-.52	.09	-.73	.001		
Modelo 2	36.47 (2,22)	.76	.74				.001	.99	3.16
No apoyo parental				-.48	.07	-.68	.001		
Apoyo maestro				.61	.13	.47	.001		
Modelo 3	32.06 (3,21)	.82	.79				.001	.99	4.5
No apoyo parental				-.50	.06	-.71	.001		
Apoyo maestro				.41	.14	.32	.009		
Futuro				.33	.12	.28	.018		
Compromiso escolar cognitivo									
Modelo 1	18.91 (1,23)	.45	.42				.001	.75	.81
Utilidad educación				.92	.21	.67	.001		

* p<.05

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Los resultados muestran que, al incorporar más variables al modelo, este adquiere mayor poder de explicación, de esta manera:

El modelo 1 de *behavioral disaffection* predice un 50% a través de la variable percepción de autoeficacia académica, además los índices de significancia, potencia estadística (.86) y tamaño del efecto grande (1) indican resultados estadísticamente relevantes para su predicción.

El modelo 2 para el compromiso emocional, predice un 58% a través de las variables utilidad educación y apoyo parental, además la potencia estadística (.91) y tamaño del efecto (1.38) advierte resultados estadísticamente relevantes para la predicción.

Emotional *disaffection* está predicho por el modelo 3 en un 82%, de forma positiva por las variables apoyo maestro y futuro, de manera negativa por el no apoyo parental. Los valores de la potencia estadística (.99) y tamaño del efecto grande (4.5) permiten advertir resultados estadísticamente relevantes para su predicción.

El modelo 1, a través de la utilidad de la educación, predice un 45% del compromiso escolar cognitivo, además sus índices de significancia y tamaño del efecto grande (.81) son adecuados, no obstante, la potencia estadística muestra un valor inferior al 80% ($1 - \beta = .75$).

Para los modelos predichos los indicadores de multicolinealidad VIF (*Variance Inflation Factor*) han sido inferiores a 10 con valores de tolerancia mayores a .20, por tanto, advierte que no existen correlaciones elevadas entre los factores del modelo, también el indicador de Drubin Watson se ha ubicado entre las dos unidades, permitiendo generalizar los resultados.

6.3.3. Discusiones y conclusiones parciales estudio 3. La validación del instrumento por medio del AFE, ha permitido evaluar las propiedades psicométricas y comprobar el ajuste sobre la estructura conceptual planteada inicialmente, resultando un instrumento con valores aceptables al modelo estadístico multivariante. Los resultados establecen una relación con la literatura, sobre el carácter multidimensional y la “confusión” conceptual del compromiso escolar (Reschly y Christenson, 2012), algunos ítems no coincidían con las dimensiones asignadas debido a la interrelación de las subdimensiones (Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, 2006; Inman et al., 2020).

En segundo lugar, se utilizó diferentes análisis estadísticos para estudiar las subdimensiones del compromiso escolar y factores que interfieren en este (Fredricks et al., 2004; Martins et al., 2021) sobre tres grupos etarios: *10 a 12, 13 a 15 y 16 a 18 años*, según sexo, atendiendo a las diferencias de género presentes en la comunidad gitana (FSG, 2019), marcadas por situaciones de identidad étnica (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019; Carmona Santiago et al., 2019) y la disminución del compromiso escolar en las trayectorias educativas (Antúnez et al., 2017, 2020; Rosario et al., 2016, 2017) relacionada con aspectos propios de su cultura (Levinson, 2015).

Los resultados del compromiso escolar muestran puntuaciones medias más altas para las alumnas, en todos los grupos etarios, a excepción de las subdimensiones *behavioral* y *emotional disaffection* (16 a 18 años). Las puntuaciones medias más altas, en los tres grupos, para ambos sexos, se evidencian en las subdimensiones compromiso emocional y comportamiento, y la menor en el compromiso cognitivo. Estos resultados coinciden con la literatura del compromiso escolar y alumnado gitano, donde se advierte menores habilidades y uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, (compromiso cognitivo) (Antúnez et al., 2020; Rosario et al., 2016, 2017) pero no con investigaciones que afirman, un menor compromiso de comportamiento provoca un distanciamiento emocional (Finn, 1989).

Del mismo modo, las puntuaciones medias más altas, del compromiso escolar han sido para el primer grupo (10 a 12 años), así mismo, el análisis MANOVA, muestra diferencias estadísticamente significativas entre este grupo y los otros dos, con puntuaciones medias mayores para el grupo 10 a 12 años, coincidiendo con investigaciones que destacan un descenso del compromiso, a través de la trayectoria educativa del alumnado gitano (Antúnez et al., 2017, 2020; Rosario et al., 2016, 2017), especialmente, las alumnas gitanas afectadas por situaciones culturales y socioeconómicas (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019) que coincide con una mayor desinterés emocional y conductual, de las alumnas de 16 a 18 años de este estudio.

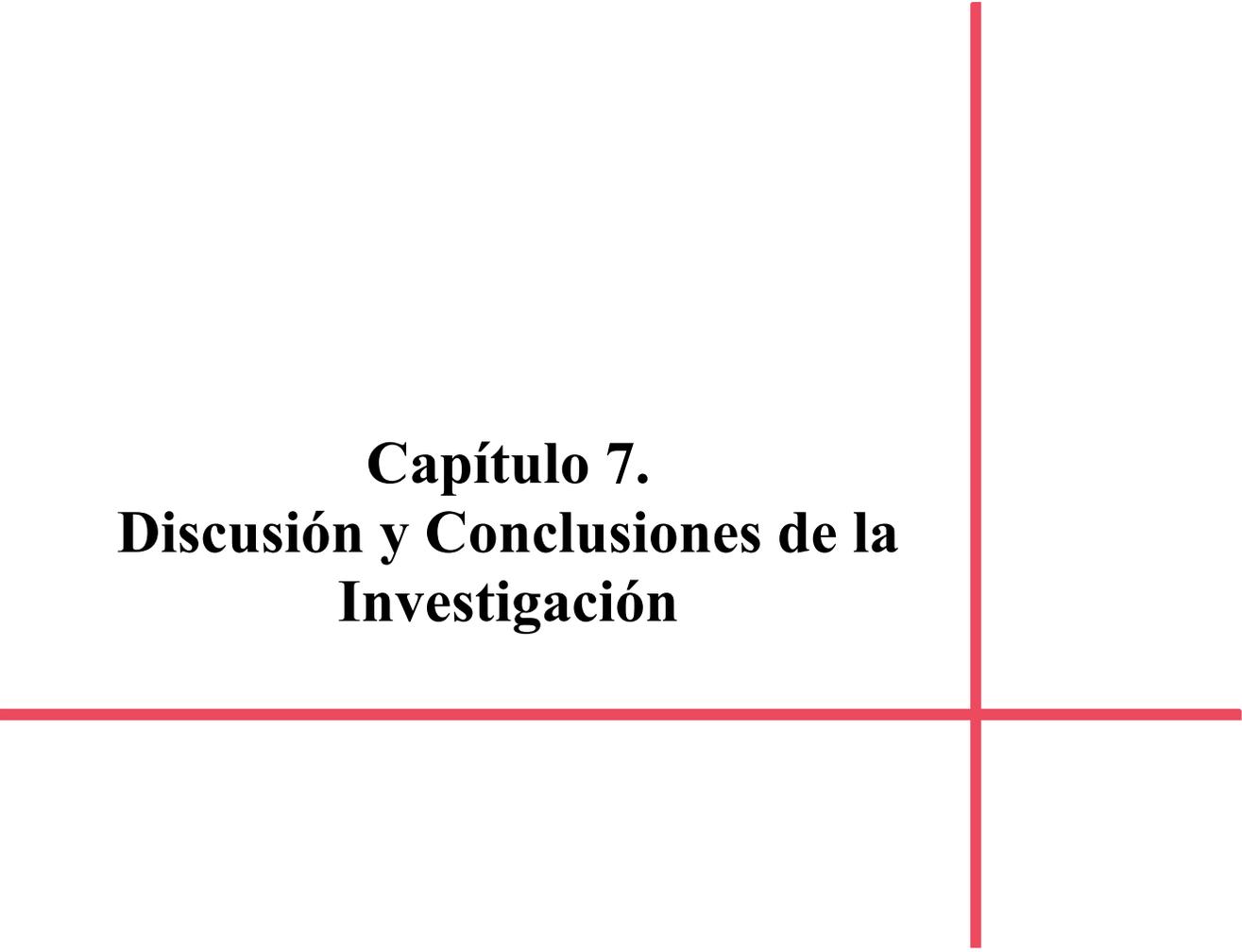
En la valoración de los factores que interfieren en el compromiso escolar, el primer grupo valora mayormente las relaciones afectivas, académicas y conductuales con sus maestros. El segundo grupo, le otorga mayor valor a un buen desempeño en el colegio y a la importancia de la educación. El tercer grupo, valora mayormente los mensajes y prácticas familiares relacionadas con su futuro académico. Los tres grupos, muestran puntuaciones medias bajas sobre el no apoyo parental, evidenciado un desacuerdo con esta subdimensión. En los tres grupos etarios se muestran puntuaciones medias más bajas sobre la participación de su familia en actividades del colegio (media más baja para el grupo 16 a 18 años), no obstante, tienen valoraciones más altas de mensajes y prácticas que realizan sobre el futuro y esfuerzo, además muestran valoraciones adecuadas en relación con valores y etnia familiar, manifiestan que sus familias están muy orgullosas por pertenecer a su cultura/etnia.

Estos resultados coinciden con estudios que muestran el apoyo de maestro como una variable significativa, en estudiantes de etnias minoritarias (Chu, Saucier y Hafner, 2010), teniendo una importante conexión con el compromiso escolar (Skinner et al., 2012), pero no con estudios que afirman que el alumnado gitano no logra establecer vínculos cercanos con sus maestros a causa del absentismo escolar (Öksüz, Güven Demir y Baba Öztürk, 2018). La utilidad de la educación, ha recibido una alta valoración en los tres grupos etarios, no coincidiendo con estudios de etnias minoritarias, donde los estudiantes muestran baja percepción, sobre la utilidad de la educación (Rowley, 2000). También, se advierte que la familia gitana transmite mensajes expectativa sobre futuro y esfuerzo académico, esto según Parra, Álvarez-Roldan y Gamella (2017) beneficia el progreso educativo de los estudiantes.

En cuanto a las relaciones, se muestran valores estadísticamente significativos, entre las subdimensiones del compromiso escolar, y la percepción de autoeficacia académica, apoyo maestro y parental. Estos resultados coinciden con estudios dirigidos a etnias minoritarias, donde el apoyo del profesor resulta un factor protector en estudiantes de primaria y secundaria (Joyce, 2019; Lam et al., 2021; Sabol y Pianta, 2012). También, con estudios sobre la percepción de autoeficacia académica como variable que se asocia positivamente con el compromiso escolar (Skinner et al, 2012). Sin embargo, no coinciden con la investigación del alumnado gitano andaluz, de Madrid-Fernández y Kast (2018), donde afirman que un 35% de su muestra percibe desinterés de los profesores hacia ellos, debido a su mala conducta, desmotivación y actitudes negativas hacia el colegio.

Finalmente, según los modelos de regresión, la percepción de autoeficacia académica y el apoyo del maestro muestran mayor capacidad predictiva sobre las subdimensiones del compromiso escolar. En términos generales, estos resultados serían favorables bajo lo sostenido por la literatura, por ejemplo, Skinner, et al. (2012) afirman que la investigación ha demostrado que la autoeficacia predice el aprendizaje, compromiso y logro escolar, y también se relaciona positivamente con el apoyo del profesor (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007).

Capítulo 7.
Discusión y Conclusiones de la
Investigación



7.1. Introducción.

El siguiente capítulo presenta las discusiones y conclusiones finales de la tesis doctoral. De esta forma, se interpretan los resultados obtenidos en el capítulo 6, constituyendo un análisis más específico, en relación, con las discusiones y conclusiones parciales presentadas al final de cada estudio (apartados 6.1, 6.2 y 6.3).

En primer lugar, se establece el alcance de los objetivos de investigación. De este modo, se puede evidenciar el logro de cada uno de estos, a través del análisis de los objetivos generales (OG) y específicos (OE). En términos globales, el OG1 ha considerado los estudios 1 y 2, se han concretado en una revisión sistemática (estudio 1) que ha logrado los OE propuestos (OE1.1, OE1.2 y OE1.3). También, se ha realizado un análisis cuantitativo de tesis doctorales (estudio 2) que ha cumplido los OE establecidos (OE1.4, OE1.5 y OE1.6) y el OG2 relacionado con el estudio de encuesta (estudio 3), que ha utilizado el cuestionario para medir el compromiso escolar y otras variables, logrando los OE planteados inicialmente (OE2.1, OE2.2, OE2.3 y OE2.4).

En segundo lugar, se discuten e interpretan los principales resultados de este trabajo doctoral. De esta forma, el apartado analiza de manera global los tres estudios, enfatizando en los resultados más importantes, a través de un análisis entre el marco teórico (capítulos 1, 2 y 3), los resultados con investigaciones anteriores y al mismo tiempo se da respuesta a las preguntas de investigación.

En tercer lugar, se presentan las principales conclusiones de los resultados sobre los tres estudios: revisión sistemática, análisis cuantitativo y encuesta. De esta manera, se describen las conclusiones más importantes para cada uno de estos estudios.

En cuarto lugar, se presenta la verificación de las hipótesis de investigación, según el diseño de cada estudio. Así, se han establecido dos para el estudio 2, e hipótesis de contraste para el estudio 3. De forma general, se justifica la aceptación parcial y/o rechazo de cada una de estas.

En quinto lugar, se presentan las limitaciones identificadas por cada estudio. En términos generales, están dadas por aspectos de idioma de los estudios analizados, características de versatilidad informática de bases de datos, pérdida de datos por omisiones de información, diferencias en la terminología para referirse a la comunidad gitana, las características del cuestionario (autoinforme), su diseño, la identificación étnica de la muestra, entre otras.

Finalmente, se presentan a modo de sugerencias, futuras líneas de investigación para otros estudios y abordajes para este ámbito de investigación. De forma general, se proponen diversas maneras para seguir evaluando la investigación, sobre la comunidad gitana, y algunas consideraciones para la intervención educativa del alumnado gitano y su compromiso escolar.

7.2. Alcance de los Objetivos de Investigación.

A continuación, se reporta el alcance de los objetivos expuestos en el capítulo 4.

7.2.1. Alcance objetivos estudio 1.

OG1. Analizar la investigación y literatura, pasada y actual, que ha prestado interés en temas relacionados con la comunidad gitana, a nivel europeo y peninsular (Estudio 1 y 2).

Para el logro de este objetivo se ha realizado una revisión sistemática, sobre programas o intervenciones dirigidos al alumnado gitano, a nivel europeo, que ha seguido lineamientos metodológicos de la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). Así se ha proporcionado un conocimiento sintetizado, actual y en un solo documento, obteniendo evidencia concreta de las medidas que han favorecido su inclusión educativa.

OE1.1. Realizar una revisión de la literatura, por medio, de una revisión sistemática que muestre programas de intervención dirigidos al alumnado gitano con miras a una educación inclusiva.

El OE1.1. se logró llevando a cabo una búsqueda en bases de datos internacionales, utilizando ecuaciones de búsqueda con palabras clave afines, siguiendo las directrices metodológicas de la Declaración PRISMA y el informe final ha considerado los ítems de la lista de comprobación.

OE1.2. Sintetizar de manera sólida y con evidencia científica, en un solo documento, el conocimiento acumulado y desarrollado sobre los programas o intervenciones dirigidos al alumnado gitano, desde el enfoque de educación inclusiva.

Este OE1.2 se logró a través de la revisión sistemática (estudio 1), documento que ha sido publicado (Salgado-Orellana et al., 2019). El manuscrito, producto de esta revisión sistemática muestra con evidencia concreta los programas reportados por la literatura, en miras de la inclusión educativa del alumnado gitano.

OE1.3. Describir y caracterizar, a través de una síntesis narrativa, los programas de intervención dirigidos al alumnado gitano que reporta la literatura.

Este objetivo se logró describiendo en una síntesis narrativa los programas e intervenciones que han cumplido con los criterios de inclusión, además se han caracterizado contextos, países, nivel educativo, propósito, participantes y principales resultados.

7.2.2. Alcance objetivos estudio 2.

OG1. Analizar la investigación y literatura, pasada y actual, que ha prestado interés en temas relacionados con la comunidad gitana, a nivel europeo y peninsular (Estudio 1 y 2)

Para el logro del OG1 se ha realizado un estudio cuantitativo evaluando la productividad científica de tesis doctorales leídas en España y Portugal, en un periodo de cuatro décadas. De esta manera, se analizó la investigación peninsular obteniendo un conocimiento acabado del trabajo doctoral en temas relacionados con la comunidad gitana.

OE1.4. Realizar un análisis cuantitativo de tesis doctorales indexadas en bases de datos y repositorios universitarios, a nivel peninsular, relacionadas con la comunidad gitana para el periodo 1977-2018.

El OE1.4 se logró, a través de un estudio cuantitativo (estudio 2) que además ha sido publicado (Salgado-Orellana et al., 2021). Este estudio abordó la evaluación de la productividad peninsular sobre tesis doctorales relacionadas con la comunidad gitana, desde 1977 hasta el año 2018. El manuscrito, presenta la caracterización de la investigación y del trabajo doctoral en España y Portugal, por medio, del análisis de diferentes indicadores y variables de productividad, citación y contenido.

OE1.5. Caracterizar la producción científica, según un análisis diacrónico, de las tesis doctorales relacionadas con la comunidad gitana.

Este OE1.5 se logró caracterizando la producción científica diacrónica de las tesis doctorales, por un periodo de cuatro décadas. En términos generales, la producción de tesis doctorales sobre la comunidad gitana a nivel peninsular, ha sido lenta e inestable en los

primeros años, no obstante, se ha logrado recuperar 237 trabajos doctorales entre España y Portugal, que han servido para identificar la productividad diacrónica de las tesis doctorales.

OE1.6. Estudiar los indicadores cuantitativos propios de las tesis doctorales, en relación con: productividad, citación y contenido.

Este objetivo se logró a través del análisis de diferentes indicadores y variables cuantitativos. Para esto se ha realizado un análisis de la productividad diacrónica y por trienios, verificando los ciclos de productividad y el ajuste de la serie de tesis doctorales al modelo de crecimiento realizado por Price. Además, se han analizado la productividad por instituciones y directores, identificando la producción desde la perspectiva teórica de Lotka. También se ha analizado la citación en Google Académico y descriptores dados, inferidos y campos de estudio, a través de un análisis de contenido.

7.2.3. Alcance objetivos estudio 3.

OG2. Estudiar el compromiso escolar del alumnado gitano y los principales factores personales, contextuales, familiares y culturales que interfieren sobre este (Estudio 3).

El OG2 se logró a través de la aplicación y análisis del cuestionario, el cual ha medido las variables: compromiso escolar, utilidad de la educación, percepción de autoeficacia académica, apoyo de profesores, socialización académica y cultural, en una muestra exclusiva de alumnado gitano.

OE2.1. Realizar un estudio piloto del cuestionario de la versión en idioma español, para la validación factorial exploratoria de sus propiedades psicométricas.

El OE2.1 se logró al realizar un estudio piloto sobre una muestra de 678 estudiantes, lo que ha permitido realizar un AFE, para la validación de las propiedades psicométricas del instrumento en su versión del idioma español.

OE2.2. Realizar un estudio de encuesta sobre el compromiso escolar y factores personales, contextuales, familiares y culturales, en una muestra exclusiva de alumnos y alumnas gitanos de 10 a 18 años de edad.

El OE2.2 se logró utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de datos para las medidas de las variables. La muestra consideró 305 estudiantes gitanos, pertenecientes a las ciudades de Granada, Jaén y Almería. De estos, el 43.36% corresponden a alumnos y un 56.39% a alumnas. El rango etario fue de 10 hasta 18 años (39.01% 10 a 12; 46.8% de 13 a 15 y 14% de 16 a 18 años).

OE2.3. Describir estadísticamente las dimensiones del compromiso escolar y las variables personales, contextuales, familiares y culturales, de la muestra de alumnado gitano, según grupo etario y sexo.

El OE2.3 se logró realizando un estudio minucioso para mostrar los principales aspectos de los datos muestrales, a través, del estudio de medidas de: porcentajes, frecuencias, tendencia central y dispersión de las variables del compromiso escolar y factores personales, contextuales, familiares y culturales.

OE2.4. Determinar diferencias, relaciones y capacidad predictiva de las variables personales, contextuales, familiares y culturales sobre el compromiso escolar, en alumnado gitano, según grupo etario y sexo.

El OE2.4 se logró realizando análisis de las diferencias, relaciones y predicciones de las variables, por medio, de pruebas estadísticas inferenciales y multivariantes.

7.3. Discusión e Interpretación de Resultados.

A continuación, se presenta la discusión de los principales resultados de la investigación. Este apartado considera una comparación de los resultados, con antecedentes aportados en el marco conceptual y las respuestas a las preguntas de investigación (PI).

El mapeo de la literatura abordado desde la revisión sistemática y el análisis cuantitativo, muestra que la investigación ha formado un amplio cuerpo de conocimiento desde diversos ámbitos científicos. Este resultado coincide con lo planteado por Ioannoni et al. (2020), quienes a través de su estudio bibliométrico sobre la investigación contemporánea de la población gitana, en la base de datos SCOPUS, evidencian como la investigación ha supuesto un impacto a nivel de citas, donde la preocupación se ha centrado en investigar,

principalmente: problemas sociales, sanitarios, de discriminación, educativos, históricos y culturales de esta población.

La revisión sistemática presentada en el estudio 1, evidencia que los problemas educativos del alumnado gitano, son materia del discurso político europeo, por tanto, si existe una preocupación socio-política por terminar con situaciones de discriminación, segregación escolar y con los bajos niveles educativos. Particularmente, para dar respuesta a estas demandas educativas, la UE ha enmarcado sus lineamientos estratégicos desde el enfoque de la educación inclusiva, explicitada en sus planes estratégicos (European Commission, 2011, 2020), de la misma forma, la normativa internacional respalda y da paso a sistemas educativos de calidad, que dan respuesta a todo el alumnado especialmente a colectivos más desfavorecidos (OECD, 2018; ONU, 2015; Schleicher, 2014).

En cuanto a los principales resultados de la revisión sistemática y para dar respuesta a la P11 (*¿Cuáles son y qué características presentan los programas de intervención identificados a través de la revisión sistemática?*), se puede establecer que la promoción de programas educativos desde diferentes organismos coincide con el reconocimiento, valoración y respuesta a la diversidad planteada por la educación inclusiva (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). Como señalan Maarchesi et al. (2003) frente a la heterogeneidad del alumnado, la educación se ha adaptado a las diferencias, una de estas formas es el desarrollo de programas e intervención que suponen un planteamiento inclusivo y diverso, puesto que, el reconocimiento de la diversidad cultural conlleva la necesidad de atender demandas culturales, materializado sobre el principio de atención a la diversidad (García García et al., 2009). Por otra parte, los resultados muestran que los países miembros de la UE, han establecido compromisos sostenibles con la comunidad gitana, especialmente a nivel educativo, abordando a través de programas e intervenciones situaciones que se vinculan a su bajo nivel educativo, lo cual está en relación directa con los planteamientos estratégicos de la European Commission (2020).

Otro resultado advierte la intervención en diversos contextos, enfatizando el vínculo entre la educación e investigación, especialmente cuando en ambas se conjuga la necesidad de mejorar la práctica y apoyar temas educativos. Esto coincide con los planteamientos de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002) y el modelo teórico de Zhukova et al. (2022)

como herramienta para el logro de los ODS, en cuanto, a la capacidad integradora de la educación inclusiva sobre diversos contextos, para garantizar la participación de cada miembro en la sociedad.

En cuanto a los niveles educativos, se ha advertido un mayor porcentaje de programas en los primeros niveles de educación, situación que coincide con los planteado por Antúnez et al. (2017) quienes afirman que el enfoque se ha centrado en disminuir la brecha educativa, con mayores avances en Educación Infantil y primaria, a través del financiamiento de programas que han favorecido la inclusión educativa. De la misma forma, los resultados de esta revisión sistemática, advierten un bajo porcentaje de programas dirigidos al alumnado de Educación Superior, situación que preocupa especialmente cuando la FRA (2021) afirma que los jóvenes gitanos, presentan altas tasas de abandono escolar, no obstante, la nueva política y estrategia de inclusión en España para la comunidad gitana (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda, 2030, 2022) ha propuesto como objetivo aumentar el número de estudiantes, de ambos sexos, en etapas postobligatorias.

Los programas han favorecido el desarrollo del alumnado gitano y no gitano, desde diversas áreas, respondiendo a las necesidades, organizando y reestructurando curricularmente los recursos, para favorecer oportunidades y el acceso a la educación para todos (Seba y Ainscow, 1996). Además, los programas han desarrollado diferentes estrategias y enfoques, en este sentido Zake (2010) afirma que la incorporación de elementos propios de la cultura gitana, asistentes de clase, historia y tradiciones, promueven la inclusión educativa y favorece la enseñanza aprendizaje de todos.

De acuerdo con los resultados del estudio cuantitativo (estudio 2), y para dar respuesta a la PI2 (*¿Qué caracteriza la investigación de tesis doctorales sobre la comunidad gitana para el período 1977-2018, según principales leyes e indicadores cuantitativos?*) se puede afirmar, que el estudio de la comunidad gitana a nivel peninsular si ha sido preocupación desde el ámbito científico. Los resultados sobre la productividad diacrónica, y siguiendo lo establecido por Andersen y Hammarfelt (2011), se podría afirmar que existe una relación entre los hechos históricos y/o circunstancias sociales. Coincidiendo con la implementación de políticas dadas por la UE (European Commission, 2011) y los marcos estratégicos nacionales (ACIDI, 2013; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda, 2030,

2022), puesto que, la producción diacrónica de tesis doctorales, se caracteriza por dos etapas de productividad, crecimiento constante (1977-2003) y crecimiento lineal (2004-2018).

Los resultados de productividad institucional muestran un ajuste a la Ley Lotka, al advertirse ocho universidades como grandes productoras de tesis doctorales. Es importante destacar que estas (UGR, UAB, UCM, UB, UP, US, UNL y UV) geográficamente se encuentra situadas en regiones que presentan un alto porcentaje de población gitana (ACIDI, 2013; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda, 2030, 2022), existiendo alguna relación entre las demandas sociopolíticas y la investigación.

La investigación sobre la comunidad gitana es un campo de conocimiento que aún no logra una total consolidación, un indicador de este hallazgo es la productividad de directores, caracterizada por un bajo número de dirección y co dirección. En este sentido, la dirección de tesis doctorales, donde existen directores con 10 o más direcciones, corresponde a disciplinas con mayor trayectoria (Fernández Bautista, 2019), coincidiendo con lo señalado con Ioannoni et al. (2020), quienes afirman que la investigación sobre temas relacionados con la comunidad gitana ha mostrado una inestabilidad a través de las últimas dos décadas. No obstante, la presencia de estos directores en temas sobre la etnia gitana ha seguido una trayectoria en el tiempo, con una mayor productividad a partir del año 2005, además se ha establecido una red de colaboración entre los directores más productivos. Esta red social refleja la existencia de académicos representativos en esta temática, al mismo tiempo evidencia la presencia de escuelas de pensamiento entorno a este campo, existiendo un colegio invisible, en la investigación sobre la etnia gitana a nivel peninsular (Olmeda et al., 2009).

En cuanto al recuento de citas en Google Académico y la curva de Lorenz, para identificar la proporción acumulada de citas, refleja lo que afirma Gutiérrez-Braojos et al. (2019) sobre la producción de comunidades científicas, la cual se distribuye de forma desigual, puesto que, las citas solo han tenido un 35% de impacto en esta base de datos.

El análisis visual de las relaciones y frecuencias de los descriptores dados a través del *co-occurrence network*, da cuenta de dominios terminológicos en estas investigaciones y representa la estructura de un sistema con significado compartido (Doerfel y Barnett, 1999).

También, como aspecto destacado se advierten diferentes términos para hacer referencia a la comunidad gitana (*Roma, Gitano, Romani, Cigano*). Según Marushiakova-Popova y Popov (2018) esto se debe a su historia y al lugar geográfico que han habitado. No obstante, el Consejo de Europa (2012) ha decidido utilizar el término *Roma*, para referirse a la comunidad gitana presente en Europa. Otro hallazgo importante, destaca la formación de un cuerpo de conocimiento a partir de diferentes disciplinas, que han considerado principalmente aspectos de su vida social, política, educativa y sanitaria.

Como se ha mencionado en el capítulo 4, la situación educativa del alumnado gitano advierte altas tasas de analfabetismo, bajo nivel educativo, brecha escolar entre población gitana y no gitana (CNIIE, 2014; Eurostar, 2018; FSG, 2019, FRA, 2018; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) y problemas relacionados con absentismo, abandono y fracaso escolar (Bayón-Calvo, 2019). En este contexto el estudio del compromiso escolar como “antídoto” frente a estas situaciones (Fredricks et al., 2004), resulta una herramienta útil en la prevención e intervención para promover mayor participación dentro del alumnado.

Así mismo, se han estudiado variables que interfieren en el compromiso escolar, porque como afirman Martins et al. (2021) la participación del alumnado, no es una característica del propio estudiante, más bien refiere a un estado influenciado por diferentes factores, especialmente a entornos sociales y familiares, siendo estos claves para el desarrollo y trayectoria del compromiso escolar.

Los principales resultados del estudio 3 se discuten siguiendo el *Self-System Model of Motivational Development* (SSMMD) (Skinner y Belmont, 1993; Skinner et al., 2008) y al mismo tiempo se da respuesta a la PI3 (*¿Cómo se caracteriza el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales del alumnado gitano, según grupo etario y sexo?*) y la PI4 (*¿Qué variables personales, contextuales, familiares y culturales se diferencian, relacionan y predicen el compromiso escolar, de alumnos gitanos, de acuerdo a grupo etario y sexo?*).

El SSMMD analiza como a través de los contextos y autopercepciones, el alumnado percibe que sus necesidades psicológicas (relación, autonomía y competencia) son

satisfechas, logrando promover o socavar el desarrollo del compromiso escolar, y finalmente sus resultados y logros de aprendizaje. A modo general, bajo la perspectiva del SSMMD se advierte:

Los tres grupos muestran valoraciones sobre el promedio en las diferentes variables que interfieren en el compromiso escolar, relacionadas con diversos contextos. Las variables con mayor puntuación de la media están asociadas al contexto escolar (apoyo maestro y utilidad de la educación) y familiar (futuro y esfuerzo). En relación con el SSMMD, estos ambientes brindarían implicación, estructura y apoyo a la autonomía, produciendo la satisfacción de las necesidades psicológicas. Primero de relación, puesto que, a través del apoyo del maestro, el alumnado se percibe conectado emocionalmente con su entorno educativo. Segundo, necesidad de competencia, sobre su autoeficacia académica [variable mediadora del compromiso escolar (Wang y Eccles, 2013)] y sentido de ser efectivo en las tareas escolares. Tercero, la necesidad de autonomía, que, según Moreira, Bilimória y Lopes (2021) los estilos de crianza de los niños gitanos, están caracterizados por un alto afecto y baja demanda, que provoca un alto sentido de independencia, de voluntad y elección de sus acciones, satisfaciendo la necesidad de autonomía. De esta forma, satisfechas las necesidades psicológicas (relación, competencia y autonomía) a nivel escolar y familiar, se promovería mayormente el compromiso emocional y de comportamiento, puesto que, estas han sido las subdimensiones con una puntuación media más alta en los tres grupos etarios.

De esta forma, estos grupos que se involucran con reacciones y vínculos positivos hacia el colegio y maestros, participan en actividades de la clase y muestran un buen comportamiento. Osterman (2000) afirmó que los sentimientos de pertenencia al colegio se vinculan con el sentido de ser aceptado, valorado e incluido, resultados que coinciden con Furrer y Skinner (2003), quienes hallaron una relación entre la percepción del apoyo de los maestros y el compromiso emocional y comportamiento. En este sentido, las investigaciones afirman que la vinculación emocional con el colegio y maestros resultan factores protectores contra el desinterés (*disaffection*) y el abandono escolar (Fredricks et al., 2004). En cuanto a la necesidad de competencia, la percepción de autoeficacia académica y las creencias de control se vinculan con el compromiso emocional y conductual (Patrick et al., 1993; Rudolph, Lambert, Clark y Kurlakowsky, 2001; Skinner y Connell, 1993; Skinner et al., 1990). Sobre

la utilidad de la educación, esta muestra una alta valoración para los tres grupos, evidenciando que perciben de manera positiva, el beneficio de la educación para el logro académico. De acuerdo con Levinson (2015), la educación está siendo más valorada por la comunidad gitana, por tanto, sus familias transmiten mensajes relacionados con sus beneficios.

Por otra parte, los resultados de este estudio, no coinciden con investigaciones que afirman que las prácticas, creencias y valores de la familia gitana, pueden dificultar su compromiso emocional y de comportamiento (Santiago et al., 2019). Este grupo valora positivamente los mensajes y prácticas de su familia sobre la educación, en cuanto al futuro y esfuerzo. Estos resultados coinciden, por ejemplo, con la relación positiva entre los mensajes y prácticas (socialización académica y cultural) y el compromiso emocional de adolescentes latinos (Rivas-Drake y Marchand, 2016). Sin embargo, se advierte una menor valoración en la participación de sus padres en actividades del colegio, esto estaría relacionado con otros estudios de familias de minorías étnicas, cuya participación es a través de mensajes sobre el esfuerzo, entonces su no participación en actividades escolares, no debe interpretarse como una desvalorización de la educación, puesto que, podría ser una consecuencia de las diferencias culturales al promover la participación de sus hijos a través de otras prácticas. Según Cárdenas-Rodríguez et al. (2019) la participación de la familia gitana en el colegio se realiza en estructuras y formas de participación diferentes (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019).

Si bien, la socialización cultural, no está dentro de las dimensiones más valoradas, sus puntuaciones se encuentran sobre la media, dando cuenta de familias gitanas que transmiten mensajes sobre la cultura e identidad étnica que podrían tener efectos positivos en su compromiso escolar (Rivas y Marchand, 2016; Villarruel et al., 2009). Esto coincide con la importancia que tiene la transmisión de la identidad étnica, sobre el compromiso conductual del alumnado gitano (Carmona Santiago et al., 2021).

En cuanto a las correlaciones, entre el compromiso escolar y las variables que interfieren en este, se puede advertir mayormente factores personales (autoeficacia académica), contextos escolares (apoyo maestro y utilidad de la educación) y contexto familiar (no apoyo parental).

Estos resultados se encuentran en línea con la literatura sobre el compromiso escolar y su correlación positiva con el apoyo de los maestros, esta relación influiría de manera positiva sobre el compromiso emocional y conductual (Reschly, 2010, 2020; Rodríguez-Fernández et al. 2018; Wang y Eccles, 2013), lo que puede compensar la falta de participación parental en actividades escolares (Fredricks et al., 2004; Wang y Eccles, 2013). Por otra parte, y en relación con diversos estudios, la percepción de autoeficacia académica, como variable personal del alumnado, tiene una correlación con la pertenencia al colegio relativa a la subdimensión compromiso emocional (Gummadam et al., 2016).

Los modelos de predicción, también muestran mayor capacidad de predicción de la variable personal y contexto educativo sobre las subdimensiones del compromiso escolar. Estos resultados coinciden con investigaciones empíricas, que destacan la relación entre la percepción de autoeficacia académica, apoyo del maestro y el compromiso escolar (Caraway, Tucker, Reinke y Hall, 2003; Connell y Wellborn, 1991; Patrick et al, 2007).

Por otra parte, los alumnos y las alumnas, de este estudio valoran menos su compromiso cognitivo, dando cuenta que el alumnado muestra menor motivación en el aprendizaje, autorregulación, inversión de tiempo y esfuerzo en el aprendizaje. El bajo compromiso cognitivo coincide con Mitjavila (2006), quien afirma que los estudiantes gitanos tienen mayores dificultades al carecer de habilidades de autorregulación del aprendizaje, que por lo general no se enseñan explícitamente en el colegio, por tanto, enfrentan mayores desafíos para involucrarse en su aprendizaje (Antúnez et al., 2020). Además, presentan desventajas sociales y educativas, al tener menos oportunidades de aprendizaje en colegios pertenecientes a contextos desfavorecidos. También coincide con lo señalado por Fredricks et al. (2004), quienes afirman que cuando los maestros apoyan menos las dimensiones intelectuales, es menos probable que el alumnado se involucre cognitivamente en su aprendizaje. También coinciden con los resultados de Antúnez et al. (2020) quienes, tras una intervención psicoeducativa para alumnado gitano de primaria, sobre el compromiso escolar y otras variables, no hallaron diferencias estadísticamente significativas para el compromiso cognitivo entre el grupo experimental y control. Aspecto que estaría en desfavor del alumnado gitano, puesto que se ha encontrado una relación

estrecha entre las habilidades de autorregulación del aprendizaje y el éxito académico (Núñez et al, 2013).

De esta forma, se plantea un gran desafío para profesionales de la educación, investigación y otros organismos que trabajan de manera directa con la comunidad gitana. Según estos resultados los contextos educativos y familiares no están promoviendo el compromiso cognitivo, lo cual deja en desventaja a este alumnado, como se advierte, sus familias favorecen la educación a través de mensajes y prácticas, y en menor medida a través de su participación y apoyo en actividades escolares. Por otra parte, el profesorado logra establecer vínculos cercanos, no obstante, debe promover en sus aulas el uso de estrategias que ayuden a conectar al estudiante con su aprendizaje.

7.4. Conclusiones de Resultados.

A continuación, se presentan las principales conclusiones de los tres estudios.

7.4.1. Conclusiones sobre la revisión sistemática. Los resultados de la revisión sistemática permiten concluir:

- El enfoque de la educación inclusiva se posiciona, a nivel europeo, como una obligación de los países hacia la construcción de una educación para todos, también es reconocido para el desarrollo de los diferentes ODS. La educación intercultural se establece como una pieza clave en la sostenibilidad de la sociedad actual, porque logra dar respuestas y soluciones a los desafíos que surgen en una sociedad culturalmente diversa.
- No existe un ajuste a las actuales políticas sobre la participación del alumnado gitano en la universidad, si bien existen avances en los primeros años de escolaridad, aún perpetua la brecha educativa en educación postobligatoria. Las estrategias educativas no consideran acciones concretas y específicas que aboguen por una mayor presencia de alumnado gitano en la universidad.
- Los programas educativos presentan diferentes de propósitos que consideran metodológicas nuevas, con un enfoque inclusivo. Destaca el uso de las tecnologías y TIC, con especial

relevancia, luego de la pandemia sanitaria del COVID 19, que ha evidenciado una brecha digital entre la población gitana y no gitana.

- Algunos programas han aportado mayor respaldo al enfoque de la educación inclusiva, especialmente a través de la participación familiar, para promover el éxito educativo y disminuir las tasas de absentismo y abandono escolar.

- Los resultados muestran avances, dando cuenta de un desarrollo educativo, social y cultural en cada participante, que además ha favorecido procesos de enseñanza-aprendizaje, comunicación entre maestros, familia, asistentes gitanos y comunidad gitana en general.

7.4.2. Conclusiones sobre el análisis cuantitativo. Los resultados del análisis cuantitativo de tesis doctorales permiten concluir:

- La evaluación de la investigación es una herramienta sostenible, que aporta evidencia concreta a los problemas de la comunidad gitana. Sus resultados y hallazgos son transformadores y significativos, para la inclusión de este colectivo, por el impacto que esta tiene en ámbitos sociales, legislativos, políticos y económicos.

- La investigación peninsular de tesis doctorales, relacionada con la comunidad gitana, se vincula al desarrollo de acontecimientos históricos, políticos y sociales, que han marcado una tendencia en la investigación. Su productividad, se ajusta al surgimiento de marcos legales europeos, especialmente después del año 2012.

- La productividad de tesis doctorales sobre la comunidad gitana, en España y Portugal, no es una disciplina consolidada. La producción diacrónica, y el ajuste a la ley de Price, muestra una inestabilidad propia de campos con menor trayectoria investigativa.

- Los directores no logran una producción mayor a 10 o más tesis, en los cuarenta años de este estudio, por tanto, tampoco existirían académicos representativos a través del tiempo. Sin embargo, han logrado formar un grupo social representativo, identificado a través de los tribunales de defensa.

- Universidades andaluzas, barcelonesas y de Madrid, destacan como grandes productoras, confirmando que podría existir una relación, entre las demandas sociales y la investigación,

puesto que estas están situadas en Comunidades Autónomas con alto porcentaje de población gitana.

- El recuento de citas para las tesis doctorales en Google Académico, muestran un bajo impacto, al contrario del impacto que han supuesto sus estudios en bases de datos internacionales.

- La relación de descriptores dados en fichas técnicas, muestra una relación entre las ciencias de la salud y educativas. Los descriptores inferidos, dan cuenta de una tendencia, especialmente en España, para denominar a esta etnia.

7.4.3. Conclusiones sobre la encuesta. Los resultados de este estudio permiten concluir que:

- El compromiso emocional, la pertenencia al colegio y el *emotional disaffection*, son dimensiones que están teóricamente interrelacionadas.

- Los diferentes contextos satisfacen las necesidades psicológicas básicas (relación, competencia y autonomía) del alumnado, en especial, el escolar y familiar, siendo entornos protectores, donde los estudiantes se sienten acogidos, favoreciendo su autonomía y capacidad para realizar actividades o tareas en estos ambientes. Esto permite, que se involucren emocional y conductualmente con el colegio.

- Los grupos etarios, se caracterizan por presentar reacciones emocionales positivas, actitudes afectivas y sentimientos de conexión con su colegio, especialmente con los maestros. Son estudiantes que se ajustan a las reglas de la escuela, presentan buen comportamiento e interés por las actividades escolares. No obstante, no utilizan estrategias de metacognición y autorregulación del aprendizaje.

- El compromiso escolar disminuye a medida que el alumnado avanza de nivel educativo, los alumnos y alumnas de *13 a 15* y *16 a 18 años*, se involucran menos que el grupo de *10 a 12 años*. Las alumnas de *16 a 18 años*, muestran más conductas disruptivas, poco esfuerzo en actividades académicas y comportamientos de desinterés, descontento y desanimo en actividades escolares.

- Los estudiantes de los tres grupos, coinciden en la falta de apoyo familiar, con una la baja participación de los padres en actividades del colegio, ayuda en sus deberes y trabajos escolares, sin embargo, perciben que sus padres no tienen dificultades para asistir al colegio a causa de problemas de transporte o idioma y que se interesan por aspectos de su vida escolar.
- Las familias favorecen la socialización académica, a través de mensajes y prácticas sobre el valor de la educación y su importancia para el futuro académico, pero tienen una menor participación en las actividades escolares.
- Las familias favorecen la socialización cultural, realizan prácticas y transmiten mensajes que promueven el orgullo étnico.
- A nivel escolar, se debe fortalecer la autonomía en el trabajo académico, las relaciones maestro-alumnos, la importancia y utilidad de la educación. A nivel familiar, mensajes y prácticas sobre la importancia de la educación para el futuro, el valor del esfuerzo para el logro educativo.
- Los colegios deben buscar estrategias, para mejorar la participación de los padres en actividades escolares y el apoyo en el hogar. Un aspecto muy importante, se relaciona con la enseñanza de estrategias y autorregulación del aprendizaje, desde los primeros cursos, para que el alumnado aprenda a utilizar estrategias y gestionen su aprendizaje.

7.5. Verificación de Hipótesis

A continuación, se presenta la verificación de las hipótesis a partir de los resultados de la investigación:

7.5.1. Verificación hipótesis estudio 2:

H₁. El número de tesis doctorales relacionadas con la comunidad gitana, leídas en el período 1977-2018, se ajusta al modelo de crecimiento de ciencia propuesto por Price (1973).

El análisis trianual muestra la mejor línea de ajuste con un coeficiente de correlación cercano a 1 ($R^2 = .94$), lo que indica una correlación entre la producción y los años para el periodo de estudio. No obstante, la producción no se ajusta al modelo de la ley de crecimiento

de la ciencia de Price (1973), puesto que no se muestra la fase crucial de crecimiento exponencial y estabilidad logística, por tanto, se puede mencionar que la producción peninsular de tesis doctorales relacionadas con la comunidad gitana, no se ajusta completamente al modelo de Price, y se acepta parcialmente la H_1 (estudio 2).

H₂. La producción institucional y de directores en tesis doctorales sobre la comunidad gitana se ajusta a la Ley de Lotka (1926).

Los resultados establecen un ajuste a la Ley de Lotka (1926) aceptándose la H_2 , sobre la distribución de la productividad institucional. El estudio ha identificado ocho instituciones con una producción mayor o igual a 10 tesis doctorales. En cuanto a los directores se puede evidenciar un ajuste parcial a la ley de Lotka (1926), más de la mitad de estos ha dirigido sola una tesis doctoral, seis de ellos son medianos productores, no existiendo aún un gran productor con 10 o más direcciones. Así, se acepta de manera parcial la H_2 para el estudio 2, sobre la productividad de instituciones y directores.

7.5.2. Verificación hipótesis estudio 3:

H₀. No existen diferencias estadísticamente significativas para el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

H₁. Existen diferencias estadísticamente significativas para el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

De acuerdo con el establecimiento de las hipótesis de contraste, se puede señalar que se rechaza la H_0 y se acepta de manera parcial la H_1 , puesto que, si bien se han encontrado diferencias entre alumnos y alumnas del mismo grupo, estas no cumplen con los valores de potencia estadística ($1-\beta < .80$). Solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas y con una adecuada potencia estadística ($1-\beta = .98$), en la dimensión apoyo maestro entre los alumnos y alumnas del grupo *13 a 15 años*. Por otro lado, el análisis de diferencias, por grupos, si ha presentado diferencias estadísticamente significativas, especialmente entre el grupo etario *10 a 12* y *13 a 15 años*.

H₀. No existe una relación estadísticamente significativa entre el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

H₁. Existe una relación estadísticamente significativa entre el compromiso escolar y variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

De acuerdo con el establecimiento de hipótesis de contraste se podría señalar que se rechaza la H₀ y se acepta de manera parcial la H₁, puesto que, si se han encontrado relaciones estadísticamente significativas, entre algunas de las subdimensiones del compromiso escolar y las variables personales, contextuales, familiares y culturales. Solo en el caso del grupo de alumnos de 16 a 18 años se acepta la H₀.

H₀. El compromiso escolar no está predicho estadística y significativamente por las variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

H₁. El compromiso escolar está predicho estadística y significativamente por las variables personales, contextuales, familiares y culturales, según grupo etario y sexo.

Según la formulación de hipótesis de contraste, se podría señalar que se rechaza la H₀ y se acepta de manera parcial la H₁, puesto que, si bien, se han encontrado variables que predicen las subdimensiones del compromiso escolar, estas no se muestran para todas. En el caso del grupo de alumnos de 16 a 18 años se acepta la H₀.

7.6. Limitaciones

El siguiente apartado presenta las principales limitaciones de la investigación, diferenciadas por estudio:

En primer lugar, con respecto al estudio de revisión sistemática, esta presenta algunas limitaciones. La primera tiene relación con el idioma de los artículos. Dentro de los criterios de inclusión se ha establecido la selección de artículos escritos en español y/o inglés, por tanto, han quedado excluidos otros cuyo idioma no fuesen estos. En segundo lugar, existe una limitación considerando los términos de búsqueda en las bases de datos, ya que, la estrategia de búsqueda avanzada es diferente para cada una de estas. En tercer lugar, se podría considerar como limitación, la cantidad de artículos incluidos en la síntesis narrativa (n=17),

a pesar de haber realizado una exhaustiva revisión de la literatura, se ha conseguido una baja cantidad. Finalmente, una limitación ha sido la cantidad de base de datos, pese a que se utilizó las principales bases de datos internacionales, un mayor número de estas podría ampliar la cantidad de estudios.

En segundo lugar, el estudio 2 sobre el análisis cuantitativo presenta limitaciones, relacionadas con la terminología, puesto que, existen diferentes denominaciones para referirse a la etnia gitana, lo que dificulta el acceso a las bases de datos y repositorios. En segundo lugar, los datos omitidos en fichas técnicas como TESEO, provocan la pérdida de importante información. Por último, al no existir una base de datos común a nivel portugués supone una dificultad para estudios como este.

En tercer lugar, el estudio 3, ex post-facto transversal, posee limitaciones. Primero, el instrumento de recogida de datos corresponde a un cuestionario de autoinforme, y puede causar ciertas dificultades, porque, se accede solo a la percepción y valoración del alumnado. Segundo, al poseer un diseño transversal, no permite advertir las tendencias de desarrollo a lo largo de un periodo de tiempo, lo que puede limitar la generalización o la capacidad predictiva de las variables. Por otra parte, este estudio solo ha considerado como muestra alumnado gitano, un análisis más profundo sobre el compromiso escolar y los factores que interfieren sobre este, podrían considerar a compañeros, maestros, encargados de educación y/o padres, estos pudiesen aportar diferentes opiniones. Finalmente, como una limitación, podría considerarse la muestra, para una mayor generalización de los hallazgos y conclusiones, se debería obtener mayor cantidad; no obstante, su acceso supuso una labor difícil, considerando que la identificación étnica no está permitida en España y no existe un censo étnico, que dé cuenta de la cantidad exacta de población gitana en territorio español.

7.7. Perspectivas a Futuras Investigaciones.

Desde la evaluación de la investigación, se sugiere que futuros estudios profundicen el análisis de indicadores científicos de productividad, citación y contenido abordados en este trabajo doctoral. Por ejemplo, seguir estudiando la producción a través del tiempo para advertir si existe un crecimiento exponencial, o analizar los tribunales de defensa para conocer los académicos que continúan investigando en estos temas.

Por otra parte, se sugieren estudios con diseños longitudinales, desde los primeros años de escolaridad hasta estudios postobligatorios, que midan el compromiso escolar en todas las subdimensiones, y promuevan, especialmente, el compromiso cognitivo. También, trabajar sobre los factores que favorecen de manera positiva la participación e involucramiento escolar, particularmente en aquellas variables como la percepción de autoeficacia académica, apoyo maestro y utilidad de la educación, que han supuesto una valoración positiva en todos los grupos.

A modo de ejemplo, los programas educativos podrían considerar la cultura e identidad de la comunidad gitana en entornos virtuales de aprendizaje (videos, materiales audiovisuales y plataformas digitales), para promover la participación de niños y jóvenes gitanos en un sistema educativo inclusivo (Comisión Europea, 2017). En este sentido, los entornos virtuales de aprendizaje, aportan posibilidades de colaboración y promoción de un conocimiento activo (Daniela, Visvizi, Gutiérrez-Braojos y Lytras, 2018). Este es un espacio que resulta de la combinación de recursos, interactividad y actividades de aprendizaje estructuradas (Belloch, 2012; Berrocal de Luna y Megías 2015; Gutiérrez-Braojos, Chirino y Fernández-Cano, 2020), también proporciona una oportunidad para el aprendizaje y desarrollo personal, en un contexto de acción formativa virtual.

De esta forma, los entornos virtuales de aprendizaje, desde una perspectiva social, contribuyen al desarrollo y bienestar general de grupos desfavorecidos. Más aún cuando la pandemia sanitaria del COVID 19 ha mostrado la brecha digital que existe aún en la población gitana y no gitana. Un ejemplo ha sido el trabajo de Fernández Sánchez (2012), quien ha realizado el diseño, análisis y evaluación de una acción formativa virtual, brindando estrategias para guiar procesos de *e-learning* en un ámbito no formal para mujeres gitanas (Peña, 2020), con el propósito de producir cambios en su promoción social y cultural, por medio del liderazgo social.

Otro aspecto muy importante que se podría abordar en programas o intervenciones es la perspectiva de género, especialmente a nivel educativo. Así, gran parte de la literatura está orientada más hacia la etnia que al género (Hamilton, 2018). Sin embargo, en esta época de mayor igualdad de género, Hamilton (2018) afirma que la clase, la religión y la

interseccionalidad de la cultura provocan que las decisiones de la mujer gitana entren en conflicto, especialmente en aspectos educativos. Según García Perales (2012), en la actualidad, las prácticas coeducativas del profesorado, deben trabajar activamente para eliminar los estereotipos y prejuicios, ofrecer modelos adecuados de conducta y favorecer una visión crítica hacia los contextos de intervención socioeducativa. De esta manera, es necesario abordar la igualdad de oportunidades a niños y niñas gitanas a través de herramientas que permitan ser conscientes sobre su papel activo en el proceso de aprendizaje, asumiendo un compromiso y responsabilidad permanente.

Referencia Bibliográfica.

- Abajo, J. (2010). El padre Manjón y la escolarización de la infancia gitana. *I Tchatchipen*, 72, 27-35.
- Abajo, J. & Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Abajo, J. E. (1996). La escolarización de los niños gitanos (o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y contradictorias). *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 8(3), 81-102. doi.org/10.1174/113564096763270343
- Abramo, G. (2018). Revisiting the scientometric conceptualization of impact and its measurement. *Journal of Informetrics*, 12(3), 590-597. doi: 10.1016/j.joi.2018.05.001
- Abramo, G. & D'Angelo, C. A. (2014). How do you define and measure research productivity? *Scientometrics*, 101(2), 1129-1144. doi: 10.1007/s11192-014-1269-8
- Abramo, G. & Oxley, L. (2021). Scientometric-based analysis in business and economics: Introduction, examples, and guidelines. *Journal of Economic Surveys*, 35(5), 1261-1270. doi: 10.1111/joes.12476
- Abramo, G., D'Angelo, C. A. & Felici, G. (2019). Predicting long-term publication impact through a combination of early citations and journal impact factor. *Journal of Informetrics*, 13(1), 32-49. doi: 10.1016/j.joi.2018.11.003
- ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) (2013). *Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas*. Lisboa: Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares/ACIDI.
- Adamov, J., Segedinac, M., Kovic, M., Olic, S. & Horvat, S. (2012). Laboratory Experiment as a Motivational Factor to Learn in Roma Elementary School Children. *Stanisław Juszczak*, 28, 153-164.
- Adie, E. & Roe, W. (2013), "Altmetric: enriching scholarly content with article-level discussion and metrics". *Learned Publishing*, 26(1), 11-17. doi: 10.1087/20130103
- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico Basado en el Currículo Intercultural de Aulas Multiculturales en Educación Obligatoria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Aguilar Jurado, M. Á., Gil Madrona, P. & Ortega Dato, J. F. (2020). Efectos del programa Promociona contra el fracaso escolar en alumnos de etnia gitana. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 345-358. doi:0.6018/rie.396131
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. Doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16. doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. doi:10.1080/13603116.2019.1622800

- Aksnes, D. W., Langfeldt, L. & Wouters, P. (2019). Citations, citation indicators, and research quality: An overview of basic concepts and theories. *Sage Open*, 9(1), 1-17. doi: 10.1177/2158244019829575
- Alcalá Centella, M. (2018). *Escuela y cultura gitana en entornos deprimidos. El caso del barrio de Arrayanes en Linares* (Trabajo fin de grado). Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Alcaraz-García, S. & Arnaiz-Sánchez, P. A. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). doi:10.17227/rce.num78-10357
- Alexander, J. D., Cox Jr, R. B., Behnke, A. & Larzelere, R. E. (2017). Is all parental “noninvolvement” equal? Barriers to involvement and their relationship to Latino academic achievement. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 39(2), 169-179. doi.org/10.1177/0739986317700837
- Alexiadou, N. (2019). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 422-442. doi:0.1080/03050068.2019.1619334
- Alvarez-Roldan, A., Parra, I. & Gamella, J. F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 113-127. doi:10.1016/j.ijintrel.2018.02.001
- Amara, N. & Landry, R. (2012). Counting citations in the field of business and management: Why use Google Scholar rather than the Web of Science. *Scientometrics*, 93(3), 553-581. doi:10.1007/s11192-012-0729-2
- Andersen, J. P., y Hammarfelt, B. (2011). Price revisited: on the growth of dissertations in eight research fields. *Scientometrics*, 88(2), 71-383. doi: 10.1007/s11192-011-0408-8
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of school psychology*, 42(2), 95-113. doi:10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Andrews, R. (2004). Between Scylla and Charybdis: The experience of undertaking a systematic review in education. En G. Thomas y R. Pring (Eds.) *Evidence-based practice in education* (pp. 65-76). UK: Open University Press.
- Andriessen, I., Phalet, K. & Lens, W. (2010). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 827-850. doi:10.1348/000709906X148150
- Antúnez, Á., Núñez, J.C., J. L. Burguera, J. L., y Rosário, P. (2017). Variables affecting academic performance, achievement, and persistence of Roma students. In J. A. González-Pineda, A. Bernardo, J.C. Núñez y C. Rodríguez (Eds.), *Factors Affecting Academic Performance* (pp. 191-218). New York: Nova Science Publishers.
- Antúnez, Á., Pérez-Herrero, M. D. H., Rosário, P., Vallejo, G., & Núñez, J. C. (2020). Engagement SPIRALS in elementary students: A school-based self-regulated learning approach. *Sustainability*, 12(9), 3894. <https://doi.org/10.3390/su12093894>
- Antúnez, A., Pérez-Herrero, M.H., Núñez, J.C., Burguera, J.L. & Rosário, P. (2017). Variables affecting academic performance, achievement, and persistence of Roma students. In J. A. González-Pineda, A. Bernardo, J.C. Núñez y C. Rodríguez (Edi.),

- Factors Affecting Academic Performance* (pp. 191-218). New York: Nova Science Publishers.
- Aparicio Gervás, J.M. & León Guerrero, M.M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091–1108. doi:10.5209/RCED.54878.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Araque, N. (2009). Experience on conflict resolution across cultures through a classroom-workshop on Intercultural Education. *Revista Complutense de Educación*, 20, 99–113.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Arencibia J. & Moya F. (2008). La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la cienciometría. *Acimed*, 17(4), 1-27.
- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2) 25-34.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 41-50.
- Arnaiz Sánchez, P., Guirao Lavela, J. M. & Garrido Gil, C. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-38.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21), 23-35.
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060.
- Baggio, M. A., Rodrigues, M. A., Erdmann, A. L., Figueiredo, M. D. C. A. B. & Vieira, M. M. D. S. (2014). Produções de teses e dissertações da enfermagem em Portugal de 2000-2010: estudo bibliométrico. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 23(2), 250-260. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014002190012>
- Bailey, J., Zhang, C. & Budgen, D. (2007). Search Engine Overlaps: Do they agree or disagree? *Second International Workshop on Realising Evidence-Based Software Engineering (REBSE'07)*. Minneapolis, Minnesota, USA.
- Bakadorova, O., Lazarides, R. & Raufelder, D. (2020). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 73-91. doi: 10.1007/s10212-019-00423-x
- Baker, K. A. & Weeks, S. M. (2014). An overview of systematic review. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 29(6), 454-458. doi.org/10.1016/j.jopan.2014.07.002
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New-York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Barker, B. G. & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: High school size and student*

- behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bartolome, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36
- Battaglia, M. & Lebedinski, L. (2015). Equal access to education: An evaluation of the Roma teaching assistant program in Serbia. *World Development*, 76, 62-81. doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.06.009
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151. doi:10.1207/s15326985ep3203_1
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35. doi:10.5209/RCED.55465
- Belloch, C. (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bempechat, J. & Williams, D. (1995, April). Parental influences on achievement cognitions: The development of a parental educational socialization measure. *Biennial conference of the Society for Research in Child Development*. Indianapolis, IN.
- Bempechat, J., Graham, S. E. & Jimenez, N. V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(2), 139-158. doi:10.1177/0022022199030002001
- Bennett, J., Lubben, F., Hogarth, S. y Campbell, B. (2011). Systematic reviews of research in science education: rigour or rigidity? *International Journal of science education*, 27(4), 387-406. doi.org/10.1080/0950069042000323719
- Bereményi, B. Á. & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26(2), 153-164. doi:10.1080/14675986.2015.1028166
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00937.x
- Berrocal de Luna, E. & Megías, S (2015) Indicadores de calidad para la evaluación de plataformas virtuales. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*. 19(2), 105-118.
- Bhabha, J., Fuller, A., Matache, M., Vranješević, J., Chernoff, M. C., Spasić, B. & Ivanis, J. (2017). Reclaiming adolescence: A Roma youth perspective. *Harvard educational review*, 87(2), 186-224. doi.org/10.17763/1943-5045-87.2.186
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. 2ª edición. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (2009): “La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas”, en A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coord.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.
- Boekarts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2008). Orden del 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Comunidad Autónoma de Andalucía*, 3-103.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (1999). Ley 9/1999 del 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. *Comunidad Autónoma de Andalucía*, 21015-21022.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2007). Ley 17/2007 del 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Comunidad Autónoma de Andalucía*, 4467-44501.

- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2016). Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Comunidad Autónoma de Andalucía*, 108-396. *Boletín Oficial del Estado*, 13109-13110.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Traducción al castellano*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bornmann, L. (2017). Measuring impact in research evaluations: a thorough discussion of methods for, effects of and problems with impact measurements. *Higher Education*, 73(5), 775–787. doi: 10.1007/s 1
- Borsa, J. C., Damásio, B. F. & Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia (Ribeirão Preto): cadernos de psicologia e educação*, 22(53), 423-432. doi.org/10.1590/1982-43272253201314
- Braunsteiner, M. & Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1), 32–43.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200–215. doi:10.1080/00461528309529274
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), 439-452. doi.org/10.1080/14675986.2014.990229
- Buendía, L. (1998). Investigación por encuesta. En L., Buendía, P., Colás y Hernández Pina, F., *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp. 120-154). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L. & Berrocal de Luna, E. (2001), La ética de la Investigación Educativa. *@gora Digital*, 1.
- Buendía, L. & Carmona, M. (1984). *La investigación educativa*. Granada: Urbano.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560. doi:10.1037/0012-1649.37.4.550
- Burkett, E. (2002). *Another planet: A year in the life of a suburban high school*. New York: Harper Collins.
- Cabezas-Clavijo, A., Robinson-Garcia, N., Escabias, M. & Jimenez-Contreras, E. (2013). Reviewers' ratings and bibliometric indicators: Hand in hand when assessing over research proposals? *PLoS ONE*, 8(6). doi:10.1371/journal.pone.0068258
- Cai, E. Y. L. & Liem, G. A. D. (2017). 'Why do I study and what do I want to achieve by studying?' Understanding the reasons and the aims of student engagement. *School Psychology International*, 38(2), 131-148. doi:10.1177/0143034316686399
- Callon, M., Courtial, J. & Penan, H. (1995). *Cienciometría. El estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: TREA.
- Campbell, M., McKenzie, J. E., Sowden, A., Katikireddi, S. V., Brennan, S. E., Ellis, S., ... & Thomson, H. (2020). Synthesis without meta-analysis (SWiM) in systematic reviews: reporting guideline. *BMJ*, 368. doi.org/10.1136/bmj.l6890

- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. & Monreal Gimeno, M.C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. doi:10.6018/rie.37.1.326221
- Cárdenas, M. & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & sociedad*, 5(2), 210-224.
- Carmona Santiago, J., García-Ruiz, M., Máiquez, M. L. & Rodrigo, M. J. (2019). The impact of Relations between Family and School on the Educational Inclusion of Roma Students. A Systematic Review. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. doi:10.4471/remie.2019.4666
- Carrasco, S. (2004). Inmigración y educación: oportunidades y tensiones para un modelo. *Educación y sociedad*, 15, 1-15.
- Castro A., Guillén-Riquelme, A. G., Quevedo-Blasco, V. J. Q., Ramiro, M. T. R., Bermúdez, M. P. B. & Buela-Casal, G. B. (2010). Las Escuelas Doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*, 38(2), 17-28.
- Catalá, J.S. Un Viaje a Través de La Historia de La Escolarización de Las Gitanas Y Gitanos Españoles. 2009. Available online: <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/71741>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) (2014). *Boletín de educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Clarke, M. & Oxman, A.D. (2003). Manual del revisor Cochrane 4.1.6 [actualización Actualización <http://www.cochrane.dk/cochrane/handbook.htm>]. En: The Cochrane Library.
- Clifford, A. P. & Humphries, M. L. (2018). Parent involvement in US early childhood education: Benefits, limitations, and reconceptualizations. In *International handbook of early childhood education* (pp. 767-786). Dordrecht: Springer.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón*, 46(4), 407-421
- Cole, P. (1999). The structure of arguments used support or oppose inclusion for students with disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 24(3), 215-225.
- Colom, R. (2009). Educación y capital humano. *Psicothema*, 21(3), 446-452.
- Comisión de las comunidades europeas (1989). *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes. Informe de la ejecución de las medidas previstas para la Resolución del Consejo y de los Ministerios de Educación reunidos en el consejo, de 22 de mayo de 1989*. Descargado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0495&from=EN>
- Comisión Europea. (2010). “*La integración social y económica del pueblo romaní*”. Descargado de <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2010/ES/1-2010-133-ES-F1-1.Pdf>.
- Comisión Europea. (2016). *Evaluación de la aplicación del marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos y de la Recomendación del Consejo relativa a*

- la adopción de medidas eficaces de integración de los gitanos en los Estados miembros. (2016). Bruselas: Comisión Europea.*
- Comisión Europea. (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. Revisión Intermedia del Marco Europeo de Estrategias Nacionales de Integración de los Gitanos.* Bruselas: Comisión Europea.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self process and development: The Minnesota symposia on child development* (pp. 43–77). Erlbaum.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2019). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía curso 2017/18.* Granada: Junta de Andalucía.
- Constitución de la República Española (1931). Descargado de https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf
- Cook, D., Mulrow, C.D. & Haynes, R. (1997). Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Annals of internal medicine, 126*(5), 376-380.
- Cooper, S. M. & Smalls, C. (2010). Culturally distinctive and academic socialization: Direct and interactive relationships with African American adolescents' academic adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(2), 199-212. doi: 10.1007/s10964-009-9404-1
- Corrales-Reyes, I. E., Fornaris-Cedeno, Y. & Reyes-Pérez, J. J. (2018). Análisis bibliométrico de la revista investigación en educación médica. Período 2012-2016. *Investigación en educación médica, 7*(25), 18-26. doi: 10.1016/j.riem.2017.02.003
- Council of Europe (2008). *From India to Europe.* Available <https://rm.coe.int/from-india-to-europe-factsheets-on-romani-history/16808b18ed>, access date: June 2020.
- Council of Europe. Human Rights of Roma and Travellers in Europe Human Rights Writings. (2012). Available online: <https://rm.coe.int/the-human-rights-of-roma-and-travellers-in-europe/168079b434>
- Council of the European Union. (2013). *Council recommendation on effective Roma integration measures in the member states.* Bruselles: Council of the European Union.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record, 103*(4), 548-581.
- Curiel-Marín, E. (2014). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012).* (Trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Granada.
- Curiel-Marín, E. (2017). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales 1976-2014.* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Curiel-Marín, E. & Fernández-Cano, A. (2015). Análisis Cuantitativo de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica, 38*(4), 1-10. doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282
- Chaviano, G. (2004). Algunas consideraciones teórico-conceptuales sobre las disciplinas métricas, *Acimed, 12*(5).
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D. & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas, & J. Grimes, (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1099-1120). Bethesda, MD: National

- Association of School Psychologists.
- Christenson, S., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). New York: Springer.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645. doi:10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Churchill, G. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research, 16*(1), 64-73. doi.org/10.1177/002224377901600110
- Dadzie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: MEC/Morata.
- Daniela, L., Visvizi, A., Gutiérrez-Braojos, C. & Lytras, M. D. (2018). Sustainable higher education and technology-enhanced learning (TEL). *Sustainability, 10*(11), 3883. doi: 10.3390/su10113883
- Daniels, H. & Garner, P. (1999): *Inclusive Education*. New York: Routledge.
- Darretxe Urrutxi, L., Álvarez-Rementería Álvarez, M., Alonso Sáez, I. & Beloki Arizti, N. (2021). Voluntad Política a Favor de la Educación Inclusiva y Equitativa: Inicios y Desarrollo Analizando su Significado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29*(4), 1-22.
- Day, E. & Dotterer, A. M. (2018). Parental involvement and adolescent academic outcomes: Exploring differences in beneficial strategies across racial/ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(6), 1332-1349. doi:10.1007/s10964-018-0853-2.
- De Nooy W., Mrvar A. & Batgelj V. (2011). *Exploratory social network analysis with Pajek (2nd ed.)*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Boston: Springer Science & Business Media.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, K. (2017). Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Díez-Palomar, J., Sanmamed, A. F. F. D., García-Carrión, R. & Molina-Roldán, S. (2018). Pathways to equitable and sustainable education through the inclusion of Roma students in learning mathematics. *Sustainability, 10*(7), 2191. doi: 10.3390/su10072191
- Dixon, E., Hameed, M., Sutherland, F., Cook, DJ. & Doig, C. (2005). Evaluating meta-analyses in the general surgical literature: A critical appraisal. *Annals of surgery, 241*(3), 450-459. doi: 10.1097/01.sla.0000154258.30305.df
- Doerfel, M. L. & Barnett, G. A. (1999). A semantic network analysis of the International Communication Association. *Human communication research, 25*(4), 589-603. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1999.tb00463.x
- Domingo, L., Pérez-García, P. & Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(118). doi:10.14507/epaa.27.4185
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía, 21*(2), 358-366. doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538

- Duke, N. N., Borowsky, I. W. & Pettingell, S. L. (2012). Adult perceptions of neighborhood: Links to youth engagement. *Youth & Society*, 44(3), 408-430. doi.org/10.1177/0044118X11402852
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F. & Hospel, V. (2014). Contexto social, autopercepción y compromiso del Estudiante: Una investigación SIM del modelo de auto-sistema de desarrollo motivacional (ASDM). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 5-32.
- Durst, J. (2002). Fertility and childbearing practices among poor gypsy women in Hungary: The intersections of class, race and gender. *Communist and Post-Communist Studies*, 35, 457-474. http://doi:10.1016/S0967-067X(02)00032-6
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experience in school and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. doi:10.17811/rifie.46.2.2017.17-24
- Edwards, C. P. & Kutaka, T. S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: What can they suggest to researchers? In *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 35-53). Cham: Springer.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87(3), 356-373. doi:10.1177/016146818608700308
- Elkana Y., Lederberg J., Merton R., Thackray A. & Zuckerman H. (Eds.) (1978). *Toward a metric of science: the advent of science indicators*. New York: John Wiley & Sons.
- Enguita, M. F. (2004). School and ethnicity: the case of gypsies. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 201-216. doi:10.1080/14681360400200196
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Esteban, T. (1989). *Evaluación de la escolarización de los niños gitanos y expectativas de futuro*. En *Primeras jornadas Estatales de seguimiento Escolar con minorías étnicas*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Etxebarria, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE): An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Brussels: Serge Ebersold
- European Commission. (2011). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the economic and social committee and the committee of the regions*. Available <https://ec.europa.eu/info/publications/communication->

- commission-european-parliament-council-european-economic-and-social-committee-and-committee-regions_es
- European Commission. (2013). *Ethics for Researchers. Facilitating Research Excellence in FP7*. Luxembourg: European Commission.
- European Commission. (2015). *Communication from the Commission to the eEuropean Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Report on the Implementation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies 2015*. Available <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1481107022507&uri=CELEX:52015DC0299>
- European Commission. (2020). *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030*. Available https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/eu_roma_strategic_framework_for_equality_inclusion_and_participation_for_2020_-_2030_0.pdf
- European Parliament. (2019). *Roma ontegration strategies. European Parliament resolution on the need for a strengthened post-2020 Strategic EU Framework for National Roma Inclusion Strategies and stepping up the fight against anti-Gypsyism*. Available <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019IP0075&from=EN>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). “*A Persisting Concern: Anti-Gypsyism as A Barrier to Roma Inclusion*.” Available <http://fra.europa.eu/en/publication/2018/roma-inclusion>
- Eurostat. (2018). *Statistics explained. Quality of Life Indicators—Education. Main Statistical Findings. Level of Educational Attainment*. Available http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Quality_of_life_indicators_-_education
- Evans, D. (2001). Systematic reviews of nursing research. *Intensive Crit Care Nurs*, 17(1), 51-57. doi.org/10.1054/iccn.2000.1550
- Evans, J. & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: does the medical model fit? *British Educational Research Journal*, 27(5), 527-541. doi: 10.1080/01411920120095717
- FEAPS (2009a). *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS.
- FEAPS (2009b) *HORA para la inclusión: herramienta orientada a la reflexión y acción para el desarrollo de la inclusión desde los Centros de Educación Especial*. Madrid: Cuadernos de Buenas prácticas FEAPS.
- Feldlaufer, H., Midgley, C. & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133-156. doi: 10.1177/0272431688082003
- Fernández Bautista, A. (2019). *Análisis diacrónico y prospectivo de tesis doctorales españolas del campo de la educación*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

- Fernández Sánchez, M. R. (2012). *Comunidad de Práctica para la promoción sociocultural de mujeres gitanas en entornos virtuales de aprendizaje*. (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Fernández-Bautista, A. (2012). Análisis diacrónico de las tesis doctorales españolas en educación 1840-1976. (Trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Granada.
- Fernández-Bautista, A. Torralba, M. & Fernández-Cano, A. (2014). Análisis longitudinal de tesis doctorales españolas en educación (1841-2012). *RELIEVE*, 20(2). doi: 10.7203/relieve.20.2.4479
- Fernández-Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Cano, A. (2000). Impacto de la investigación educativa como un indicador de calidad. En E. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (Eds.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 157-164). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández-Cano, A. & Bueno, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista Española de Documentación Científica*, 21(3), 269-285. doi.org/10.3989/redc.1998.v21.i3.356
- Fernández-Cano, A. & Expósito, J. (2001). Patrones de citación en la investigación española sobre evaluación de programa educativos (1975-2000). *Revista Española de Documentación Científica*, 24(3), 289-305. doi.org/10.3989/redc.2001.v24.i3.60
- Fernández-Cano, A. Torralbo, M. & Vallejo, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 191-207.
- Fernández-Cano, A., Torralbo, M. & Vallejo, M. (2012). Time series of scientific growth in Spanish doctoral theses (1848–2009). *Scientometrics*, 91(1), 15-36. doi: 10.1007/s11192-011-0572-x
- Fernández-Enguita, M. (1999). *Niños gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre relaciones interétnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.
- Fernández, O. (2006). Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration. *Intercultural Education*, 17(4), 373-390. doi:10.1080/14675980600971392
- Ferreira-Villa, C., Pascual-García, L. & Pol-Asmarats, C. (2013). La producción española en Tesis Doctorales sobre orientación en la Base de Datos TESEO (2001- 2012). *RELIEVE*, 19(1), 1-10. doi: 10.7203/relieve.19.1.2460
- Ferreira, M. A. L., Pereira, A. M. N. D. A., Martins, J. C. A. & Barbieri-Figueiredo, M. D. C. (2016). Cuidados paliativos e enfermagem nas dissertações e teses em Portugal: um estudo bibliométrico. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 50(2), 317-323. doi:10.1590/S0080-623420160000200019
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Albany: State University of New York Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249–268. doi: 10.2307/2295464

- Finn, J.D. & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). New York: Springer.
- Fiuza, M. J. & Sierra, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: Una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35(3), 153-174. doi.org/10.6018/j/308951
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International studies in sociology of education*, 21(1), 7-20. doi:10.1080/09620214.2011.543849
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068
- Fleharty, H. L. & Pope-Edwards, C. (2013). Family-School Partnerships: Promoting Family Participation in K—3 Teacher Professional Development. *Mathematics Teacher Educator*, 2(1), 55-73. doi:10.5951/mathteaceduc.2.1.0055
- Flores, R. (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Fundación FOESSA.
- Földes ME. & Covaci A. (2012) Research on Roma health and access to healthcare: state of the art and future challenges. *International Journal of Public Health* 57(1), 37–39. doi:10.1007/s00038-011-0312-2
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). *Inclusive Education: Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission*. Descargado de <https://www.unicef.org/northmacedonia/reports/inclusive-education-conceptualizing-inclusive-education-contextualizing-it-within-unicef>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *Inclusive Education. Understanding article 24 of the Convention on the Rights of persons*. Decargado de https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdfwith disabilities. Unicef.
- FRA (European Union Agency for Fundamnetal Rights). (2021). *Fundamental rights report 2021*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- France, E. F., Cunningham, M., Ring, N., Uny, I., Duncan, E. A., Jepson, R. G., ... & Noyes, J. (2019). Improving reporting of meta-ethnography: the eMERGe reporting guidance. *BMC medical research methodology*, 19(1), 1-13. doi.org/10.1186/s12874-018-0600-0
- Frangoulidou, F. (2013). Using new media in teaching Greek Roma students. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(3), 2–9. doi.org/10.7771/1481-4374.2246>
- Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. B., Friedel, J. & Paris, A. (2002, April). *Increasing engagement in urban settings: An analysis of the influence of the social and academic context on student engagement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi.org/10.3102/00346543074001059
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244. doi: 10.1111/1532-7795.00011

- FSG (Fundación para el Secretariado Gitano) (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: IFIIE/ Instituto de la Mujer.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (2018). *Lección Gitana*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano). (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano). (2016). *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana, 2015. Resumen Ejecutivo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano). (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fuchs, D. & Fuchs, LS (1998). Competing Visions for Educating Students with Disabilities Inclusion versus Full Inclusion. *Childhood Education*, 74(5), 309-316. doi.org/10.1080/00094056.1998.10521956
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- García García, M., García Corona, D., Biencinto López, C. & González Barberá, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 108-123.
- García Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *CITECMA: Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2, 53-65. doi:10.4995/citecma.2018.9852
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, pp. 1-18
- García Sanz, C. (2018). «Disciplinando al gitano» en el siglo XX: regulación y parapenalidad en España desde una perspectiva europea. *Historia y Política: ideas, procesos y movimientos sociales*, 40, 115-146. doi:10.18042/hp.40.05
- García-Carrión, R., Molina-Luque, F. & Molina, S. (2017). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role families and the community. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 701-716. doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660
- García-Guzmán, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 3(1), 437-448
- García, M. B. & Fernández, M. T. (2016). The inclusive education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383–391.
- Garfield E. & Sher I.H. (1963). New factors in the evaluation of scientific literature through citation indexing. *American Documentation*, 14(3), 195-201. doi: 10.1002/asi.5090140304
- Garfield, E. (1955). Citation indexes to Science: A new dimension in documentación through association of ideas. *Science*, 122(3159), 108-111.

- Garreta Bochaca, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F. & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. doi:10.17583/rimcis.2015.1470
- Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la implementación de la agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo sostenible*. Madrid.
- Gómez Jiménez, Ó. (2021). La atención a la diversidad en España: de la ley general de educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8, 463-480.
- Gómez-Berrocal, C. (2008). Lenguaje y relaciones intergrupales. En J. F. Morales, C. Huici, A. Gómez, y E. Gaviria (Eds.), *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 641-660). Madrid: Pearson Educación.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280. doi.org/10.1080/08856257.2014.933545
- Greenfields, M. & Home, R. (2006). Assessing Gypsies and Travellers needs: Partnership working and 'The Cambridge Project'. *Romani Studies*, 16(2), 105-131. doi.org/10.3828/rs.2006.6
- Greenfields, M. & Ryder, A. (2012). Research with and for Gypsies, Roma and Travellers: Combining policy, practice and community in action research. In J. Richardson, A. Tsang (Eds.), *Gypsies and travelers: Empowerment and inclusion in society* (pp. 151-167). Bristol: The Policy Press. doi: 10.1332/policypress/9781847428950.001.0001
- Grimán Padua, A. (2017). *Proceso de revisión sistemática de experimentos en ingeniería del software*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Grotevant, H. D. (1992). Assigned and chosen identity components: A process perspective on their integration. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp.73-90). Newbury Park, CA: Sage.
- Guerrero-Bote V.P. & Moya-Anegón F. (2012). A further step forward in measuring journals' scientific prestige: The SJR2 indicator. *Journal of Informetrics*, 6(4) (2012), 674-688. doi: 10.1016/j.joi.2012.07.001
- GUÍA INTER (2006). *Una guía para Aplicar la Educación Intercultural en la Escuela. Proyecto INTER*. Madrid: UNED.
- Gül, G. & Eren, B. (2018). The Effect of Chorus Education in Disadvantageous Groups on the Process of General Education—Cultural Awareness and Socializing: The Sample of Gypsy Children. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 125-133. doi:10.5539/jel.v7n1p125
- Gusenbauer, M. (2019). Google Scholar to overshadow them all? Comparing the sizes of 12 academic search engines and bibliographic databases. *Scientometrics*, 118(1), 177-214. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2958-5>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook* (pp. 403-424). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gutiérrez Sánchez, M., Haz Gómez, F., Hernández Pedreño, M. & Solórzano Pérez, G. (2020). La intervención con la población gitana en España y sus

- autonomías. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria Revista de servicios sociales*, (71), 19-36. doi:10.5569/1134-7147.71.02
- Gutiérrez-Braojos, C., Chirino, P. & Fernández-Cano, A. (2020). A proposal for a blended learning didactic sequence in collaborative environments to improve shared regulation during knowledge building. *Pedagogies of Digital Learning in Higher Education*, 1-17.
- Gutiérrez-Braojos, C., Montejo-Gámez, J., Ma, L., Chen, B., de Escalona-Fernández, M. M., Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2019). Exploring collective cognitive responsibility through the emergence and flow of forms of engagement in a knowledge building community. In *Didactics of Smart Pedagogy* (pp. 213-232). Springer, Cham.
- Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez-Chirino, P. & Fernández-Cano, A. (2020). A proposal for a blended learning didactic sequence in collaborative environments to improve shared regulation during knowledge building. In *Pedagogies of Digital Learning in Higher Education* (pp. 1-17). Routledge.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 111-117. doi: 10.1016/j.psicod.2017.01.001
- Hamilton, P. (2018). School books or wedding dresses? Examining the cultural dissonance experienced by young Gypsy/Traveller women in secondary education. *Gender and Education*, 30(7), 829-845. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270423>
- Hammersley, M. (2001). On "systematic" reviews of the research literature: a "narrative" response to Evans and Benefield. *British Educational Research Journal*, 27(5), 543-554. doi.org/10.1080/01411920120095726
- Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research based profession: possibilities and prospects. *Teacher training Agency Annual Lecture*. (pp. 1-12). London: The Teacher Training Agency.
- Harris, R., Miske, S. & Attig, G. (2004). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. Bangkok: UNESCO.
- Haya Salmón, I. & Rojas Pernía, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Hernández-González, V. De Pano-Rodríguez, A. & Reverter-Masia, J. (2020). Spanish doctoral theses in physical activity and sports sciences and authors' scientific publications (LUSTRUM 2013–2017). *Scientometrics*, 122(1), 661-679. doi: 10.1007/s11192-019-03295-6
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.
- Hill, N. E. & Torres, K. (2010). Negotiating the American dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools. *Journal of Social Issues*, 66(1), 95-112. doi:10.1111/j.1540-4560.2009.01635.x
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. doi:10.1037/a0015362.

- Hillage, L., Pearson, R., Anderson, A. & Tamkin, P. (1998). *Excellence in Research on Schools*. Brighton: Institute for Employment Studies
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(46), 16569-16572. doi:10.1073/pnas.0507655102
- Hirschfield, P. J. & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3–22. doi: 10.1007/s10964-010-9579-5
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and Disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in education*, 77(1), 56-76.
- Hodkinson, A. (2011). Inclusion: a defining definition? *Power y Educación*, 3(2), 179-185. doi.org/10.2304/power.2011.3.2.179
- Holly, C., Salmond, S. & Saimbert, M. (2016). *Comprehensive systematic review for advanced practice nursing*. New York: Springer Publishing Company.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all. A handbook of staff development activities*. London: Routledge.
- Hosan, N. E. & Hoglund, W. (2017). Do teacher–child relationship and friendship quality matter for children’s school engagement and academic skills? *School Psychology Review*, 46(2), 201–218. doi:10.17105/spr-2017-0043.v46-2
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C. & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770. doi:10.1037/0012-1649.42.5.747
- Hughes, J. N. & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.39
- Hughes, J. N., Zhang, D. & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher– student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43(6), 447–463. doi:10.1016/j.jsp.2005.10.002
- Huynh, V. & Fuligni, A. J. (2008). Ethnic socialization and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 44, 1202–1208. doi:10.1037/0012-1649.44.4.1202
- Iguacel, S. y Buendía, L. (2010). Evaluación de un programa para la mejora de un aula de educación compensatoria desde un enfoque inclusivo. *Bordón Revista de Pedagogía*, 62(2), 127–135.
- Inman, R. A., Moreira, P. A., Cunha, D. & Castro, J. (2020). Assessing the dimensionality of the Student School Engagement Survey: Support for a multidimensional bifactor model. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*. doi:10.1016/j.psicoe.2020.03.001
- Instituto de Sociología Aplicada. (1990). *Estudio Sociológico-Los gitanos españoles 1978*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). Cifras de Población. Provisionales a 1 de Julio de 2019). Descargado de: https://www.ine.es/prensa/cp_j2019_p.pdf

- Ioannoni, V., Vitale, T., Costa, C. & Elliott, I. (2020). Depicting communities of Romani studies: on the who, when and where of Roma related scientific publications. *Scientometrics*, 122, 1473-1490. doi:10.1007/s11192-020-03352-5
- Jacquot, S. & Vitale, T. (2014). Law as weapon of the weak? A comparative analysis of legal mobilization by Roma and women's groups at the European level. *Journal of European Public Policy*, 21(4), 587-604. doi:10.1080/13501763.2014.887138.
- Jiménez Banchón, J. M. (2013). *La diversidad étnica y cultural en el proceso de inclusión en los niños/as de 5 a 6 años* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Guayaquil, Guayaquil.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Joanna Briggs Institute (JBI). (2013). *Joanna Briggs Institute Comprehensive Review Training Program: The Systematic Review of Evidence Generated through Quantitative Review*. South Australia: Joanna Briggs Institute, Adelaide.
- Joyce, H. (2019). Does School Connectedness Mediate the Relationship between Teacher Support and Depressive Symptoms? *Children & Schools*, 41(1), 7-16. doi: 10.1093/cs/cdy024
- Junta de Andalucía. (2017). *Plan integral para la inclusión de la comunidad gitana de Andalucía 2017-2020*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Kárpáti, A., Molnár, É.D. & Munkácsy, K. (2014). Pedagogising Knowledge in Multigrade Roma Schools: Potentials and tensions of innovation. *European Educational Research Journal*, 13(3), 325-337. doi.org/10.2304/eej.2014.13.3.325.
- Karweit, N. (1989). Time and learning: A review. In R. E. Slavin (Ed.), *School and classroom organization* (pp. 69–95). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kılıçoğlu, G. & Kılıçoğlu, D.Y. (2018). The Romany States of Education in Turkey: A Qualitative Study. *The Urban Review*, 50(3), 402–429.
- Knight, G. P., G., Mahrer, N. E. & Davis, A. N. (2016). The socialization of culturally related values and prosocial tendencies among Mexican-American Adolescents. *Child Development*, 87(6), 1758-1771. doi:10.1111/cdev.12634
- Lam S., Wong B. R., Yang H. & Liu Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Con- textual Model. In Ed. S. Christenson (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.403-419). New York: Springer.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... & Stanculescu, E. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213. doi.org/10.1037/spq0000057
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, 47(1), 36-49. doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36
- León Marín, J. L. & Magriñá Contreras, M. M. (2004). Dialnet, una hemeroteca virtual de revistas hispanas sobre la base de la cooperación bibliotecaria. *El profesional de la Información*, 13(4), 281-283.

- Leskova, L. (2014). The social exclusion of romanies and the strategies for coping with this problem. *Clinical Social Work*, 5(1), 44-50.
- Levinson, M. P. (2015). "What's the plan? What plan?" Changing aspirations among Gypsy youngsters, and implications for future cultural identities and group membership. *British Journal of Sociology of Education*, 36(8), 1149-1169. doi:10.1080/01425692.2014.897217
- Ley de instrucción Pública Moyano del 9 de septiembre de 1857. Descargado de <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine*, 6(7), 65-94. doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100
- Liégeois, J. P. (2007). *Roma in Europe*. France: Council of Europe.
- Limbach-Reich, A. (2015). Reviewing the evidence on educational inclusion of students with disabilities: Differentiating ideology from evidence. *International Journal of Youth and Family Studies*, 6(3), 358-378.
- Lipsey, M.W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research*. Newbury Park: Sage.
- Lizarelli, F., Bessi, N., Oprime, P., Amaral, R. & Chakraborti, S. (2016). A bibliometric analysis of 50 years of worldwide research on statistical process control. *Gestão & Produção*, 23(4), 853-870. doi: 10.1590/0104-530X1649-15
- López López, M. C. & La Malfa, S. (2020). Perceptions of compulsory education teachers about cultural diversity: A study in the city of Messina. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 9(1), 28-42. doi:10.7821/ naer.2020.1.447
- Lorenz, M. O. (1905). Methods of measuring the concentration of wealth. *Publications of the American statistical association*, 9(70), 209-219.
- Lorenzo, F. (Coord.) (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Lorenzo, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, 1, 495- 509.
- Lotka, A. (1926). Statistics: The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Whashington Academy of Sciences*, 16(12), 317-325.
- Luciak, M. & Liegl, B. (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: a missing part in teacher education. *Intercultural education*, 20(6), 497-509. doi.org/10.1080/14675980903448544
- Luengo Horcajo, F., Hernández Ortega, J., Clavijo Ruiz, M. J. & Gómez Alfonso, J. A. (2021). Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE: proyecto Atlántida. *Avances en supervisión educativa*, 1-46. doi.org/10.23824/ase.v0i35.723
- Llevot N. & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99–110. doi:10.6018/reifop.19.1.245581
- Llorent, V. J., Zych, I., Fontans, M. & Álamo, M. (2021). Diversidad étnico-cultural, inteligencia emocional y competencias socioemocionales en la educación secundaria andaluza. *Psychology, Society & Education*, 13(2), 61-75.

- Lloret-Segura S., Ferreres-Traver A., Hernández-Baeza A. & Tomás-Marco I. (2014) El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Macías, F. & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92. doi: 10.4471/rise.2012.04
- Machan, K. & Portero, F. S. (2018). Las tesis doctorales en radiodiagnóstico: estudio de la producción española entre 1976 y 2011. *Radiología*, 60(5), 394-403. doi: 10.1016/j.rx.2018.03.005
- Madrid-Fernández, D. & Katz, S. R. (2018). Do gitano students feel discriminated against in their social and academic surroundings? A survey of schools in Granada, Spain. *Intercultural Education*, 29(3), 363-378. doi:10.1080/14675986.2018.1435408
- Makoelle, T. (2014). Pedagogy of inclusion: A quest for inclusive teaching and learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1259-1267. doi:10.5901/mjss.2014.v5n20p1259
- Marc, A. y Bercus, C. (2007). The Roma education fund: A new tool for Roma inclusion. *European Education*, 39(1), 64-80. doi.org/10.2753/EUE1056-4934390104
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- 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*, 85(30), 91-101.
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T. & Rosário, P. (2021). School Engagement in Elementary School: A Systematic Review of 35 Years of Research. *Educational Psychology Review*, 1-57. doi:10.1007/s10648-021-09642-5
- Marushiakova-Popova, E. & Popov, V. (2020). ‘Letter to Stalin’: Roma Activism vs. Gypsy Nomadism in Central, South-Eastern and Eastern Europe before WWII. *Social Inclusion*, 8(2), 265-276. doi:10.17645/si.v8i2.2777
- Marushiakova-Popova, E. A. & Popov, V. (2018). Roma labelling: policy and academia. *Slovensky narodopis*, 66(4), 385-418. doi.org/10.26363/SN.2018.4.02
- Marvul, J. N. (2012). If you build it, they will come: A successful truancy intervention program in a small high school. *Urban Education*, 47(1), 144-169. doi:10.1177/0042085911427738
- Matache, M. (2017). Biased elites, unfit policies: Reflections on the lacunae of Roma integration strategies. *European Review*, 25(4), 588-607. doi.org/10.1017/S1062798717000254P
- Mateo Andrés, J. (2009). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. 2ª edición* (pp. 195-229). Madrid: La Muralla.
- Matras, Y. (2004). The role of language in mystifying and demystifying Gypsy identity. In N. Saul & S. Tebbutt (Edi.), *The role of the romanies: Images and counter-images of ‘gypsies’/romanies in european cultures* (pp. 53-78). Liverpool: University Press.

- McGarry, A. (2014). Roma as a political identity: Exploring representations of Roma in Europe. *Ethnicities*, 14(6), 756-774. doi:10.1177/1468796814542182
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- McWhirter, E. H., Rojas-Araúz, B. O., Ortega, R., Combs, D., Cendejas, C. & McWhirter, B. T. (2019). ALAS: An intervention to promote career development among Latina/o immigrant high school students. *Journal of Career Development*, 46(6), 608-622. doi.org/10.1177/0894845319828543
- Medina-Nogueira, D., Díaz-Oliva, A., Medina-León, A., Nogueira-Rivera, D., & Ricardo-Alonso, A. (2017). Análisis de tesis doctorales de ingeniería industrial: creación de repositorio. *Ingeniería Industrial*, 38(2), 182-192.
- Medina, J. (2005). *La investigación odontológica en la base science citation index: un estudio cuantitativo 1974-2003*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523. doi:10.1037//0022-0663.80.4.514
- Meléndez-Luces, J. & Couto-Cantero, P. (2021). Involucrar a estudiantes de diversidad étnica: una investigación basada en la enseñanza culturalmente receptiva para estudiantes romaníes-gitanos. *Ciencias de la Educación*, 11(11), 739. doi:10.3390/educsci11110739
- Mendizabal, I., Lao, O., Marigorta, U. M., Wollstein, A., Gusmão, L., Ferak, V., ... & Kučinskas, V. (2012). Reconstructing the population history of European Romani from genome-wide data. *Current Biology*, 22(24), 2342-2349. doi:10.1016/j.cub.2012.10.039
- Messing, V. (2008) Good practices addressing school integration of Roma/Gypsy children in Hungary. *Intercultural Education*, 19(5), 461-473. doi.org/10.1080/14675980802531721
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Mingers, J. & Leydesdorff, L. (2015). A review of theory and practice in scientometrics. *European journal of operational research*, 246(1), 1-19. doi: 10.1016/j.ejor.2015.04.002
- Ministerio de Cultura. (2007). Real Decreto 1842/2007, por la que se inscribe el Registro de Fundaciones de la Fundación Instituto de Cultura Gitana. *Boletín del Estado*, 27029-27030.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Estrategia nacional para la igualdad, inclusión y participación del pueblo gitano 2021-2030*. Descargado de https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/poblacion-gitana/docs/estrategia_nacional/Estrategia_nacional_21_30/estrategia_aprobada_com.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1970). Ley General de Educación y Financiamiento. *Boletín Oficial del Estado*, 12525-12546.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). Real Decreto 1174/1983, sobre educación compensatoria.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). *Real Decreto 1174/83 sobre Educación Compensatoria*. *Boletín Oficial del Estado*, 112, 13109-13110.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1985). Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, 21015-21022.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). Ley Orgánica 1/90 de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1995). Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 33651-33665.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1995). Real Decreto 696/1995, de ordenación de educación de los alumnados con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 16179-16185.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). Real Decreto 299/1996, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *Boletín Oficial del Estado*, 9902-9909.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2002). Ley Orgánica Calidad de la Educación (LOCE) de 10/2002. *Boletín Oficial del Estado*, 45188-45220.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 17158-17207.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2020*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-dela-educacion-2020/espana-organizacion-y-gestion-educativa/23979>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la LOE (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 122868-122953.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2019. Informe español*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 11/2013. *Boletín Oficial del Estado*, 97858-97921.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Las cifras de la educación en España Curso 2011-2012 (Edición 2014)*. Descargado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2011-12.html>
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (1989). *Programa de Desarrollo Gitano 1989-2009*. Descargado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/Memorias/MEMORIA_GITANOS_2009.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2010). *Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana 2010-2012*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Descargado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2005). Real Decreto 891/2005 por el que se crea y regula el Consejo Estatal del Pueblo Gitano. *Boletín del Estado*, 29622-29625.
- Ministerio Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo gitano 2021-2030. (2021). Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Descargado de <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/poblacion->

- gitana/docs/estrategia_nacional/Estrategia_nacional_21_30/estrategia_aprobada_com.pdf
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M. & de-Toro, X. (2018). Modelling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 23(2), 102-109. doi:10.1016/j.psicoe.2018.03.001
- Mitjavila, M.A. (2019). *Desarrollo De Capacidades En Alumnos Gitanos De Educación Primaria*. (Tesis Doctoral) Universidad Complutense of Madrid, Madrid.
- Moher, D., Cook, D. J., Eastwood, S., Olkin, I., Rennie, D. & Stroup, D. F. (2000). Improving the quality of reports of meta-analyses of randomised controlled trials: the QUOROM statement. *Oncology Research and Treatment*, 23(6), 597-602. doi.org/10.1159/000055014
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA, G. (2014). Ítems de referencia para publicar revisiones sistemáticas y metaanálisis: la Declaración PRISMA. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(3), 172-181.
- Moher, D., Tetzlaff, J., Tricco, A. C., Sampson, M. y Altman, D. G. (2007). Epidemiology and reporting characteristics of systematic reviews. *PLoS medicine*, 4(3), 447-455. doi.org/10.1371/journal.pmed.0040078
- Moher, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA. *Statement. PLoS Med*, 6, e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Moreira, P., Bilimória, H. & Lopes, S. (2021). Subjective Wellbeing in Gypsy Students. *International journal of psychology and psychological therapy*, 21(1), 35-46.
- Moreira, P., Cunha, D. & Inman, R. A. (2020). An integration of multiple student engagement dimensions into a single measure and validity-based studies. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(5), 564-580.
- Moreno, M., Schnabel, R., Lancia, G. & Woodruff, E. (2019). Between text and platforms: A case study on the real-time emotions & psychophysiological indicators of video gaming and academic engagement. *Education and Information Technologies*, 25, 2073-2099. doi.org/10.1007/s10639-019-10031-3
- Moscol Ochoa, J. J. (2014). *Inclusión educativa de los niños de diferentes etnias ecuatorianas en la escuela "ciudad de esmeraldas" de la ciudad de Guayaquil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil.
- Myers, M. & Bhopal, K. (2009). Gypsy, Roma and Traveller children in schools: Understandings of community and safety. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 417-434. doi:10.1111/j.1467-8527.2009.00442.x
- Nalimov, V. V. & Mulchenko, Z. M. (1971). *Measurement of Science. Study of the Development of Science as an Information Process*. Washington, DC: Foreign Technology División.
- National Center for School Engagement. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. Denver, CO. Available of <http://schoolengagement.org/school-engagement-services/ncse-publications/reports/>
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 14-24.

- Navas Saurin, A. A., Abiétar López, M., Bernad i Garcia, J. C., Córdoba Iñesta, A. I., Giménez Urraco, M. E., Meri Crespo, E. & Quintana Murci, E. (2021). Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista de educación*, 394, 189-213. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-505
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V. & Strnadová, I. (2015). ‘When I need to do something else with the other children, then I can rely on her’: teaching assistants working with socially disadvantaged students. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 459-473. doi:10.1080/08856257.2015.1035904
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564. doi:10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t
- Newmann, F. (1991). Student engagement in academic work: Expanding the perspective on secondary school effectiveness. In J. R. Bliss & W. A. Firestone (Eds.), *Rethinking effective schools: Research and practice* (pp. 58–76). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Newmann, F. (1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 62–91). New York: Teachers College Press.
- Nouwen, W. & Clycq, N. (2021). Assessing the added value of the self-system model of motivational development in explaining school engagement among students at risk of early leaving from education and training. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 243-261. doi: 10.1007/s10212-020-00476-3
- Noyes, J., Booth, A., Flemming, K., Garside, R., Harden, A., Lewin, S., ... & Thomas, J. (2018). Cochrane Qualitative and Implementation Methods Group guidance series—paper 3: methods for assessing methodological limitations, data extraction and synthesis, and confidence in synthesized qualitative findings. *Journal of clinical epidemiology*, 97, 49-58.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- O’Hanlon, C. (2016). The European struggle to educate and include Roma people: A critique of differences in policy and practice in Western and Eastern EU countries. *Social Inclusion*, 4(1), 1-10. doi: https://doi: 10.17645/si.v4i1.363.
- O’Nions, H. (2010). Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*, 21(1), 1-13. doi: 10.1080/14675980903491833.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 312-334. doi:10.1525/aeq.1987.18.4.04x0022v
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Öksüz, Y., Güven Demir, E. & Baba Öztürk, M. (2018). Examining the school satisfaction levels of Romani children with respect to some variables (Case of Samsun Province). *H. U. Journal of Education*, 33(1), 256-268. doi: 0.16986/HUJE.2017029312
- Olmeda, C., Perianes, A., Ovalle, M. A. & Moya, F. (2009). Colegios visibles: estructuras de coparticipación en tribunales de tesis doctorales de biblioteconomía y documentación en España. *El Profesional de la Información*, 18(1), 41-49.

doi:10.3145/epi.2009.ene.06

- Olmedilla, A., Abenza, L., Serrano, A., Muñoz, A. M., García-Angulo, F. & Ortega, E. (2017). Estudio bibliométrico de tesis doctorales sobre psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 121-129.
- Open Society Institute. (2009). *10 Goals for Improving Access to Education for Roma. EU Monitoring and Advocacy Program Education Support Program Roma Initiatives*. Brussels: Open Society Institute.
- Open Society Institute. (2010). *Roma Children in "Special Education" in Serbia: Overrepresentation, Underachievement, and Impact on Life*. Budapest Open: Society Institute.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Descargado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Descargado de <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2016). *Comentario General No 4. Artículo 24. Derecho a la Educación Inclusiva*. Descargado de <http://sid.usal.es/idos/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations: UN Educational, Scientific and Cultural Organization*. Descargado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La Educación para Todos, 2000- 2015: Logros y desafíos*. Descargado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Descargado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT)*. Descargado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Descargado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Políticas de educación inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Descargado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Descargado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (OECD) (2018). *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA*. OECD. doi.org/10.1787/19963777.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G. & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi:10.1016/S1136-1034(17)30043-6
- Padilla Carmona, M. T., González-Montegudo, J. & Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016
- Page, M. J., Shamseer, L., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Sampson, M., Tricco, A. C., ... y Moher, D. (2016). Epidemiology and reporting characteristics of systematic reviews of biomedical research: a cross-sectional study. *PLoS medicine*, 13(5). doi.org/10.1371/journal.pmed.1002028
- Parra, I., Álvarez-Roldan, A. & Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60. doi: 10.30827/revpaz.v10i1.5965
- Parras, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.
- Parsons, J. & Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education*, 14(1).
- Pascual Sevillano, M. Á., García Rodríguez, M. S. & Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica*, 53, 1-17. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-011
- Patrick, B. C., Skinner, E. A. & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791. doi:10.1037/0022-3514.65.4.781
- Patrick, H., Ryan, A. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83-98. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83

- Peček, M. & Munda, M. (2015). Roma pupils' attitudes towards education—a case study. *Intercultural Education*, 26(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1091237>
- Peña, P. (2020). Mujeres gitanas y acceso a la Universidad: ¿empoderamiento o neogitanismo? *Trabajo Social Hoy*, 89, 39-50. doi: 10.12960/TSH.2019.0003
- Pereira, A., Rosário, P., Lopes, S., Moreira, T., Magalhães, P., Núñez, J. C., ... & Sampaio, A. (2019). Promoting school engagement in children with cerebral palsy: a narrative based program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3634. doi:10.3390/ijerph16193634
- Pérez-Rodrigo, C. & Aranceta, J. (1997). Nutrition education for schoolchildren living in a low-income urban area in Spain. *Journal of Nutrition Education*, 29(5), 267–273. doi.org/10.1016/S0022-3182(97)70216-4
- Pérez, E. R. & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Pérez, R., García, J. L., Gil, J. A. & Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: UNED-Pearson.
- Peterson, P., Swing, S., Stark, K. & Wass, G. (1984). Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21(3), 487-515. doi:10.3102/00028312021003487
- Petrosino, A., Boruch, R., Rounding, C., McDonald, S. & Chalmers, I. (2000). The Campbell Collaboration Social, Psychological, Educational and Criminal Trials Register (C2-SPECTR). *Evaluation and Research in Education*, 14(3), 206-219. doi.org/10.1080/09500790008666973
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207-222. doi:10.3262/UW1704207
- Plancarte Cansino, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Price, D. J. D. S. (1963). *Little science, big science*. New York: Columbia University Press.
- Price, D. J. D. S. (1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Przibilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, P. (2018). Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion. Eine explorative Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 232-247. doi: 10.25656/01:16596
- Reeve, J. & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Regadera, J., Pérez-Herrero, M. y Burguera, J. (2013). Variables socioemocionales y rendimiento académico en seis alumnos gitanos de educación primaria. En S. Torío, O. García-Pérez, J.V. Peña y C.M. Fernández (Eds.), *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las Respuestas de la Pedagogía Social* (pp.329-333). Gijón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-20). New York: Springer.

- Río Ruiz, M. Á. R. (2018). Antigitanismo y cambios en los derechos y condiciones escolares de la infancia gitana en España (1970-1995). *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 40, 179-210. doi:10.18042/hp.40.07
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Service learning and academic commitment in higher education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 45-51. doi: 10.1016/j.psicod.2019.09.001
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Azevedo, R., Pereira, R., Moreira, T., ... y Valle, A. (2017). Promoting Gypsy children's behavioural engagement and school success: Evidence from a four-wave longitudinal study. *British Educational Research Journal*, 43(3), 554-571. doi.org/10.1002/berj.3271
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., ... y Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: a story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005
- Rosário, P., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2007). *Projecto Sarilhos do Amarelo: Auto-Regulação em Crianças sub-10*. Porto: Porto Editora
- Rosário, P., Núñez, J.C. & Arias, A.V. (2016). *As Incriveis Aventuras do Anastácio, O Explorador (Anastasio's Amazing Adventure)*. Available online: <http://anastacio-projecto.weebly.com/>
- Rowley, S. (2000). Profiles of African American college students' educational utility and performance: A cluster analysis. *Journal of Black Psychology*, 26(1), 3-26. doi:10.1177/0095798400026001001
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child development*, 72(3), 929-946. doi: 10.1111/1467-8624.00325
- Ruiz, M. Á. R. (2002). Visiones de la etnicidad. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, 98, 79-106. doi:10.2307/40184439
- Rujas, J. (2012). *Elementos para una genealogía del "fracaso escolar" en España: notas sobre la emergencia de un problema social*. XVI Conferencia de Sociología de la Educación.
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American journal of Education*, 107(1), 1-35.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. doi: 10.3102/00028312038002437
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-reports and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558. doi:10.1037/0022-3514.50.3.550
- Sabariego Puig, M. (2009) El proceso de investigación. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. 2ª edición* (pp.127-160). Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, M. & Bisquerra Alzina, R. (2009). El proceso de investigación (Parte 1). En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. 2ª edición* (pp.89-120). Madrid: La Muralla.

- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Salgado-Orellana, N., Berrocal de Luna, E. & Sánchez-Núñez, C. A. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(12), 1-20. doi.org/10.3390/su11123238
- Salgado-Orellana, N., de-Luna, E. B. & Gutiérrez-Braojos, C. (2021). A scientometric study of doctoral theses on the Roma in the Iberian Peninsula during the 1977–2018 period. *Scientometrics*, 126(1), 437-458. doi: 10.1007/s11192-020-03723-y
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 165-188.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60–67. doi:10.1027/1015-5759/a000091
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez Jiménez, R., Blázquez Ochando, M., Montesi, M. & Botezan, I. (2017). La producción de tesis doctorales en España (1995-2014): evolución, disciplinas, principales actores y comparación con la producción científica en WoS y Scopus. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), e-188. doi: 10.3989/redc.2017.4.1409
- Sánchez Ortega, M. H. (1977). *Los gitanos españoles. El periodo borbónico*. Madrid: Castellet.
- Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C. & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*, 393, 32-352. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2) 53-64.
- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Sánchez, B., Colón, Y. & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of youth and Adolescence*, 34(6), 619-628. doi:10.1007/s10964-005-8950-4
- Santiago, J. C., Ruiz, M. G., Máiquez, M. L. & López, M. J. R. (2019). El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana.: Una revisión sistemática. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. doi:10.447/remie.2019.4666
- Saracostti, M., Sotomayor, B., Hernández, M. T., Lara, L., Miranda-Zapata, E., Aparicio, J., ... & Dominguez-Lara, S. (2021). Plataforma online de evaluación de compromiso escolar, versión 2.0: Desde la experiencia chilena al uso en países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación—e Avaliação Psicológica*, 59(2), 137-149. doi:10.21865/RIDEP59.2.11
- Scheer, D., Egener, L., Laubenstein, D. & Melzer, C. (2020). Development and psychometric

- evaluation of an instrument measuring subjective definitions of inclusion (FEDI). *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. doi.org/10.1080/13603116.2020.1853256
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. OECD. doi: 10.1787/9789264214033-en
- Schnell, P., Keskiner, E. & Crul, M. (2013). Success against the Odds: Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands. *Education Inquiry*, 4(1), 125-147. doi:10.3402/edui.v4i1.22065
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18. doi.org/10.1080/0305764960260101
- Secretariado General Gitano. (2000). El pueblo gitano y la educación. *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, 1, 27-58.
- Sedighi, M. (2020). Evaluating the impact of research using the altmetrics approach (case study: The field of scientometrics). *Global Knowledge, Memory and Communication*, 69(4/5), 241-252. doi:10.1108/GKMC-02-2019-0013
- Shavelson, R. y Towne L. (2001). *Scientific Enquiry in Education*. Washington DC: National Academy Press
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-6. doi: 10.1348/000709908X304398
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41. doi:10.1007/bf03340894
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Skinner, E. A., Chi, U. & The Learning-Gardens Educational Assessment Group (2012). Intrinsic motivation and engagement as “active ingredients” in garden-based education: Examining models and measures derived from self-determination theory. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 16-36. doi.org/10.1080/00958964.2011.596856
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi:10.1177/0013164408323233
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school

- and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32. doi:10.1037/0022-0663.82.1.22
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Solís, F. (2000). *El sistema I+D en Andalucía dentro del contexto nacional y europeo. Una evaluación del plan andaluz de investigación*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- Sotos-Prieto, M., Prieto, J., Manera, M., Baladia, E., Martínez-Rodríguez, R. & Basulto, J. (2014). Ítems de referencia para publicar Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: La Declaración PRISMA. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(3), 172-181.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Brookes.
- Stegehuis, C., Litvak, N. & Waltman, L. (2015). Predicting the long-term citation impact of recent publications. *Journal of informetrics*, 9(3), 642-657. doi: 10.1016/j.joi.2015.06.005
- Stoddard, S. A., Hughesdon, K., Khan, A. & Zimmerman, M. A. (2020). Feasibility and acceptability of a future-oriented empowerment program to prevent substance use and school dropout among school-disengaged youth. *Public Health Nursing*, 37(2), 251-261. doi:10.1111/phn.12706
- Strambler, M. J., Linke, L. H. & Ward, N. L. (2013). Academic identification as a mediator of the relationship between parental socialization and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 99-106. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.11.001
- Suizzo, M. A., Jackson, K. M., Pahlke, E., Marroquin, Y., Blondeau, L. & Martinez, A. (2012). Pathways to achievement: How low-income Mexican-origin parents promote their adolescents through school. *Family Relations*, 61(4), 533-547. doi:10.1111/j.1741-3729.2012.00727.x
- Suizzo, M., Robinson, C. & Pahlke, E. (2008). African American mothers' socialization beliefs and goals with young children: Themes of history, education, and collective independence. *Journal of Family Issues*, 29(3), 287-316. doi:10.1177/0192513X07308368.
- Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E. y Kaloyirou, C. (2009). Roma and their education in Cyprus: Reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural Education*, 20(6), 511-521. doi.org/10.1080/14675980903448551
- Taylor, L. C., Clayton, J. D. & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178. doi:10.1037/1089-2680.8.3.163
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. doi:10.3102/00346543045001089
- Toboso Martín, M., Ferreira, M. A., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Villa

- Fernández, N. & Concha, G. D. E. (2013). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- Tong, A., Flemming, K., McInnes, E., Oliver, S. & Craig, J. (2012). Mejorando la transparencia en el reporte de la síntesis de la investigación cualitativa: ENTREQ. *Metodología de investigación médica BMC*, 12(1), 1-8.
- Torrado Fonseca, M. (2009). Estudio de encuesta. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. 2ª edición* (pp. 231-251). Madrid: La Muralla.
- Torrallbo, M. (2002). *Análisis cuantitativo, conceptual y metodológico de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998)*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57-59.
- Umaña-Taylor, A. J. (2001). *Ethnic identity development among Mexican-origin Latino adolescents living in the U.S.* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Umaña-Taylor, A. J., Alfaro, E. C., Bámaca, M. Y. & Guimond, A. B. (2009). The central role of family socialization in Latino adolescents' cultural orientation. *Journal of Marriage and Family*, 71(1), 46-60. doi:10.1111/j.1741-3737.2008.00579.x
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A. & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the ethnic identity scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4(1), 9-38. doi:10.1207/S1532706XID0401_2
- Unión Europea. (2014). *Segunda encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación. La población romaní: resultados principales*. Luxemburgo: Unión Europea, Agencia de derechos fundamentales.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*: A/RES/70/1. Available of <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) - INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (2009). *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future. Final Report*. Genova: IBE/UNESCO.
- Valeski, T. N. & Stipek, D. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213. doi: 10.1111/1467-8624.00342
- Vallejo, M. (2005). *Estudio longitudinal de la producción de tesis doctorales en Educación Matemática (1975-2002)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Van Baar, H. (2011). *The European Roma: minority representation, memory, and the limits of transnational governmentality*. (Doctoral Thesis). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam
- Vančíková, K., Basarabová, B., Sabo, R. & Šukolová, D. (2021). Various Perceptions of Inclusive School: Q Methodological Study. *Journal of Educational and Social Research*, 11(5), 1-1.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating

- learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.246
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x
- Vázquez-Cano, M. (2017). La atención a la diversidad del alumnado en Andalucía. Caminando hacia la escuela inclusiva. En J. Navarro (ed.). *Diversidad, calidad y equidad educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Vieira Ferreira, M. (1999). La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.
- Vilà Baños, R. & Bisquerra Alzina, R. (2009) El análisis de datos. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. 2ª edición* (pp. 259-271). Madrid: La Muralla.
- Villarruel, F.A., Carlo, G., Gau, J.M., Azmitia, M., Cabrera, N. & Chahin, J. (2009). *Handbook of US Latino Psychology: Developmental and community-based perspectives*. Los Angeles: SAGE.
- Voydanoff, P. & Donnelly, B. W. (1999). Risk and protective factors for psychological adjustment and grades among adolescents. *Journal of Family Issues*, 20(3), 328-349. doi.org/10.1177/019251399020003002
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-294. https://doi.org/10.3102/00346543063003249
- Wang, M. T. & Fredricks, J. A. (2013). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. doi:10.1111/cdev.12138
- Wang, M. T. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. doi:10.1111/cdev.12153
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592. doi.org/10.1027/1015-5759/a000431
- Watts, R. J., Williams, N. C. & Jagers, R. J. (2003). Sociopolitical development. *American Journal of Community Psychology*, 31, 185–194.
- Wehlage, G. G. & Smith, G. A. (1992). Building new programs for students at risk. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. L. & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Farmer Press.

- Wellborn, J. G. (1991). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. (Doctoral dissertation). University of Rochester: New York.
- White, H.D. (1994). Scientific communication and literature retrieval. In H. Cooper y L.V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 41-55). Nueva York: Russel Sage Foundation.
- Wilkinson, L. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54(8), 594-604.
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.767
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N. & Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1544-1555. doi:10.1007/s10826-017-1011-2
- Xing, X. & Gordon, H. R. (2020). Mediating Effects of School Engagement between High School on-Time Completion and Career and Technical Education. *Vocations and Learning*, 1-21. doi:1007/s12186-020-09252-2
- Yamamoto, K., Thomas, E. C. & Karns, E. A. (1969). School-related attitudes in middle-school age students. *American Educational Research Journal*, 6(2), 191-206.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. doi:10.1007/s10648-010-9121-z
- Zabeli, N., Perolli Shehu, B. & Anderson, J.A. (2021). The understanding of inclusive education in Kosovo: legal and empirical argumentation. *Revista CEPS*, 11(3), 119-139. doi:10.25656/01:23402
- Zaķe, D. (2010). Qualitative education for roma students: A pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), 27-37. doi: 10.2478/v10099-009-0052-z
- Zeller, R. (1997). Validity. In J.R. Keeves (Eds.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (pp. 822-929). Nueva York: Pergamón.
- Zhukova, O., Platash, L. & Tymchuk, L. (2022). Inclusive Education as a Tool For Implementing the Sustainable Development Goals on the Basis of Humanization of Society Edukacja inkluzywna jako narzędzie realizacji Celów zrównoważonego rozwoju. *PROBLEMY EKOROZWOJU*, 17(1), 114-122. doi: 10.35784/pe.2022.1.11
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2

ANEXOS

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
E1	El experimento pedagógico de laboratorio pretende ser una estrategia de motivación en el aprendizaje de los estudiantes gitanos. Los experimentos de laboratorio entregan al estudiante un papel activo, aumentan su interés y dan control sobre el proceso de aprendizaje. Se seleccionaron temas de ecología y protección del medio ambiente, relacionado con su vida y actividades diarias.	Aumentar la calidad y cantidad de conocimiento, y la motivación escolar de los estudiantes gitanos.	232 estudiantes (9-10 años, 21,55% gitanos) de escuelas primarias de 4 diferentes ciudades y aldeas (Serbia).	Laboratorio del colegio	3° de E. Primaria	Las pruebas iniciales y finales dan cuenta de un progreso de 2,17 veces mayor que los estudiantes no gitanos, por tanto, el laboratorio ecológico aumenta la calidad, cantidad de conocimientos, y la motivación en los estudiantes gitanos. Los niños gitanos expresaron su satisfacción por el trabajo desarrollado e interés por continuar en proyectos experimentales.
E2	Proyecto <i>Increscendo</i> , de educación intercultural y colaborativa, basado en la formación musical, se sustenta en experiencias desarrolladas en contextos sociales similares.	Generar a través de la música, actitudes y valores que faciliten su inclusión social	40 alumnos (58% gitanos) del colegio Antonio Allúe Morer, Valladolid, (España).	Colegio	2°-6° E. Primaria y 1° Secundaria	Se analizaron 4 categorías de análisis (motivación, convivencia, estrategias sociales e interculturalidad), estableciendo que se fomenta el proceso de inclusión social y

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
E3	Experiencia de Educación Intercultural para solucionar problemas de discriminación y de relaciones que presentan los jóvenes gitanos al integrarse al colegio.	Desarrollar la tolerancia y disminuir prejuicios y estereotipos hacia la cultura gitana. Propiciar relaciones de respeto entre compañeros. Crear un ambiente adecuado en el grupo.	16 alumnos (17-23 años, 25% gitanos), del curso de garantía social de un IES, de la zona de Orcasitas, (Madrid, España)	Aula-taller del Centro.	E. Secundaria	educativa, avanzando hacia una educación intercultural. Se han identificado el desarrollo de valores y actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, y conocimientos. A través de las entrevistas se pudo evidenciar un cambio en la valoración entre gitanos y no gitanos. Los cuestionarios demuestran un aumento en la disposición para el trabajo y respeto hacia compañeros y cultura gitana. Se advierte un cambio positivo de actitudes, relacionadas con trabajo en clase y relación con compañeros.
E4	Estudio de caso longitudinal de 4 años (2006-2010), que es parte del proyecto integrado <i>INCLUD-ED</i> (VI	Implementar <i>Successful Educational Actions</i> (SEAs).	Estudiantes y familias del colegio La Paz, Albacete, España.	Colegio	E. Primaria y Secundaria	La implementación de las SEAs han contribuido a éxito escolar y a revertir situaciones de desigualdad.

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
	Comisión Europea) financiado por la UE. A través del aprendizaje dialógico, se establecieron diferentes actividades que involucraron la participación de las familias gitanas en actividades y toma de decisiones del colegio para mejorar el aprendizaje de los niños.	Establecer un proceso dialógico y participativo entre toda la comunidad educativa				Mejoras en el rendimiento de pruebas estandarizadas nacionales. Aumento de la oferta educativa en el colegio. Se redujeron las tasas de absentismo escolar y aumento el porcentaje de matrícula de nuevos estudiantes.
E5	Proyecto realizado por la <i>Aristotle University of Thessaloniki</i> y financiado por la UE, dirigido a jóvenes estudiantes gitanos. Se presenta un estudio de caso relacionado con la importancia y uso de la información que entrega la nueva tecnología en medios de comunicación en la cultura popular gitana.	Involucrar activamente a los estudiantes gitanos en la producción de conocimientos mediante el uso de nuevos medios. Crear un sentido positivo de identidad y promover su participación a través de elementos de su propia cultura.	Estudiantes de una clase de apoyo (13 y 15 años) en Salónica (Grecia).	Colegio	E. Secundaria	Se evidenció participación y motivación por parte de los estudiantes en las diferentes tareas del proyecto; sin embargo, el uso de la tecnología digital no constituyó un conocimiento válido. Se señala la importancia de métodos efectivos en la enseñanza de estudiantes gitanos.

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
						El currículo griego no considera pautas culturas gitanas. La tecnología digital ayudó a los estudiantes gitanos a superar barreras relacionadas con el lenguaje escrito, por tanto, lograron expresarse de una forma más creativa.
E6	“ <i>Music Workshop</i> ” fue realizado junto a la colaboración de la Universidad de Uludağ y la Asociación gitana de Bursa central. Se ha fortalecido la educación de coro en el contexto de la educación musical, para fortalecer la personalidad, los procesos de socialización y habilidades musicales y comunicativas de los estudiantes gitanos.	Establecer un taller de música en el colegio con niños gitanos	32 niños gitanos (100% gitanos) de una escuela primaria en el distrito de Mustafakemalpaşa de Bursa (Turquía)	Colegio	4° E. Primaria	Los resultados del estudio de caso han demostrado, que la educación musical debe ocupar un lugar importante dentro de la educación de los estudiantes gitanos, cumpliendo un importante rol en su formación social y cultural. Además de un aumento en las habilidades comunicativas, relaciones con sus pares. Pertenenencia y motivación

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
E7	A través de una investigación acción, se identifican las necesidades del centro y junto a la comunidad educativa elaboran un plan de acción para dos ciclos lectivos, dirigido al grupo de alumnos de educación compensatoria.	Diseñar, elaborar y evaluar un programa de intervención inclusivo, para estudiantes, profesores y el instituto.	18 estudiantes gitanos y mezcla (español, gitano) de un grupo de educación compensatoria (España)	Colegio	1º de secundaria, del grupo de educación compensatoria.	escolar, aumento en la asistencia escolar y conciencia cultura. También un mayor conocimiento en habilidades musicales. El artículo presenta los resultados del primer año de intervención y la propuesta de mejora para el segundo año. Entre los resultados se menciona, aumento en las expectativas de educabilidad de parte de la tutora. El alumnado evidencia una mejor autoestima, así como mayor motivación, mejores notas, disminución de los partes disciplinarios, mayor integración a las actividades del colegio, disminución del absentismo.
E8	Programas de intervención	Mejorar la motivación.	Estudiantes gitanos de escuelas	Escuelas multigrado	E. Primaria	Los logros de aprendizaje de los estudiantes gitanos

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
	<p>desarrollados por el Centro de Investigación Multimedia en Educación (Universidad Eötvös Loránd, Hungría) afiliado a la UNESCO (2005-2013). Se basó en la colaboración entre maestros y familias. Desarrollando programas interdisciplinarios apoyados Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), la <i>triological learning theory</i>. El arte, ciencia y matemática. También apoyaron a los estudiantes en la continuación de estudios secundarios.</p>	<p>Mejorar habilidades sociales, de comunicación verbal y visual, afectivas. Promover el logro de aprendizajes</p>	<p>multigrado de pequeños pueblos de Hungría.</p>			<p>muestran que a través de métodos de enseñanza motivadores también pueden aprender matemáticas u otras disciplinas. El uso de TIC resultó ser una metodología que facilitó el acceso a la enseñanza y aprendizaje.</p>
E9	<p>Programa piloto de educación nutricional, diseñado como un programa de intervención comunitaria en el contexto escolar. Se</p>	<p>Promover hábitos de alimentación saludables, junto al desarrollo de habilidades y <i>selfempowerment</i></p>	<p>150 niños (8-12 años, 80% gitanos) de una escuela identificada dentro de un área</p>	<p>Aula Entorno escolar Hogar</p>	<p>3° - 6° E. Primaria; 1° E. Secundaria</p>	<p>Luego de dos años, la evaluación del programa evidenció mejoras en el conocimiento, habilidades y comportamiento de los</p>

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
	desarrolló en el marco de la teoría del aprendizaje social y del <i>self-empowerment</i> . Su intervención consideraba 3 formas de acción: la clase, un taller práctico y el comedor escolar, además de un plan para las familias.		desfavorecida Bilbao (España)			niños. La higiene dental evidenció pocas mejoras. La evaluación cualitativa mostró una actitud positiva en el desarrollo del programa. La participación de las familias en las reuniones fue baja, pero enviaban los materiales para los talleres.
E10	<i>The Roma Teaching Assistant Program</i> , es un modelo de inclusión de estudiantes gitanos. Se centra en una escuela inclusiva y multicultural. Se diseñaron aulas inclusivas, las cuales incluyeron aspectos importantes de la cultura gitana, además de integrar estos aspectos a las metodologías de enseñanza. También se incluyeron asistentes para niños gitanos, favoreciendo la	Estimular la inclusión y adaptación de los estudiantes gitanos en el sistema educativo.	50 estudiantes de 5-7 años, de 9 aulas diferentes (Letonia)	Colegio	E. infantil y primaria.	Todos los estudiantes gitanos lograron integrarse con éxito al colegio, además se evidenció un crecimiento social y académico. Sus resultados muestran que este modelo es sostenible, ya que, mejora la calidad de vida de toda la comunidad educativa.

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
	comunicación entre todos.					
E11	<p>“<i>Learney</i>” es un programa extra escolar que promueve la inclusión, también y aborda el bajo rendimiento escolar y las altas tasas de deserción. Los profesores organizan actividades y ayudan a los niños a terminar la E. Primaria, se identifican diferentes y variados métodos pedagógicos.</p>	Entregar tiempo y espacio para que los niños gitanos pasen tiempo después de la escuela.	Niños y jóvenes (6 a 18 años) en Hungría.	Extra escolar	E. Primaria y Secundaria	El estudio de caso, no presenta resultados de las intervenciones realizadas, solo da cuenta de limitaciones y conclusiones.
E12	Programa para promover el compromiso escolar (comportamiento y cognitivo) de estudiantes gitanos, a través de la narración de cuentos (“ <i>Sarilhos do Amarelo</i> ”)	Promover el compromiso escolar. Mejorar la participación y motivación.	35 niños gitanos de 10-12 años. 17 (grupo experimental) y 18 (grupo control) dos escuelas primarias de Braga, Portugal.	Extra escolar	4° E. Primaria	Sus resultados destacan la eficacia del programa para mejorar el compromiso escolar de los estudiantes gitanos, ha demostrado que con estrategias y metodologías adecuadas se logra mejorar el compromiso escolar de los estudiantes gitanos.

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
E13	<p>“<i>Knok, knok ¡Es hora de aprender!</i>” Intervención realizada por cuatro años, para promover el compromiso conductual (ausentismo escolar y comportamiento en el aula) y el rendimiento escolar (matemática y progresión del estudiante) de los niños gitanos. Durante 4 años el asistente de investigación, según un protocolo estructurado, llamaba a la puerta de los niños del grupo experimental para invitarlos al colegio.</p>	<p>Aumentar asistencia al colegio. Mejorar comportamiento en clase Mejorar rendimiento en matemática Mejorar tasa de progresión escolar.</p>	<p>30 niños (6 a 11 años) 16 niños grupo experimental y 14 control. (Portugal)</p>	Comunidad	Se inicia en 1º y termina en 4º E. Primaria	<p>Los resultados del grupo experimental, evidencian la efectividad de la intervención en la promoción del compromiso conductual de los estudiantes gitanos. Los niños del grupo experimental mejoraron la asistencia, el comportamiento, y tuvieron notas más altas en matemática, aumentado su progreso escolar. Se advierte la importancia del barrio y el entorno social, valorando su cultura.</p>
E14	<p>El proyecto “<i>Reclaiming Adolescence</i>”, desarrollado junto a 3 instituciones colaboradoras. Utilizan la investigación acción participativa juvenil. El proyecto preparó a jóvenes gitanos y no</p>	<p>Obtener información sobre las oportunidades educativas y profesionales de los jóvenes gitanos. Fortalecer la capacidad de los jóvenes</p>	<p>20 jóvenes de 15 a 24 años (55% gitanos) en Zvezdara y Palilula, Belgrado (Serbia)</p>	Comunidad	E. Secundaria y Universitaria	<p>A través del proyecto los jóvenes investigadores pudieron desarrollar diferentes habilidades y conocimientos, entre ellos, liderazgo, comunicación, cívicas, identidad étnica,</p>

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
	gitanos, para convertirlos en investigadores. A través de capacitaciones y preparación adecuada, los jóvenes se involucraron en el diseño e implementación de la investigación y en las acciones comunitarias resultantes, junto al equipo mentores, tutores y expertos.	investigadores en beneficio de su comunidad. Desarrollar estrategias de investigación siguiendo las sugerencias de los jóvenes investigadores				autoestima, pensamiento crítico. Además de un fuerte compromiso por la justicia social y la equidad, también la importancia de la educación y diseño de proyectos a pequeña escala dentro de sus comunidades.
E15	<i>Programa de asistente de enseñanza gitano</i> , una de las principales intervenciones realizadas en el sudeste de Europa, desde el 2009 es administrado por el Ministerio de Educación de Serbia. Se utiliza la estrategia de un asistente gitano por escuela, para apoyar la enseñanza de los niños y fortalecer la relación entre familia y escuela.	El objetivo del artículo es describir aspectos generales del programa su primer año, además de evaluar su impacto en el primer año de implementación.	Estudiantes gitanos de 23 escuelas (inscripción temprano, septiembre 2009) 15 escuelas (inscripción tardía, noviembre, 2010) Belgrado (Serbia).	Colegio Extraescolar Comunidad	E. Primaria	Se evaluó los resultados, en relación con, notas en matemática, serbio y el número de horas de inasistencia en un año, de los niños gitanos. Se evidencia un mayor impacto del programa en las escuelas con un menor número de niños gitanos; sin embargo, se logró en promedio un efecto positivo de este. También se redujeron las ausencias y mejoras en las notas.

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
E16	El artículo presenta las tres fases principales del <i>IN-Service Training for Roma Inclusion (INSETRom) Project</i> . Se da a conocer las principales actividades y resultados de las tres fases propuestas en el proyecto, la evaluación de las necesidades, desarrollo del currículo y capacitación docente e implementación y evaluación de las intervenciones realizadas por los profesores.	Fomentar la inclusión educativa de los estudiantes gitanos, mejorando la eficacia de los profesores en relación a la escolarización de los niños gitanos, y fortaleciendo la relación entre la familia y escuela.	Estudiantes gitanos (7-10%), entre 5 y 14 años, profesores y padres, de 3 escuelas (primaria, secundaria y especial) de Viena (Austria).	Colegio Extraescolar	E. Primaria, secundaria y especial.	Se presentan solo los resultados relacionados con la capacitación de los profesores de estudiantes gitanos. Se indica que en la fase de implementación la capacitación ha provocado cambios en las prácticas y metodologías de enseñanza, mejorando así habilidades en el trabajo diario con los estudiantes gitanos, además se evidencia una mejor relación entre familia y escuela.
E17	El artículo presenta los resultados del “ <i>INSETRom</i> ” realizado en Chipre, y financiado por la UE. Se da cuenta sobre la fase de evaluación de necesidades de toda la comunidad, para el levantamiento del	Favorecer la inclusión educativa de los estudiantes gitanos. Identificar las necesidades de la comunidad educativa, para realizar intervenciones adecuadas.	3 escuelas (una primaria urbana, una escuela secundaria y una primaria rural) con 62 estudiantes gitanos (Chipre).	Colegio Extraescolar	E. Primaria y secundaria	Los profesores evidenciaron pesimismo frente a los resultados de la capacitación y su implementación en la enseñanza con estudiantes gitanos. Los resultados muestran que las estrategias de inclusión educativa deben ser más exhaustivas,

Anexo 1

Ref.	Antecedentes	Objetivos	Destinatarios	Contextos	Nivel educativo	Principales resultados
	programa de capacitación de los profesores.					además se debe centrar un interés mayor en el interculturalismo.

Cuestionario sobre el Compromiso Escolar.

A pesar de los avances en temas de educación, vivienda, salud y empleo (mapa de la inclusión social) el objetivo de la **inclusión educativa** no se ha logrado plenamente, evidenciándose situaciones de desventaja dentro del alumnado, especialmente sobre el nivel educativo. Esto da cuenta de altas tasas de absentismo, abandono y fracaso escolar. **El estudio** enmarcado en esta investigación de tesis doctoral, ofrece una oportunidad, **primero**, para identificar cuáles son los factores que más inciden en el compromiso del estudiante.

Objetivo general: Estudiar el compromiso escolar y factores que intervienen sobre este en alumnado de 5º de Educación Primaria a Formación Profesional Básica.

1. Cuestionario

Se propone analizar cuáles son los factores que inciden de manera significativa en el compromiso escolar del alumno/a. Su relevancia está en que se considera la percepción del alumno/a para establecer cuáles son los factores que inciden de manera significativa en su **compromiso escolar**.

Objetivo: Realizar un diagnóstico de las variables que impactan el compromiso emocional, conductual y cognitivo, y su implicancia con el alumnado en riesgo de exclusión social.

¿A quién va dirigido?: al alumnado en riesgo de exclusión social, de tercer ciclo de Educación Primaria (10 - 12 años) hasta jóvenes de Educación Secundaria (17 - 18 años).

2. Procedimiento de acceso

El primer paso para que un/a alumno/a pueda participar de cualquier estudio siempre que éste/a y su familia/tutores acepten voluntariamente las condiciones de acceso y participación (a través de un protocolo de Consentimiento de la Familia).

3. Confidencialidad

En los dos estudios el derecho a la privacidad de los participantes es respetado y protegido en todo momento. La información generada durante el desarrollo de la investigación, se incluirán en un fichero propiedad de los responsables del estudio. De todo lo cual se informa en cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Atención: Si tiene alguna duda sobre la información anterior, por favor consulte con los responsables del estudio Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Campus Universitario de Cartuja, s/n, Granada; emiliobl@ugr.es; nsalgado@correo.ugr.es).

ANEXO I. SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN UNA INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN CON LA UNIVERSIDAD
(Se cumplimenta únicamente a través del Sistema de Información Séneca)

1	DATOS DEL CENTRO	
	CÓDIGO DEL CENTRO	DENOMINACIÓN
	APELLIDOS Y NOMBRE DE LA PERSONA SOLICITANTE	
	NIF	
	APELLIDOS Y NOMBRE DE LA PERSONA COORDINADORA	
	NIF	

2	DATOS DE LA INTERVENCIÓN	
	TÍTULO	
	TIPO (INNOVACIÓN O INVESTIGACIÓN)	
	FECHA DEL ACTA DEL CONSEJO ESCOLAR DONDE SE APRUEBA LA PARTICIPACIÓN	
	UNIVERSIDAD PARTICIPANTE	
	FACULTAD O ESCUELA	
	FECHA INICIO	FECHA FIN
	RESUMEN DE LA INTERVENCIÓN	
	OBJETIVOS	
	ACTUACIONES	

3	DATOS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES		
	APELLIDOS Y NOMBRE	NIF	SECTOR
1)			
2)			
3)			
4)			
...			

PROTECCIÓN DE DATOS	
<p>En cumplimiento de lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal y del Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre aprobado en el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, se informa que los datos personales que nos comunica serán incorporados para su tratamiento "Fichero 3: Gestión Educativa", con la finalidad de recoger los datos personales y académicos del alumnado que cursa estudios en centros dependientes de la Consejería de Educación, así como de las respectivas unidades familiares. Los órganos responsables del fichero son la Secretaría General Técnica y las Delegaciones Territoriales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.</p> <p>De acuerdo con lo previsto en la citada Ley Orgánica, puede ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición dirigiendo un escrito a las Delegaciones Territoriales o a la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Avda. Juan Antonio de Vizarrón, s/n, Edificio Torretriana. 41071 SEVILLA</p>	



ILMO/A. SR/SRA. DIRECTOR/A GENERAL DE ...



ANEXO II. MEMORIA DE PARTICIPACIÓN EN LA INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN CON LA UNIVERSIDAD
(Se cumplimenta únicamente a través del Sistema de Información Séneca)

1	DATOS DEL CENTRO	
CÓDIGO DEL CENTRO		DENOMINACIÓN
APELLIDOS Y NOMBRE DE LA PERSONA TITULAR DEL CENTRO		NIF
APELLIDOS Y NOMBRE DE LA PERSONA COORDINADORA		NIF

2	CONTENIDO DE LA MEMORIA	
RESUMEN DEL RESULTADO DE LA INTERVENCIÓN (Se podrá adjuntar archivo)		
LOGROS (Puntuación de 0 a 5 (0 "nada de acuerdo", 5 "totalmente de acuerdo"))		
El cumplimiento de los objetivos ha sido satisfactorio		
La colaboración ha respondido a las expectativas previstas		
La implicación del profesorado participante en el proyecto ha sido satisfactoria		
La intervención ha producido mejoras en el aprendizaje del alumnado		
La intervención ha producido mejoras en el clima de convivencia		
La intervención ha propiciado una reflexión sobre la propia práctica docente en el profesorado		
La intervención ha producido cambios en las metodologías didácticas del profesorado		
Se han cumplido los compromisos previstos por ambas partes		

3	PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS O INCIDENCIAS PRODUCIDAS

4	DECLARACIÓN, LUGAR, FECHA Y FIRMA
<p>La persona abajo firmante, como responsable de la solicitud de autorización de la "Intervención en el ámbito de la innovación y la investigación" desarrollada en este centro, DECLARA bajo su expresa responsabilidad que son ciertos los datos que figuran en la presente memoria de participación.</p> <p style="text-align: center;">En _____ a _____ de _____ de 20__</p>	

PROTECCIÓN DE DATOS
<p>En cumplimiento de lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal y del Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre aprobado en el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, se informa que los datos personales que nos comunica serán incorporados para su tratamiento "Fichero 3: Gestión Educativa", con la finalidad de recoger los datos personales y académicos del alumnado que cursa estudios en centros dependientes de la Consejería de Educación, así como de las respectivas unidades familiares. Los órganos responsables del fichero son la Secretaría General Técnica y las Delegaciones Territoriales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.</p> <p>De acuerdo con lo previsto en la citada Ley Orgánica, puede ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición dirigiendo un escrito a las Delegaciones Territoriales o a la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Avda. Juan Antonio de Vizarrón, s/n, Edificio Torretriana. 41071 SEVILLA</p>

ILMO/A. SR/SRA. DIRECTOR/A GENERAL DE ...



Anexo 4

Granada, a ___ de ___ de 20__

Queridas familias/tutores:

Nos ponemos en contacto con vosotros para informaros que, desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, se está realizando un estudio, enmarcada en una tesis doctoral, para establecer cuáles son los factores que inciden de manera significativa en el **compromiso escolar** de los estudiantes.

¿Cuál es el objetivo?: a través de un cuestionario, realizar un diagnóstico de las variables que impactan el compromiso escolar.

¿A quién va dirigido?: al alumnado, segundo ciclo de Educación Primaria (10 – 12 años) hasta jóvenes de Educación Secundaria- FPB (13 – 18 años).

¿Cómo se realizará?: el día _____ a las _____ horas, la responsable del estudio, asistirá _____ para realizar los cuestionarios junto a vuestros/as hijos/as, los cuáles serán cumplimentados con su ayuda.

El derecho a la privacidad de los/las participantes son respetado y protegido en todo momento. De todo lo cual se informa en cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Todos aquellos/as que **NO** estéis interesados/as en que vuestros hijos/as realicen este **CUESTIONARIO**, debéis dar aviso entregando esta circular a Estrella Sabino Molina.

Saludos,

Norma Salgado Orellana. Responsable del estudio

Yo, Padre/Madre/ Tutor/a _____ con

DNI _____ **NO Autorizo** a mi hijo/a _____

a participar.

Fdo:

Atención: Si tiene alguna duda sobre la información anterior, por favor consulte con los responsables del estudio Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Campus Universitario de Cartuja, s/n, Granada; nsalgado@correo.ugr.es; Teléfono: 650783970).



QUESTIONÁRIO

SCHOOL ENGAGEMENT

Comportamental

1. Estou atento nas aulas
2. Sigo as regras da escola
3. Meto-me em confusões na escola
4. Nas aulas, eu faço de conta que estou a trabalhar * behavioral disaffection

Emocional

1. Sinto-me feliz na escola
2. Fico aborrecido na escola
3. Sinto-me entusiasmado com o trabalho na escola
4. Gosto de estar na escola
5. Interesso-me pelos trabalhos que faço na escola
6. A minha sala de aula é um sítio bom para estar

Cognitivo

1. Quando leio um livro, faço-me perguntas para ter a certeza que entendo o que estou a ler
2. Estudo em casa mesmo quando não tenho teste
3. Tento ver vídeos/pesquisar na internet sobre coisas que estamos a fazer/aprender na escola
4. Verifico os trabalhos da escola para evitar erros
5. Leio livros extra para aprender mais sobre coisas que fazemos na escola

Behavioral Disaffection (Wellborn, J. G., 1991)

1. Nas aulas, eu faço de conta que estou a trabalhar
2. Não me esforço muito na escola
3. Faço apenas o necessário para passar
4. Quando estou nas aulas, penso noutras coisas
5. Quando estou nas aulas, a minha cabeça está na lua

Emotional Disaffection (Wellborn, J. G., 1991)

1. Fico preocupado quando tenho um problema para resolver
2. Fico aborrecido (a) quando estou a trabalhar nas aulas
3. Sinto-me desanimado quando tenho de trabalhar nas aulas
4. As aulas não são nada divertidas para mim
5. Quando estou nas aulas, sinto-me chateado



Relevance of School (Skinner, E. A., Chi, U., & the Learning-Gardens Educational Assessment Group, 2012)

1. Esforço-me para ter boas notas para poder ir para a universidade
2. Preciso de aprender muito na escola para que possa cuidar do meu futuro
3. Quero aprender muito na escola para ajudar a melhorar a minha comunidade
4. Se for bom aluno agora, terei um futuro melhor
5. Preciso de continuar a estudar para que tenha um futuro melhor

Relatedness/Belonging at School (Skinner, E. A., Chi, U., & the Learning-Gardens Educational Assessment Group, 2012)

1. Sinto que faço parte desta escola
2. Esta escola é um bom lugar para alunos como eu
3. Às vezes, sinto que não pertenço a esta escola
4. Sinto-me um estranho nesta escola
5. Sinto-me seguro nesta escola

Control Beliefs – Eficácia Percebida (Wellborn, J. G., Connell, J. P., & Skinner, E. A., 1989)

1. Posso ter boas notas na escola
2. Não consigo deixar de ter maus resultados na escola
3. Se eu quiser, posso ser bom na escola
4. Não consigo ser bom na escola, mesmo que queira
5. Se eu decidir, eu sou capaz de aprender coisas difíceis
6. Não importa o que faça, não consigo ter boas notas

Teacher Involvement (Skinner, E. A., Chi, U., & the Learning-Gardens Educational Assessment Group, 2012)

Os meus professores....

1. Preocupam-se comigo
2. Não me entendem
3. Explicam-me porque é que as coisas que eu aprendo na escola são importantes
4. Não querem saber de mim
5. Explicam bem a matéria e por isso eu consigo entender bem
6. As pessoas aqui estão sempre a dizer-me o que fazer
7. As regras nesta escola são injustas
8. As pessoas aqui sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho



Parental Involvement (Voydanoff & Donnelly, 1999)

Os meus pais....

1. Falam com os professores para saberem o que faço na escola
2. Participam nas reuniões da escola
3. Participam em atividades organizadas pela escola (ex. festas, eventos desportivos)
4. Envolvem-se na organização de atividades escolares (ex. visitas de estudo)
5. Ajudam-me no trabalho de casa

Quando os meus pais não participam nas atividades escolares é porque... (Alexander et al., 2017)

1. Não têm tempo para virem à escola
2. Não têm transporte
3. Não se interessam pela minha vida escolar
4. Não se sentem bem-recebidos pela escola
5. Não acham que é importante vir à escola
6. Não percebem bem o que os professores dizem

Academic Socialization (Bempechat & Williams, 1995)

Futuro

Os meus pais....

1. Falam sobre diferentes tipos de trabalho que eu posso ter quando crescer
2. Dizem-me que é importante pensar no que quero ser no futuro
3. Dizem-me que é importante pensar sobre o que quero ser quando crescer
4. Dizem que é importante pensar em coisas que me interessem fazer quando crescer

Esforço

Os meus pais....

1. Dizem-me que eu poderia ser melhor aluno se trabalhasse mais
2. Quando não tiro boas notas nos testes, dizem que foi porque não estudei o suficiente
3. Dizem que consigo melhores notas desde que estude mais
4. Dizem-me que posso ser cada vez mais inteligente se estudar mais



Familiar Ethnic Identity** (Umaña-Taylor, Yazedjian, & Bámaca-Gómez, 2004)

A minha família...

1. ... ensina-me coisas sobre a minha cultura/etnia
2. ...encoraja-me a respeitar os valores e aquilo em que a minha cultura acredita
3. ...e eu participamos em atividades típicas da minha cultura
4. ...decora a nossa casa com objetos típicos da minha cultura
5. ...relaciona-se só com pessoas da mesma cultura/comunidade
6. ...ensina-me quais são os valores e crenças da minha cultura
7. ...fala acerca de como é importante eu conhecer a história da nossa cultura
8. ...ensina-me coisas sobre a história da minha cultura/etnia
9. ...celebra dias festivos específicos da minha cultura
10. ...ouve músicas típicas da minha cultura
11. ...vai a festas típicas da minha cultura.
12. ...tem muito orgulho em pertencer a esta etnia

A continuación, hay una lista de sentimientos relacionados con el colegio. Indica con qué frecuencia cada una de estas afirmaciones refleja la forma como te sientes en el colegio.

A. ¿Qué siento en relación a mi colegio?	Nada verdadero	Poco verdadero	Algunas veces verdadero	Verdadero	Completamente verdadero
1. Mi clase es un buen sitio para estar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Las clases son poco divertidas para mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A veces, siento que no pertenezco a este colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me aburro en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me gusta estar en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Siento que formo parte de este colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me preocupo cuando tengo un problema que resolver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Este colegio es un buen lugar para alumnos/as como yo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Cuando estoy en clase, me siento enfadado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me aburro cuando trabajo en las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me siento seguro/a en este colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Me siento entusiasmado/a con el trabajo del colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Me siento feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Me siento desanimado/a cuando tengo que trabajar en las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Me siento extraño/a en este colegio (Como si fuese de fuera)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Las normas de este colegio son injustas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Código:

--	--	--	--	--	--	--	--

A continuación, hay una lista de afirmaciones sobre el papel del colegio en tu vida. Según lo que tú piensas sobre el papel del colegio en tu vida, indica en qué grado concuerdas con cada una de las afirmaciones.

A. ¿Qué pienso sobre la importancia del colegio en mi vida?

	Nada verdadero	Poco verdadero	Algunas veces verdadero	Verdadero	Completamente verdadero
1. Necesito aprender mucho en el colegio para cuidar mi futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tengo la capacidad para cambiar mis malos resultados (negativos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Quiero aprender mucho en el colegio para ayudar a mejorar mi comunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Necesito continuar estudiando para tener un futuro mejor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Si soy un buen/a alumno/a ahora, tendré un futuro mejor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Código:

--	--	--	--	--	--	--	--

A continuación, hay una lista de afirmaciones que se refieren a ti como alumno de este colegio. Señala en qué medida crees que cada una de las afirmaciones es verdadera, en relación a lo que piensas de ti como alumno.

A. Yo...	Nada verdadero	Poco verdadero	Algunas veces verdadero	Verdadero	Completamente verdadero
1. Cuando leo un libro, me hago preguntas para estar seguro/a de que entiendo lo que estoy leyendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Puedo sacar buenas notas en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Trato de ver videos/ buscar en internet sobre cosas que estamos haciendo/aprendiendo en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. No soy capaz de cambiar mis malas notas en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Leo más libros para aprender más sobre cosas que hacemos en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Si quiero, puedo ser bueno/a en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Estudio en casa, aunque no tenga exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. No consigo ser bueno/a en el colegio, aunque quiera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Reviso los trabajos/deberes para evitar errores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Si yo decido, soy capaz de aprender cosas difíciles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Haga lo que haga no consigo sacar buenas notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Código:

--	--	--	--	--	--	--	--

A continuación, hay una lista de afirmaciones que se refieren a tus padres/tutores. Con respecto a tus padres o tutores (en general), indica en qué grado ocurre cada una de las afirmaciones.

A. Mis padres/tutores...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Hablan con los profesores para saber que hago en el colegio	<input type="radio"/>				
2. Me hablan sobre los diferentes tipos de trabajos que puedo tener de mayor	<input type="radio"/>				
3. Participan en las reuniones del colegio	<input type="radio"/>				
4. Me dicen que puedo sacar mejores notas si estudio más	<input type="radio"/>				
5. Participan en actividades organizadas por el colegio (por ejemplo, fiestas, actividades deportivas)	<input type="radio"/>				
6. Me dicen que es importante pensar sobre lo que quiero hacer de mayor	<input type="radio"/>				
7. Participan en la organización de actividades del colegio (por ejemplo, excursiones)	<input type="radio"/>				
8. Me ayudan con los deberes	<input type="radio"/>				
9. Me dicen que es importante pensar lo que quiero ser de mayor	<input type="radio"/>				
10. Me dicen que puedo ser cada vez más inteligente si estudio más.	<input type="radio"/>				
11. Me dicen que es importante pensar en cosas que me interesan hacer de mayor	<input type="radio"/>				
12. Cuando no saco buenas notas en los exámenes, dicen que es porque no estudié lo suficiente	<input type="radio"/>				
13. Me dicen que podría ser mejor alumno/a si trabajase más	<input type="radio"/>				

Código:

--	--	--	--	--	--	--	--

A continuación, hay una lista de afirmaciones que se refieren a tus padres/tutores. Con respecto a tus padres o tutores (en general), indica en qué grado estás de acuerdo con cada una de las afirmaciones.

A. Cuando mis padres/tutores no participan en las actividades del colegio es porque ...

	Desacuerdo	Un poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo completamente
1. Tienen poco tiempo para venir al colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Falta de transporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Se interesan poco por mi vida en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. No se sienten bien recibidos en el colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Piensan que es poco importante venir al colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Tienen dificultades para comprender lo que los profesores dicen (por ejemplo, no hablan la misma lengua)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Código:

--	--	--	--	--	--	--	--

Existen diferentes culturas en nuestro país y también en tu colegio. A continuación, se muestra una lista de afirmaciones que se refieren a tu familia y a la historia cultural de esta. Señala con qué frecuencia ocurre cada una de las afirmaciones.

A. Mi familia...	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1...me enseña cosas sobre mi cultura/etnia	<input type="radio"/>				
2...me motiva a respetar los valores y aquello en que cree mi cultura	<input type="radio"/>				
3...y yo participamos en actividades típicas de mi cultura	<input type="radio"/>				
4...decora nuestra casa con objetos típicos de mi cultura	<input type="radio"/>				
5... se relaciona sólo con personas de la misma cultura / comunidad	<input type="radio"/>				
6...me enseña cuales son los valores y creencias de mi cultura	<input type="radio"/>				
7...me habla sobre lo importante que es conocer la historia de nuestra cultura	<input type="radio"/>				
8...me enseña cosas sobre la historia de mi cultura/etnia	<input type="radio"/>				
9...celebra días festivos específicos de mi cultura	<input type="radio"/>				
10...escucha canciones típicas de mi cultura	<input type="radio"/>				
11...va a fiestas típicas de mi cultura	<input type="radio"/>				
12...está muy orgullosa de pertenecer a esta cultura/etnia	<input type="radio"/>				

Código:

--	--	--	--	--	--	--	--

A continuación, hay una lista de afirmaciones que se refieren a tus profesores (en general). Indica en qué grado estás de acuerdo con cada una de las afirmaciones.

A. Creo que mis profesores...

	Desacuerdo	Un poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo completamente
1. Se preocupan por mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me entienden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me explican porque las cosas que aprendo son importantes para mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. No quieren saber nada de mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Explican bien la materia, y por eso yo consigo entenderla bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Están siempre diciéndome qué hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Saben que soy capaz de hacer un buen trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Código:

--	--	--	--	--	--	--	--