



Evaluación de la Normalización educativa

de las alumnas y los
alumnos gitanos
en Educación Primaria

Incluye estudio piloto en la etapa de Educación Infantil

IFIIE/INSTITUTO DE LA MUJER

Catálogo de publicaciones oficiales
<http://www.060.es>

© Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad)
IFIIE (Ministerio de Educación)

Autoría:

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO

Elaborado por:

- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. Departamento de Educación
www.gitanos.org
- TRANSFORMANDO. Cooperativa de iniciativa social.
www.transformando.org

Coordinación:

MONTserrat GRAÑERAS PASTRANA

NATALIA GIL NOVOA

IFIIE

ANA MAÑERU MÉNDEZ

ANA M^a MÉNDEZ MIRAS

INSTITUTO DE LA MUJER

Edita: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad)
Condesa de Venadito, 34
28027 Madrid

Diseño:

CHARO VILLA

Imprime:

ESTILO ESTUGRAF IMPRESORES, S.L.

Pol. Ins. Los Huertecillos, nave 13. 28350 Ciempozuelos (Madrid)

Nipo: 803-10-047-9

Nipo: 820-10-328-0

Dep. Legal: M-47033-2010

Impreso en papel reciclado libre de cloro.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
ESTUDIO 1	11
EVALUACIÓN DE LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DE LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS GITANOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	11
PRESENTACIÓN	13
1. METODOLOGÍA	13
1.1. OBJETIVOS	13
1.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROCESO EVALUATIVO	14
1.3. FASES DEL PROCESO EVALUATIVO	15
1.4. VARIABLES E INDICADORES	16
1.5. AGENTES Y HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	18
1.6. ELABORACIÓN DE LA MUESTRA	22
1.7. TIPO DE ANÁLISIS	25
1.8. PRINCIPALES CONDICIONANTES METODOLÓGICOS	27
2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	27
2.1. VARIABLE 1: ACCESO A LOS CENTROS ESCOLARES	27
2.1.1. Edad de incorporación al centro escolar	27
2.1.2. Curso al que se incorpora por primera vez	30
2.1.3. Circunstancias de la llegada al centro escolar	33
2.1.4. Asistencia previa a guardería, preescolar o educación infantil	34
2.1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización ..	37
2.1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo	39

2.2.	VARIABLE 2: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES	42
2.2.1.	Asistencia de forma continuada a clase durante el curso	42
2.2.2.	Puntualidad a la hora de llegar a clase	45
2.2.3.	Petición de la palabra al hablar	47
2.2.4.	Escucha a las demás personas	48
2.2.5.	Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar	50
2.2.6.	Cuida y conserva el material escolar	52
2.2.7.	Asistencia al centro escolar aseado o aseada	54
2.2.8.	Realización de tareas escolares en casa y tiempo de dedicación	56
2.2.9.	Apoyo recibido en la realización de tareas escolares en casa	58
2.2.10.	Conductas del alumnado gitano	60
2.3.	VARIABLE 3: INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA	71
2.3.1.	Niños y niñas con las que participa durante el recreo	72
2.3.2.	Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan	74
2.3.3.	Recibe ayuda de sus compañeros y compañeras cuando lo necesita	76
2.3.4.	Relación del niño o la niña con el profesorado	79
2.3.5.	Relación del niño o la niña con sus compañeros y compañeras	82
2.4.	VARIABLE 4: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR	83
2.4.1.	Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad	84
2.4.2.	Áreas aprobadas en el último curso	86
2.4.3.	Realización de las tareas escolares en casa	88
2.4.4.	Finalización de las tareas en el aula	90
2.4.5.	Nivel de atención a las explicaciones del profesorado	93
2.4.6.	Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto al rendimiento	95
2.5.	VARIABLE 5: RELACIÓN DEL ALUMNADO GITANO Y SU FAMILIA CON EL CENTRO ESCOLAR	98
2.5.1.	La familia informa de los motivos de falta de asistencia .	98

2.5.2.	La familia acude a la cita solicitada por el profesorado ..	100
2.5.3.	La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado	102
2.5.4.	La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro	104
2.5.5.	La familia se interesa o considera importante el colegio	106
2.5.6.	La niña o el niño se interesa o considera importante el colegio	112
2.5.7.	Participación en actividades extra escolares en el centro	116
2.6.	VARIABLE 6: RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIFERENCIA CULTURAL	119
2.6.1.	Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar	119
2.6.2.	Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula	121
2.6.3.	Conocimientos que tiene el profesorado sobre la cultura gitana	122
2.6.4.	Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del alumnado gitano	124
3.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	126
4.	BIBLIOGRAFÍA	133
	ESTUDIO II	137
	EVALUACIÓN DE LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DE LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS GITANOS EN EDUCACIÓN INFANTIL (ESTUDIO PILOTO) ...	137
	PRESENTACIÓN	139
1.	METODOLOGÍA	139
1.1.	OBJETIVOS	139
1.2.	CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROCESO EVALUATIVO	140
1.3.	FASES DEL PROCESO EVALUATIVO	141
1.4.	VARIABLES E INDICADORES	141
1.5.	AGENTES Y HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	143
1.6.	ELABORACIÓN DE LA MUESTRA	147
1.7.	TIPO DE ANÁLISIS	148
2.	RESULTADOS DEL ESTUDIO	148
2.1.	VARIABLE 1: ACCESO A LOS CENTROS ESCOLARES	148

2.1.1.	Edad de incorporación al centro escolar	149
2.1.2.	Curso al que se incorpora por primera vez	150
2.1.3.	Circunstancias de la llegada al centro escolar	150
2.1.4.	Escolarización en primer ciclo de educación infantil	151
2.1.5.	Personas que toman la iniciativa para la escolarización ..	152
2.1.6.	Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo	154
2.1.7.	Razones para elegir el centro escolar	155
2.1.8.	Distancia del domicilio al centro escolar	156
2.2.	VARIABLE 2: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES	158
2.2.1.	Asistencia de forma continuada a clase durante el curso	158
2.2.2.	Puntualidad a la hora de llegar a clase	159
2.2.3.	Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar	160
2.2.4.	Cuida y conserva el material escolar	161
2.2.5.	Asistencia al centro escolar aseado o aseada	162
2.3.	VARIABLE 3: INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA	163
2.3.1.	Niños y niñas con los que participa durante recreo	163
2.3.2.	Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan	164
2.3.3.	Recibe ayuda de sus compañeros y compañeras cuando necesita	165
2.3.4.	Relación del niño o la niña con el profesorado	166
2.4.	VARIABLE 4: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR	167
2.4.1.	Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad	168
2.4.2.	Áreas con valoración positiva en el último curso	168
2.4.3.	Finalización de las tareas en el aula	169
2.4.4.	Nivel de atención a las explicaciones del profesorado	171
2.4.5.	Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto al rendimiento	172
2.5.	VARIABLE 5: RELACIÓN DEL ALUMNADO GITANO Y SU FAMILIA CON EL CENTRO ESCOLAR	174
2.5.1.	La familia informa de los motivos de falta de asistencia .	174

2.5.2.	La familia acude a la cita solicitada por el profesorado ..	175
2.5.3.	La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado	176
2.5.4.	Satisfacción de la familia sobre el funcionamiento del centro escolar	177
2.5.5.	La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro	178
2.5.6.	Utilización de los servicios que presta el centro escolar .	179
2.5.7.	Nivel de satisfacción de la familia con la participación en la vida escolar del centro	180
2.5.8.	Frecuencia de los contactos de la familia con el profesorado	182
2.5.9.	Nivel de satisfacción de la relación de la familia con el tutor o tutora	183
2.6.	VARIABLE 6: RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIFERENCIA CULTURAL	184
2.6.1.	Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar	184
2.6.2.	Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula	185
2.6.3.	Conocimientos que tiene el profesorado sobre la cultura gitana	186
2.7.	VARIABLE 7: CONTEXTO FAMILIAR	186
2.7.1.	Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente	186
2.7.2.	Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión	188
2.7.3.	Valoración de las relaciones que tiene el niño o la niña con la escuela	191
2.7.4.	Cosas que le gustan más hacer al niño o a la niña cuando está fuera del colegio	192
2.7.5.	Recursos materiales relacionados con la didáctica en el hogar	193
2.7.6.	Relación del niño o la niña con la familia	194
2.7.7.	Hasta qué edad la familia quiere que el niño o la niña siga asistiendo a la escuela	195
2.7.8.	Opinión que merece a la familia la utilidad del aprendizaje en educación infantil	196
2.7.9.	Percepción de la familia sobre la finalidad del aprendizaje en educación infantil	198

2.7.10.	Situación laboral del padre y de la madre	199
2.7.11.	Nivel de estudios del padre y de la madre	200
2.7.12.	Frecuencia con la que el padre o la madre realizan con sus hijos o hijas actividades	201
3.	CONCLUSIONES	203
4.	BIBLIOGRAFÍA	206
	ANEXOS	207

INTRODUCCIÓN

La población gitana se ha encontrado y aún se sigue encontrando con unas tasas bajas de participación social. La escuela, como agente básico de socialización, ha sido el espacio al que se han dirigido gran parte de los esfuerzos para lograr la inclusión social de esta población. Tanto desde diversas instancias, gubernamentales y no gubernamentales, como desde la administración educativa, se han ido desarrollando medidas encaminadas a superar los obstáculos que frenan el acceso de las niñas y los niños gitanos a la escuela. Estos esfuerzos han contribuido a que hoy en día la práctica totalidad de la población gitana acceda a la escuela a la edad obligatoria, y buena parte de la misma continúe escolarizada durante toda la Educación Primaria. No obstante, si bien el acceso a la escuela está logrado, no ocurre lo mismo con la continuidad en la escolarización, sobretudo en el paso a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Según informan estudios especializados, un porcentaje importante de niños y niñas gitanas abandona la escuela en los años previos o en el paso a la ESO, siendo este porcentaje más elevado en el caso de las niñas.

La Fundación Secretariado Gitano (FSG) tiene como uno de sus principales fines la promoción educativa de la comunidad gitana española. Para responder a este objetivo, desde la FSG se han impulsado diferentes estudios dirigidos a esclarecer las trayectorias de escolarización del alumnado de etnia gitana entre los que se encuentra el estudio que se presenta a continuación **“Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la etapa de Educación Primaria”**. Este trabajo cuenta con el apoyo del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad a través del Instituto de la Mujer y de la Dirección General de Política Social de las Familias y de la Infancia y del Ministerio de Educación a través de el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). En los años 2001 y 1994, la FSG ya realizó dos estudios sobre la situación educativa del alumnado gitano en Educación Secundaria y Primaria. Además, la investigación incluye un estudio de carácter piloto que, con la misma estructura y objetivo, se circunscribe a la etapa de Educación Infantil y que supone un paso más en el estudio del comportamiento de la población gitana. En este caso concreto, se ha tratado de realizar una aproximación a la situación del alumnado gitano en la etapa de Educación Infantil, con el fin de valorar si existen grandes diferencias con respecto a la etapa de Educación Primaria y si resultaría conveniente realizar un estudio significativo y representativo para todo el territorio español. Estos datos pueden servir de punto de partida para estudios posteriores, y por lo tanto, tener una referencia de la evolución a partir del 2009.

Si bien el estudio que se presenta a continuación analiza al alumnado gitano en su conjunto, la atención se dirige con mayor detalle a las alumnas gitanas, ya que el actual trabajo forma parte de la línea de investigación “Mujeres en la Educación” fruto de una línea de colaboración entre el IFIIE y el Instituto de la Mujer y cuyo objetivo es conocer y difundir datos actualizados sobre las diferencias por sexo en la educación. La especial atención que se presta a las niñas en este estudio está justificada desde diversos puntos de vista: por un lado, el “Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011” establece entre sus objetivos el fomento de estudios que aborden la situación, necesidades y estrategias de actuación en el marco educativo, dirigidas a las alumnas en situación de especial vulnerabilidad; por otro lado, la experiencia acumulada desde la investigación y la práctica muestran que son las niñas de etnia gitana las que obtienen mejores resultados académicos frente a sus homólogos niños, a pesar de que los obstáculos sociales que tienen

que superar ellas son mayores. Por todo ello, es preciso analizar cuáles de estos obstáculos son compartidos por chicos y chicas y cuáles se les añaden sólo a éstas en función de determinados roles sociales. Asimismo, resulta de gran interés mostrar el comportamiento de toda la población gitana, y de las niñas gitanas en particular, en indicadores que van más allá del acceso a los centros docentes: adquisición de hábitos y rutinas; interacción social en el aula; rendimiento; relación con el centro escolar; y, derecho a la diferencia. Todas ellas son variables que se vinculan, de una y otra manera, con éxito escolar y sobre las que se hace preciso reflexionar en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, precisamente para poder detectar aquellas situaciones susceptibles de modificar con anterioridad a que niños y niñas abandonen el sistema.

La permanencia y el éxito escolar en la ESO y la continuidad de estudiantes gitanos y gitanas en estudios post-obligatorios es, hoy por hoy, un reto al que se debe hacer frente. El abandono escolar prematuro de jóvenes gitanos y gitanas supone una barrera a superar para asegurar una verdadera inclusión social. Tanto la FSG como el Ministerio de Educación y el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, en su compromiso por lograr el éxito escolar de esta población, pretenden con este estudio avanzar en la identificación de las variables que están dificultando o facilitando el proceso de normalización educativa de este alumnado. En el conjunto de estas variables, la variable sexo cobra especial relevancia, pues los progresos que hagan las mujeres gitanas en educación y participación social redundarán en su propio beneficio y en el de toda la comunidad gitana.

| **Normalización**
educativa
de las alumnas y los
alumnos gitanos en
Educación Primaria (2009) |





PRESENTACIÓN

La Fundación Secretariado Gitano (FSG)¹ tiene como uno de sus principales fines la promoción educativa de la comunidad gitana española. Para responder a este objetivo, desde la Fundación Secretariado Gitano se ha impulsado el presente estudio sobre **“La Evaluación de la Normalización Educativa de las Alumnas y Alumnos Gitanos en Educación Primaria”**. Esta evaluación cuenta con el apoyo del Instituto de la Mujer² y de la Dirección General de Política Social de las Familias y de la Infancia (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) y del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa³ (Ministerio de Educación).

En los años 1994 y 2001, la FSG ya realizó dos estudios sobre la situación educativa del alumnado gitano en Educación Primaria⁴. Con los datos presentados en el presente informe (recogidos durante el curso escolar 2008-2009), se da continuidad a la observación de la situación del alumnado gitano en la etapa de Educación Primaria. Este seguimiento continuo del alumnado gitano de Educación Primaria arroja, entre otra información, resultados sobre la evolución de la situación y facilita la identificación de necesidades y dificultades aún pendientes en la etapa de Educación Primaria. Además, se ha prestado especial atención a las diferencias entre niños y niñas gitanas, realizándose un análisis por sexo en cada uno de los indicadores.

La metodología, los indicadores, las herramientas de recogida de información, la recogida de información cualitativa, el análisis de la información y la elaboración del informe se han elaborado por el equipo de la FSG del Área de Educación y la Cooperativa de Iniciativa Social Transformando⁵. Para el volcado de los datos cuantitativos se ha contado con la empresa Merkastar.

Para recoger la información cuantitativa y establecer el contacto con la población gitana que ha participado en la evaluación, se ha contado con la estrecha colaboración del personal técnico de los diferentes programas que realiza la FSG en todas las Comunidades Autónomas que abarca la presente evaluación. Su valiosa colaboración ha aportado objetividad e imparcialidad a la hora de recoger la información y ha facilitado enormemente el contacto directo con los centros escolares y la población gitana.

1. METODOLOGÍA

1.1. Objetivos

El principal objetivo del presente estudio es la evaluación de la situación de normalización educativa de los alumnos y alumnas gitanas matriculadas en centros de Educación Primaria a nivel estatal. Se pretende, por tanto, ofrecer a la comunidad educativa, un análisis exhaustivo de la situación actual de las niñas y niños gitanos

¹ www.gitanos.org.

² www.inmujer.migualdad.es/MUJER

³ www.educacion.es/cide

⁴ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2002): *Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria*. Ed. FSG.

⁵ www.transformando.org

en la Educación Primaria, comparándola con diagnósticos anteriores realizados en 1994 y 2001 y, siempre que se ha podido, con datos normativos⁶.

Además, la presente evaluación no sólo arroja conclusiones y recomendaciones que permitan ser utilizadas de manera práctica en los diferentes niveles de intervención en el entorno educativo, sino que también provee de instrumentos de evaluación para que cualquier profesional pueda diagnosticar y evaluar la situación específica e individual de los niños y niñas con las que trabaja.

Por lo tanto, los objetivos de esta evaluación se concretan en los siguientes:

- Analizar en qué medida se está produciendo el proceso de normalización de las niñas y niños gitanos con edades comprendidas entre 6 y 12 años en el servicio público (centros públicos y concertados) de Educación Primaria a nivel estatal.
- Comparar los resultados con los obtenidos en evaluaciones previas sobre la situación de los niños y niñas gitanas de Educación Primaria en España (2001 y 1994).
- Comparar los resultados con datos normativos equivalentes para la población de niños y niñas de Educación Primaria en general en España.
- Disponer de conclusiones y recomendaciones que permitan ser utilizados de manera práctica en los diferentes niveles de intervención en el entorno educativo.
- Dotar a las y los y las profesionales de herramientas prácticas para que puedan diagnosticar y evaluar la situación concreta de cada niña o niño con el que intervienen (cabe resaltar en este aspecto que los instrumentos diseñados no son de utilidad exclusiva para la población de etnia gitana sino que podrían ser también de utilidad para aplicar a otros niños y niñas).

El ámbito de estudio es el Estado Español sin diferenciar por Comunidad Autónoma. Aunque, como se recoge más adelante, se ha mantenido la representatividad de las diferentes Comunidades Autónomas y municipios en función de la población gitana residente en cada uno de ellos, no se puede hacer un análisis diferenciado por Comunidad Autónoma ya que eso implicaría haber realizado un estudio estadísticamente significativo en cada una de ellas.

1.2. Características generales del proceso evaluativo

Dada la rigurosidad metodológica y la búsqueda de resultados eminentemente útiles y prácticos para las personas usuarias del presente estudio, se ha pretendido que en todo momento el proceso evaluativo sea:

- **Mixto:** Ha implicado activamente a la Fundación Secretariado Gitano (FSG). La Fundación ha tenido un papel relevante en el contacto con las diferentes Consejerías de Educación, en la interlocución y el contacto con los diferentes agentes (centros escolares, población gitana, etc.) así como con el equipo evaluador. Concretamente, la FSG ha aportado a la evaluación sus conocimientos sobre el sector de intervención (educación formal y población gitana) y el equipo evaluador ha aportado sus conocimientos metodológicos y la dinamización del proceso evaluativo.

⁶ Por datos normativos se entiende datos relativos a la población en general, en este caso, niños y niñas de Educación Primaria en España.

- **Sistemático y adaptativo:** La potencialidad de una evaluación radica en su metodología de recogida y análisis de la información así como en los indicadores de evaluación. Por ello se ha prestado especial atención a la parte del proceso dedicada a delimitar sus variables de estudio e indicadores. Dado que la evaluación tenía como objetivo el análisis comparativo con los estudios previamente realizados por la Fundación, se han tenido que mantener muchos aspectos de las variables, indicadores y herramientas utilizadas en dichos estudios pero, a la vez, se han adaptado a la realidad, a las nuevas circunstancias y al contexto actual.
- **Flexible y dinámico:** El proceso se ha revisado mientras se iba realizando, incluyendo nuevas herramientas y agentes cuando se ha considerado pertinente y necesario.
- **Aplicado y eminentemente útil:** Se ha pretendido que la evaluación proporcione conclusiones que puedan tenerse en cuenta para mejorar las intervenciones no sólo de la FSG sino también de profesionales y otras instituciones vinculadas al campo de la educación formal y no formal.
- **Riguroso y práctico:** Los pasos que se han dado para esta evaluación han sido equilibrados entre lo que se quería hacer y lo que realmente se podía hacer. Por ello, en todo el proceso se ha compaginado el tiempo y la rigurosidad metodológica.
- **Protector de las y los menores y de la confidencialidad de las personas colaboradoras:** En todo momento se ha garantizado la protección de los niños, niñas y jóvenes menores que han colaborado en el estudio. Así mismo se ha garantizado la confidencialidad de la información aportada por todas las personas que han colaborado con el estudio (el personal técnico de la FSG, el profesorado, las familias, los niños, niñas y jóvenes participantes).

1.3. Fases del proceso evaluativo

En el proceso de realización del presente estudio se han seguido las siguientes fases:

FASE 1: Diseño de la evaluación

En esta fase se identificaron las variables e indicadores que han servido para orientar la recogida de información y para estructurar los diferentes componentes a evaluar. De hecho, el presente informe se ha estructurado en función de dichas variables e indicadores.

Posteriormente, se elaboraron las herramientas finales de recogida de información y los anexos aclaratorios de algunos aspectos de las mismas así como el diseño de la muestra.

Además, se redactó una Guía para el equipo de personas que iba a recoger la información en los centros educativos. Este equipo estuvo compuesto por personal técnico de la FSG en cada Comunidad Autónoma (ver Anexo: Guía de Evaluación Primaria 2009). En esta guía se explica cómo deben utilizarse las herramientas y cómo debe recogerse la información. Para garantizar un adecuado uso de la Guía y aclarar dudas que pudieran surgir, el equipo evaluador llevó a cabo una formación presencial grupal con todas las personas de la FSG responsables de recoger la información en cada Comunidad Autónoma.

Más adelante se explican detalladamente tanto las herramientas que se utilizaron para la recogida de información como el método que se utilizó para realizar el muestreo de la población objeto de estudio.

FASE 2: Trabajo de campo

Con las herramientas diseñadas se realizó el trabajo de campo por parte del equipo técnico de FSG en los centros escolares. La coordinación con las diferentes Comunidades Autónomas, centros escolares y el equipo técnico recayó en manos de la FSG.

Además de la recogida de información en centros escolares, el equipo evaluador dinamizó una serie de grupos de discusión. La FSG, con las orientaciones del equipo evaluador, se encargó de seleccionar a las personas participantes en dichos grupos, del contacto previo, etc.

Más adelante se detallan los diferentes agentes y técnicas de recogida de información.

FASE 3: Volcado y análisis de la información

El volcado de la información cuantitativa fue realizado por una empresa externa a la FSG y al equipo evaluador. Esta empresa contó con el correspondiente apoyo y formación por parte del equipo evaluador. Posteriormente, el equipo evaluador analizó de manera descriptiva los datos, relacionando aquellas variables e indicadores más significativos. Este análisis de relación estadística se realizó sólo para aquellos indicadores seleccionados previamente por la FSG y que pudieran ser metodológicamente cruzados.

Para la comparación de los datos con otros estudios, se realizó un análisis de la evolución que muestran los datos con respecto a los resultados obtenidos en el año 2001 y 1994⁷ y con respecto a datos normalizados de niños y niñas de Educación Primaria en España⁸. Este análisis se ha realizado sólo con algunos de los indicadores seleccionados previamente por la FSG con el apoyo del equipo evaluador y que pudieran ser metodológicamente comparables.

FASE 4: Elaboración del informe preliminar y del informe final

Para la elaboración del informe se ha buscado el consenso sobre las expectativas que los diferentes agentes usuarios del mismo tuviesen. Para ello, se ha contrastado previamente el contenido con la FSG, el Instituto de la Mujer y el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación.

1.4. Variables e indicadores

A continuación se muestra la relación de variables e indicadores utilizados en la evaluación. Las variables constituyen la relación de aspectos que definen el con-

⁷ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2002): *Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria*. Ed. FSG.

⁸ INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.

http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2006/introduccion/

cepto que se quiere medir, esto es, “la normalización educativa”. De esta manera se entiende que, analizando “el acceso a los centros escolares”, la “adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares”, la “interacción social en el aula”, los “logros escolares en función de la norma curricular”, la “relación del alumnado gitano y su familia con el centro escolar” y el “reconocimiento y valoración de la diferencia cultural”, se puede tener un visión general de la situación de las niñas y niños gitanos de Educación Primaria.

Ahora bien, es necesario concretar cada variable en indicadores ya que serán éstos los que definan exhaustivamente los conceptos sobre los que se centra el estudio. A continuación se muestran los indicadores que han sido analizados en la presente evaluación.

VARIABLES	INDICADORES
1. Acceso a los centros escolares	1.1. Edad de incorporación al centro escolar
	1.2. Curso al que se incorpora por primera vez
	1.3. Circunstancias de la llegada al centro escolar
	1.4. Asistencia previa a Guardería, Preescolar o Educación Infantil
	1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización
	1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo
2. Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares	2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso
	2.2. Puntualidad a la hora de llegar a clase
	2.3. Petición de la palabra al hablar
	2.4. Escucha a las demás personas
	2.5. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar
	2.6. Cuida y conserva el material escolar
	2.7. Asistencia al centro escolar aseado o aseada
	2.8. Realización de tareas escolares en casa y tiempo de dedicación
	2.9. Apoyo recibido en la realización de las tareas escolares en casa
	2.10. Conductas del alumnado gitano: agresividad, motivación por los estudios, sentido crítico, tolerancia y solidaridad, autoestima y autonomía.
3. Interacción social en el aula	3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo
	3.2. Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan
	3.3. Recibe ayuda de sus compañeros y compañeras cuando lo necesita
	3.4. Relación del niño o la niña con el profesorado
	3.5. Relación del niño o la niña con sus compañeros y compañeras
4. Logros escolares en función de la normativa curricular	4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado gitano a su edad
	4.2. Áreas aprobadas en el último curso
	4.3. Realización de las tareas escolares en casa
	4.4. Finalización de las tareas en el aula
	4.5. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado
	4.6. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a rendimiento

VARIABLES	INDICADORES
5. Relación del alumnado gitano y su familia con el centro escolar	5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia
	5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado
	5.3. La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado
	5.4. La familia acude a los órganos de participación existentes en el Centro ⁹
	5.5. La familia se interesa o considera importante el colegio
	5.6. El niño o la niña se interesa o considera importante la escuela
	5.7. Participación en actividades extraescolares en el centro
	5.8. Relación del niño o la niña con el profesorado ¹⁰
6. Reconocimiento y valoración de la diferencia cultural	6.1. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar
	6.2. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula
	6.3. Conocimientos que tiene el profesorado sobre la cultura gitana
	6.4. Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del alumnado gitano

1.5. Agentes y herramientas de recogida de información

La percepción de un colectivo no tiene por qué ser igual a la percepción individual de cada persona que lo forma. Se ha de tener en cuenta que los colectivos no son homogéneos y que las características de cada persona (sexo, edad, etnia, etc.) pueden conducir a percepciones y realidades diferentes. Además, existen diferencias entre cómo los diferentes agentes perciben la realidad, cómo la expresan y lo que realmente puede estar ocurriendo.

Por ello, se ha tenido en todo momento presente la triangulación de técnicas. Para poder obtener conclusiones y recomendaciones más fundamentadas, no sólo se ha recogido información mediante técnicas cuantitativas (cuestionarios) sino también mediante técnicas cualitativas (grupos de discusión). De esta manera se han podido contrastar los hallazgos obtenidos con cada tipo de herramienta.

Esta evaluación se ha basado fundamentalmente en datos primarios, aquellos que provienen de las personas, es decir, es la información que no existe más que “diluida” en la percepción individual y colectiva de las mismas. Dicha información se ha tenido que entresacar para este estudio a partir de técnicas cuantitativas y cualitativas. Aun así, también se han utilizado fuentes secundarias, aquellas elaboradas para otro fin más allá del presente estudio. Las fuentes secundarias utilizadas se detallan en el apartado de bibliografía.

Técnicas cuantitativas

A continuación se muestra una relación de las herramientas utilizadas para recoger información sobre cada indicador así como las fuentes de información, es decir, los medios o procedimientos que han servido para conocer el estado de los indicadores.

⁹ En la redacción del informe de evaluación se ha decidido cambiar el orden de los indicadores 5.4 y 5.5 para dar mayor coherencia al análisis y la lectura. Por lo tanto en las herramientas utilizadas para la recogida de información, la numeración de ambos indicadores estaba cambiada.

¹⁰ En el análisis y elaboración del informe, se ha decidido eliminar el indicador 5.8 y realizar un análisis conjunto de los datos recogidos en el indicador 3.4 ya que se estaba valorando el mismo aspecto pero desde diferentes puntos de vista.

VARIABLES	INDICADORES	FUENTE INFORMACIÓN	HERRAMIENTAS	REGISTRO
1. Acceso a la escuela	1.1. Edad de incorporación al centro escolar	Profesorado	Ficha datos académicos	R7
	1.2. Curso al que se incorpora por primera vez	Profesorado	Ficha datos académicos	R7
	1.3. Circunstancias de la llegada al centro escolar	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	1.4. Asistencia previa a Guardería, Preescolar o Educación Infantil	Profesorado	Ficha datos académicos	R7
	1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo	Profesorado	Ficha datos académicos	R7
2. Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares	2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	2.2. Puntualidad a la hora de llegar a clase	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	2.3. Petición de la palabra al hablar	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	2.4. Escucha a las demás personas	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	2.5. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	2.6. Cuida y conserva el material escolar	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	2.7. Asistencia al centro escolar aseado o aseada	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	2.8. Realización de tareas escolares en casa y tiempo de dedicación	Alumnado gitano	Entrevista al alumnado	R6
	2.9. Apoyo recibido en la realización de las tareas escolares en casa	Alumnado gitano	Entrevista al alumnado	R6
	2.10. Conductas del alumnado gitano: agresividad, motivación por los estudios, sentido crítico, tolerancia y solidaridad, autoestima y autonomía	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
3. Interacción social en el aula	3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	3.2. Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	3.3. Recibe ayuda de sus compañeros y compañeras cuando lo necesita	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	3.4. Relación del niño o la niña con el profesorado	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	3.5. Relación del niño o la niña con sus compañeros y compañeras	Alumnado gitano	Entrevista al alumnado	R6
4. Logros escolares en función de la normativa curricular	4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado gitano a su edad	Profesorado	Ficha datos académicos	R7
	4.2. Áreas aprobadas en el último curso	Profesorado	Ficha datos académicos	R7
	4.3. Realización de las tareas escolares en casa	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8

VARIABLES	INDICADORES	FUENTE INFORMACIÓN	HERRAMIENTAS	REGISTRO
4. Logros escolares en función de la normativa curricular	4.4. Finalización de las tareas en el aula	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	4.5. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	4.6. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a rendimiento	Profesorado	Ficha datos académicos	R7
5. Relación del alumnado gitano y su familia con el centro escolar	5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	5.3. La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	5.4. La familia acude a los órganos de participación existentes en el Centro	Alumnado gitano	Entrevista alumnado	R6
	5.5. La familia se interesa o considera importante el colegio	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	5.6. El niño o la niña se interesa o considera importante la escuela	Alumnado gitano	Entrevista alumnado	R6
	5.7. Participación en actividades extraescolares en el centro	Alumnado gitano	Entrevista alumnado	R6
	5.8. Relación del niño o la niña con el profesorado	Alumnado gitano	Entrevista al alumnado	R6
6. Reconocimiento y valoración de la diferencia cultural	6.1. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	6.2. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	6.3. Conocimientos que tiene el profesorado sobre la cultura gitana	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8
	6.4. Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del alumnado gitano	Profesorado	Cuestionario al profesorado	R8

- **El profesorado:** El profesorado que trabaja directamente con el alumnado gitano de Primaria tiene una percepción muy cercana de su situación educativa. Por esta razón, se solicitó su colaboración para que aportaran información sobre dos aspectos clave, información directa sobre el alumnado gitano e información sobre el centro y su trabajo en el aula, cumplimentando las siguientes herramientas:
 - La ficha de datos académicos del alumnado gitano.
 - El cuestionario al profesorado, que contiene una parte sobre preguntas del alumno o de la alumna y otra parte sobre el centro y su trabajo en el aula.

Junto con estas herramientas se elaboraron unos anexos explicativos a dichas herramientas.

- **El alumnado gitano:** Ha aportado información a través de una encuesta realizada por las y los profesionales de la FSG en cada Comunidad Autónoma, que habían sido formadas por el equipo evaluador. La encuesta pretende indagar acerca de algunas cuestiones, como las expectativas de sus familias, los refuerzos hacia la tarea escolar y los objetivos del niño o la niña sobre su educación. Para ello se distribuyó un cuestionario en el que las preguntas-guía fueron las siguientes:
 - ¿Hasta cuándo quiere tu madre y tu padre que estés en la escuela?
 - ¿Hasta cuándo quieres tú estar en la escuela?
 - Cuando apruebas, ¿qué dice tu madre y tu padre?
 - ¿Por qué asistes a la escuela?
 - ¿Qué dice tu madre y tu padre de la escuela?
 - ¿Estás apuntado o apuntada a alguna actividad extraescolar en el colegio?
 - ¿Haces los deberes en casa?
 - ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras?
 - ¿Cómo te llevas con tus profesores y profesoras?

Para una adecuada recogida de información ha sido esencial crear un clima de confianza con los niños y las niñas gitanas. Para ello, se adoptaron pautas concretas de comportamiento que se explican en la Guía para Evaluar la Situación Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria.

Además, en el marco de la evaluación se ha recogido información sobre datos generales de los centros: programas de compensatoria, si disponen de comedor escolar, actividades extraescolares, etc. (ver Anexo Datos Centros Participantes).

Técnicas cualitativas

Una vez realizado el análisis cuantitativo preliminar de los indicadores, así como su comparación con estudios previos y con datos normativos, se realizaron los diferentes grupos de discusión con el fin de entender las razones de los resultados arrojados y recoger recomendaciones de posibles medidas a aplicar para mantener los resultados positivos o corregir los negativos.

La técnica utilizada para recoger información cualitativa ha sido el grupo de discusión. Esta técnica aporta información no numérica que describe atributos o características (por ejemplo, descripciones o expresiones de opinión o sentimiento). En los grupos de discusión se supone que las personas participantes encierran en su conocimiento y sentimiento abundante y valiosa información para la evaluación y que la persona que dinamiza el grupo de discusión es capaz de extraer dicha información con flexibilidad y amplitud de miras. Es una técnica muy útil para que la gente se exprese en sus propios términos.

A continuación se muestran los grupos de discusión que se han realizado, las personas participantes en cada uno de ellos y el lugar de realización.

AGENTE	LUGAR DE REALIZACIÓN
11 niños y 9 niñas gitanas de 12 años aproximadamente de media.	Granada (Andalucía)
9 madres y 3 padres de niñas y niños gitanos.	Córdoba (Andalucía)
3 chicas y 6 chicos gitanos de 20 años aproximadamente de media que han seguido estudiando una vez que han finalizado sus estudios obligatorios (estudios universitarios o preuniversitarios).	Córdoba (Andalucía)
7 madres y 8 padres con hijos e hijas de edades comprendidas entre los 2 y 12 años (la media era de 2 ó 3 hijos o hijas por persona).	Madrid
9 personas del equipo técnico de la FSG y profesionales externos procedentes de otras organizaciones e instituciones de varias Comunidades Autónomas (4 hombres y 5 mujeres).	Madrid

Se ha perseguido en todo momento un alto grado de participación de la población objeto de estudio (niños y niñas gitanas, sus familias, etc.). A continuación se muestran los distintos colectivos participantes en el estudio y su aportación al mismo:

- El grupo con jóvenes gitanos y gitanas que continúan estudiando una vez finalizados los estudios obligatorios ha aportado información relevante sobre cómo perciben su realidad educativa con la perspectiva suficiente que aporta el paso del tiempo, así como sobre los motivos que les ha llevado a seguir con sus estudios.
- A través de la interacción directa con los niños y niñas gitanas, se pudo recoger información explicativa de los resultados que arrojaba el análisis cuantitativo.
- Sus familias han aportado una visión sobre cómo perciben la realidad de sus hijos e hijas así como sobre su relación con el centro escolar.

Ha habido representatividad por sexo, tanto de madres como de padres, para asegurar la inexistencia de sesgos. Sin embargo, no se ha analizado de manera diferenciada los discursos por sexo ya que eso hubiese implicado la realización de un estudio cualitativo mucho más exhaustivo que excedía del alcance previsto.

- Personal técnico interno y externo de la FSG ha aportado su visión y experiencia diaria con la población gitana, es decir, su conocimiento sobre las posibles causas de los resultados preliminares que arrojaba el estudio y sus valoraciones sobre posibles medidas a adoptar. Además, el grupo de discusión permitió, según las propias personas participantes, compartir un espacio de reflexión muy útil para las propias personas asistentes ya que les permitió valorar el contexto en el que intervienen.

1.6. Elaboración de la muestra

Para el cálculo de la muestra se ha tenido en cuenta que se trata, en buena parte, de un estudio comparativo y por lo tanto ha sido necesario seguir, en la medida de lo posible, la metodología de los estudios previos.

Es necesario partir del hecho, como ya se ha apuntado en otros estudios¹¹, de que realizar una muestra sobre la población gitana española resulta bastante complejo

¹¹ *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Fundación Secretariado Gitano, CIDE e Instituto de la Mujer. Madrid: Instituto de la Mujer, 2006. ISBN 84-690-3454-5. Disponible en Web: <<http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/>>

y tiene sus limitaciones, dado que no existe un censo que se pueda tomar como base y que las mutaciones demográficas de esta población son altas. En todo momento se ha tenido presente el cumplimiento de dos características básicas de la muestra, que fuese significativa estadísticamente y representativa de los diferentes municipios y Comunidades Autónomas; de los diferentes tipos de centros (concertados y públicos) y de los diferentes tipos de barrios en los que pueden residir los niños y niñas gitanas.

Partiendo como base del “Mapa sobre la vivienda gitana en España”¹² realizado por la FSG en el año 2007, se han seguido los siguientes pasos:

- **Obtención del universo:** Dado que dicho estudio proporciona el número y la ubicación de las viviendas gitanas en 2007 (91.965 en total), este dato se ha multiplicado por 4,9 (media de personas que habitan en cada vivienda), lográndose así la estimación del número de personas que las habitan. De este modo se obtiene la supuesta población gitana en 2007, 453.788 personas. Es una cifra con notables limitaciones y que no pretende ser una estimación de la etnia gitana residente en España sino un punto de partida para poder estimar una muestra significativa de la población objeto de este estudio.

A partir de este dato, se ha hecho una proyección de la población gitana de 2007 a 2009, según la tasa de crecimiento vegetativo que se sitúa en el 5,2. De este modo se obtiene el mapa de la población gitana en 2009 distribuida por municipios (la población aumenta de 453.788 a 500.982).

- **Afijación:** Partiendo del supuesto universo de población gitana y de la distribución del mismo en el Estado Español, se ha procedido a hacer una estratificación de los municipios en función del número de habitantes de etnia gitana.
- **Ámbito:** Una vez obtenidos los estratos, se han excluido por motivos económicos las Islas Baleares y Canarias, Ceuta y Melilla, así como las poblaciones con menos de 200 personas de etnia gitana.
- **Distribución y selección de los puntos de muestreo:** Seguidamente se distribuyó el total de la muestra ($n = 1.000$ ¹³), proporcionalmente al tamaño de cada estrato y se realizó un muestreo de modo aleatorio.

Con el fin de agilizar la gestión de la recogida de información y poder comparar los datos con los de estudios anteriores de forma fidedigna, inicialmente se planteó seleccionar los mismos municipios y centros escolares que fueron objeto de estudio en el año 2001. Sin embargo, finalmente ha habido modificaciones en esta selección por cuestiones de accesibilidad a los centros o para adaptarse a las transformaciones sociales que hayan podido provocar cambios importantes en los criterios establecidos en el estudio de 2001.

¹² “Mapa sobre vivienda y comunidad Gitana en España” (2007) p34

¹³ A priori se hizo un cálculo de la muestra de 1.000 personas utilizando el siguiente cálculo para poblaciones infinitas ($P > 10.000$):

$n = (Z^2 \cdot P \cdot Q) / E^2$ donde “N” es la población, “n” es la muestra, “Z” es el nivel de confianza (a 95,5% es 2 sigmas), “P” es la probabilidad de que pase (0.5%=50), “Q” es la probabilidad de que no pase (1-p) (0.5%=50) y “E” es el error muestral (3,06% aproximadamente). Aun así, se distribuyeron más cuestionarios de lo previsto para asegurar una muestra significativa obteniendo finalmente una muestra de $n=1.067$.

Por lo tanto, los criterios de representatividad han sido: Población gitana que habita en el municipio, tipo de centro (concertado o público), ubicación de la población gitana (viviendas de realojo, asentamientos en zonas periféricas, etc.), accesibilidad al municipio y colaboración del centro escolar.

- **Selección del alumnado participante:** Una vez seleccionados los centros escolares, se hicieron grupos de muestra de aproximadamente 30 alumnos y alumnas gitanas por centro, manteniendo el mismo criterio establecido en estudios anteriores. Este grupo de 30 alumnos y alumnas gitanas se distribuyó en cada centro de manera representativa por sexo y curso.

Posteriormente, la colaboración del profesorado resultó clave para seleccionar al alumnado final del que se ha recogido información. Para seleccionar al alumnado se intentó ser lo más aleatorio y representativo posible de la realidad de alumnado gitano que existe en el aula. Para ello se tuvo en cuenta que las niñas y niños seleccionados:

- Representaran la realidad de los resultados académicos existentes (para que no sólo fuesen los que obtengan mejores resultados y viceversa).
- Representaran el nivel de absentismo escolar (para que no fuesen sólo, por ejemplo, los que asisten siempre y puntuales a clase y viceversa).
- Tuviesen predisposición e iniciativa (para que fuesen lo más sinceros y sinceras posible).

Finalmente han participado 81 centros escolares de 34 municipios diferentes. La distribución según Comunidad Autónoma ha sido la siguiente:

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NÚMERO DE CENTROS ESCOLARES	%
ANDALUCÍA	25	30,9%
ARAGÓN	2	2,5%
ASTURIAS	3	3,7%
CANTABRIA	4	4,9%
CASTILLA LA MANCHA	2	2,5%
CASTILLA Y LEÓN	4	4,9%
CATALUÑA	5	6,2%
EXTREMADURA	6	7,4%
GALICIA	6	7,4%
LA RIOJA	2	2,5%
MADRID	10	12,3%
MURCIA	5	6,2%
NAVARRA	2	2,5%
PAÍS VASCO	2	2,5%
COMUNIDAD VALENCIANA	3	3,7%
TOTAL ESPAÑA	81	100,0%

De los centros participantes el 13,75% son concertados y el 86,25% públicos.

En total se ha contado con la información de 535 niñas y 531 niños, lo que hace un total de 1.066 niños y niñas gitanas¹⁴. Su rango de edad suele estar entre 6 y 12 años pero puede ser algo mayor en función de si la edad que tienen corresponde o no con la de su curso (aspecto que se analiza en el indicador 4.1.).

La distribución por curso ha sido la siguiente:

CURSO	NÚMERO DE ALUMNADO POR CURSO	%
Primero de la EP	150	14,1%
Segundo de la EP	195	18,3%
Tercero de la EP	162	15,2%
Cuarto de la EP	186	17,4%
Quinto de la EP	184	17,2%
Sexto de la EP	190	17,8%
TOTAL	1.067	100,0%

Además, dado que algunas de las herramientas eran preguntas dirigidas al profesorado de dicho alumnado, se ha contado con la colaboración de 499 profesores y profesoras cuya distribución por curso se muestra a continuación.

CURSO	NÚMERO DE PROFESORES Y PROFESORAS	%
Primero de la EP	67	13,1%
Segundo de la EP	93	18,2%
Tercero de la EP	82	16,1%
Cuarto de la EP	83	16,3%
Quinto de la EP	88	17,3%
Sexto de la EP	86	16,9%
Perdidos por el sistema	11	2,1%
TOTAL	510	100,0%

1.7. Tipo de análisis

De cada indicador se ha realizado un análisis exhaustivo con información cuantitativa y cualitativa. Además, se ha realizado un análisis de relación entre indicadores siempre que se ha podido.

La explotación de los datos cuantitativos se ha realizado con el Programa SPSS 15.0 y la obtención de gráficos con Microsoft Excel¹⁵.

¹⁴ La muestra final es de 1.067 niños y niñas gitanas pero en un caso no se ha contado con la información sobre sexo.

¹⁵ La obtención de gráficos se ha realizado con Microsoft Excel. Para facilitar la lectura, los datos de los gráficos aparecen con un solo decimal, lo que supone que en ciertos casos la aproximación realizada por el programa no suma exactamente 100%.

- Análisis descriptivo de los datos obtenidos en el curso académico 2008-2009, desagregados por sexo: Por el tipo de variables utilizadas y el tipo de análisis comparativo que se pretende en el estudio, el análisis cuantitativo ha consistido principalmente en un estudio descriptivo de frecuencias desagregado por sexo.

Siempre que se ha podido, en variables de tipo “escala” (números con distancia) se ha realizado análisis estadístico de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica) en los que también los datos se han obtenido de forma desagregada por sexo.

- Análisis comparativo con estudios previos: En la comparación con los datos recogidos en 1994 y 2001¹⁶ se ha analizado en qué medida se está produciendo el proceso de normalización de los niños y niñas gitanas que estudian Educación Primaria a nivel estatal.

Se ha intentado adaptar la metodología, indicadores y herramientas al contexto actual pero sin perder los elementos clave comunes con los procesos evaluativos de años anteriores para así poder analizar la evolución de los resultados.

No se ha realizado la comparativa de los datos desagregados por sexo con respecto a años anteriores porque en los estudios previos no se contaba con datos diferenciados entre niños y niñas.

- Análisis comparativos con datos normativos: Se ha realizado también un análisis comparativo con datos normativos del alumnado en general de Educación Primaria en España¹⁷. Este análisis sólo se ha podido hacer en aquellos indicadores para los que se contaba con datos y eran suficientemente equivalentes para hacerlo.

Tanto en el análisis comparativo con estudios de años anteriores como en el análisis comparativo con datos normativos, se han mantenido el nombre que se daba a cada indicador en dichos estudios y el valor de sus datos, aun cuando se haya podido detectar alguna anomalía.

- Análisis de relación entre indicadores: Se ha analizado la relación estadística entre los diferentes indicadores recogidos a través de las mismas herramientas a partir de la prueba de chi-cuadrado. Además, para aquellos indicadores en los que estadísticamente no se ha verificado una relación, se ha recogido información cualitativa del personal técnico de la FSG que participó en el grupo de discusión sobre su percepción acerca de la posible relación entre los indicadores utilizados en el estudio.
- Análisis de discurso: El análisis del discurso se ha realizado a partir de los datos cualitativos recogidos mediante los grupos de discusión. El sentido común, la indagación en las contradicciones y la aplicación de técnicas psicológicas han sido utilizadas para desentrañar las estructuras de significación de los discursos generados por las personas que han respondido, es decir, la inferencia que hacen las personas de unas cosas y de otras, obteniéndolas a partir de sus propios principios, vivencias, indicios y reflexiones.

¹⁶ Para este estudio comparativo se ha utilizado como referencia FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO. *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*. Madrid: FSG, 2002. Cuadernos técnicos, 18. ISBN 84-95068-10-9.

¹⁷ Para este estudio comparativo se ha utilizado como referencia INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* [en línea]. Disponible en Web: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2006/introduccion/>.

1.8. Principales condicionantes metodológicos

Dado que la evaluación pretendía poder comparar los datos que se obtuviesen con los que se disponía de años anteriores y con datos normativos, este hecho ha condicionado la metodología utilizada a lo largo de todo el proceso.

Concretamente, hay que tener en cuenta que, en la presente evaluación, en el caso de algunos indicadores, se decidió utilizar diferentes herramientas de recogida de información más adaptadas a la realidad actual. Además se ha incluido una variable más e indicadores que ampliasen la definición de cada variable. Esto ha supuesto que en algunos casos no se haya podido comparar la evolución del indicador con respecto a años anteriores pero sí se espera que sirva de referencia para futuras investigaciones.

Por otro lado, no en todos los indicadores se han podido comparar los datos relativos al alumnado gitano con los datos normativos, ya que no ha sido posible adaptar todos los indicadores evaluados en el estudio de referencia para datos normativos porque, a la vez, era necesario mantener los indicadores utilizados en estudios previos sobre alumnado gitano. Lo que sí se ha podido hacer es añadir algunos de los indicadores del estudio de datos normativos para poder compararlos posteriormente con los obtenidos para el alumnado gitano. Además, hay que tener en cuenta las diferencias metodológicas que pueda haber entre los estudios, por ejemplo en cuanto a las herramientas de recogida de información, la población a la que representa (concretamente, el estudio de referencia para datos normativos solamente incluye el último curso, 6º de EP, mientras que el presente estudio representa a todos los cursos de educación primaria) o las escalas utilizadas (en todos los indicadores del presente estudio se han incluido escalas del 1-7 para mantener la escala utilizada en estudios previos pero ésta no tiene por qué coincidir con el estudio que se ha utilizado para datos normativos).

2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

2.1. Variable 1: Acceso a los centros escolares

En esta variable se analiza cómo ha sido la incorporación del alumnado gitano al centro escolar. Para medirla, se consideran aspectos fundamentales como la edad y el curso de incorporación, las posibles dificultades en el acceso y los apoyos iniciales prestados al niño o a la niña. Se observan además dos aspectos más, como es la incorporación previa del alumnado al sistema educativo y las ausencias del centro escolar por grandes periodos de tiempo.

La información que se muestra a continuación, ha sido recopilada a través de la revisión de los datos académicos disponibles en los centros escolares y las opiniones del profesorado encuestado.

2.1.1. Edad de incorporación al centro escolar

Para analizar este aspecto se ha recogido la fecha (mes y año) en la que el alumnado ha sido escolarizado en el centro. Hay que tener en cuenta que la niña o el niño puede haber sido escolarizado en otro centro previamente al que asiste en el momento en el que se ha recogido esta información.

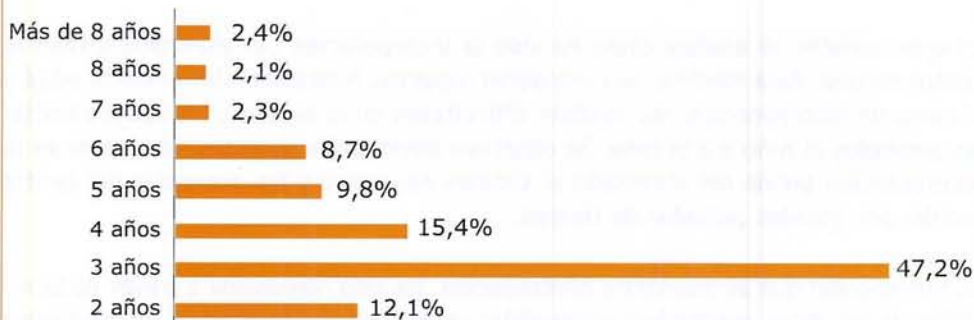
La educación comienza a ser obligatoria a partir de los seis años y, por tanto, el dato óptimo debería ser que el 100% de niñas y niños gitanos inician su escolarización a los seis años o antes. Sin embargo, los datos obtenidos en el curso académico 2008-2009, reflejan que el 93,2% del alumnado gitano ha iniciado su escolarización a los seis años o antes, mientras que el 6,8% restante lo ha hecho, al menos, con un año de retraso.

Existe, por tanto, aún una brecha por cubrir de casi un 7% de niñas y niños gitanos que se escolarizan más tarde de lo establecido por ley. Aun así, es destacable que el 84,5% de las familias gitanas escolariza a sus hijas o hijos con menos de seis años y concretamente el 47,2% a la edad de 3 años, coincidiendo con la gratuidad de la Educación Infantil.

Indicador 1.1. Edad de incorporación por primera vez al centro escolar (2009)

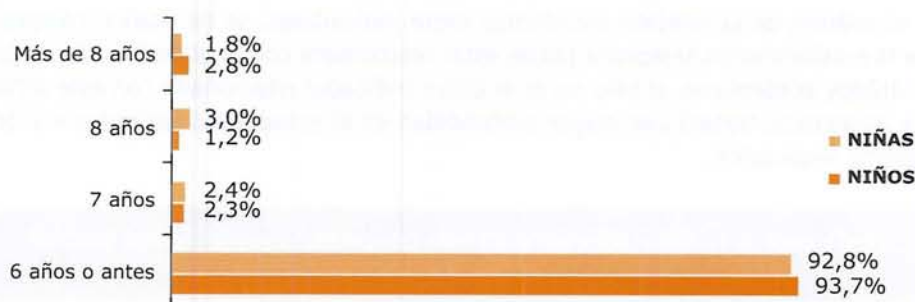


Indicador 1.1. Edad de incorporación por primera vez al centro escolar (2009)



Desagregando los resultados de 2009 por sexo, se observa que es ligeramente superior el número de niños gitanos que se escolarizan a la edad de seis años o antes (93,7%) frente a las niñas gitanas que lo hacen (92,8%).

Indicador 1.1. Edad de incorporación por primera vez al centro escolar (2009, niños y niñas)



Indicador 1.1. Edad de incorporación por primera vez al centro escolar (2009, niños y niñas)



Comparando los resultados obtenidos en 2009 con los de estudios anteriores, se observa un avance notable (más del 14%) con respecto a los datos de 1994, donde el 79% de los niños y niñas gitanas se escolarizaban con seis o menos años. La evolución más importante se produjo hasta 2001 y a partir de entonces los resultados se han mantenido similares. El dato más relevante que podemos comentar con respecto a los dos últimos estudios realizados es que la edad de incorporación a partir de los seis años (siete o más) se ha diversificado más en el 2009 que en el 2001. Si en 2001 un 4% de los niños o niñas gitanas se incorporaban al centro escolar a los 7 años, en el 2009 solamente lo ha hecho un 2,3%.

Este avance significativo en los últimos quince años puede deberse, según profesionales del sector y gitanas y gitanos universitarios consultados, al incremento del número de mujeres gitanas que están estudiando o que se han incorporado al mercado laboral, a quienes coinciden los horarios de trabajo o estudio con los horarios escolares de sus hijos o hijas. Además, comentan que podría considerarse como una causa más de esta evolución, el hecho de que algunas familias puedan asociar la obligatoriedad de la escolarización de los hijos o hijas con la percepción de ayudas sociales. Los profesionales indican que ha aumentado también la confianza hacia el sistema educativo y la creencia de que la educación reglada es necesaria. Una de ellas argumenta:

“Las familias gitanas empiezan a confiar en el sistema educativo. Los hermanos están viniendo desde pequeños y valoran cada vez más que sus hijos lean y escriban con cinco años”.

En el análisis de la relación estadística entre indicadores, se ha podido comprobar que la escolarización temprana puede estar relacionada con la obtención de mejores resultados académicos, si bien no es el único indicador relacionado con este último. Este aspecto se tratará con mayor profundidad en el estudio del indicador 4.2 de la presente evaluación.



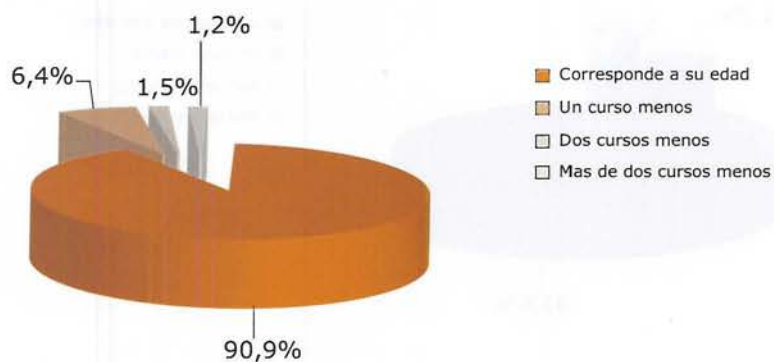
2.1.2. Curso al que se incorpora por primera vez

Siguiendo la misma tendencia que en el indicador anterior, se refleja en esta ocasión que el curso en el que más porcentaje de alumnado gitano se incorpora es el de Educación Infantil 3 años, con un 54%, seguido del de Educación Infantil 4 años (17,3%) y Primero de Primaria con un 13,5%.



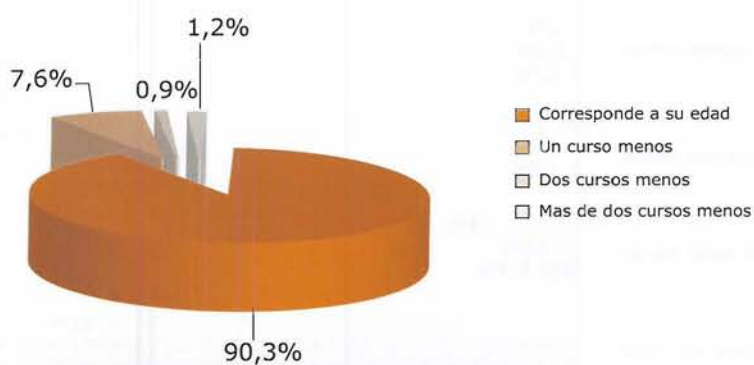
Como se puede apreciar en el gráfico siguiente, el 90,9% del alumnado gitano ha sido escolarizado en el curso que les corresponde por su edad, según los datos que se han recogido en el año 2009. El resto de niños o niñas que no se han incorporado en su curso, lo han hecho, en general, un curso por debajo (6,4%), siendo poco significativo el porcentaje que se incorpora con dos o más cursos de retraso (2,7%).

Indicador 1.2. Correspondencia entre la edad del alumnado cuando se incorporó al centro escolar por primera vez y el curso en el que lo hizo (2009)

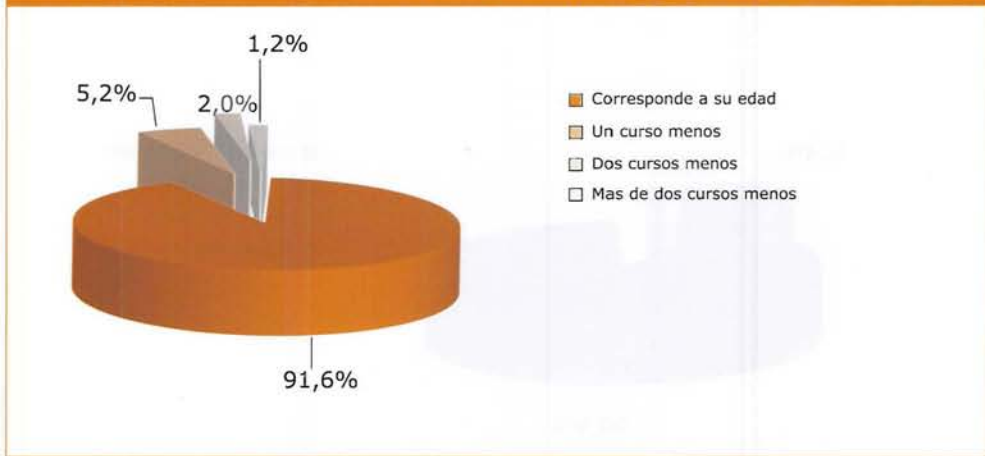


Al desagregar los datos en función de la variable sexo, los resultados entre niños y niñas en este indicador presentan ligeras diferencias. En el caso de los niños, el 90,3% se incorpora al centro escolar en la edad que le corresponde, mientras que las niñas lo hacen en el 91,6% de los casos. Sin embargo, es algo mayor el número de niñas que se incorpora dos cursos por debajo del que les correspondería por edad (2%) frente al 0,9% de los niños.

Indicador 1.2. Correspondencia entre la edad del alumnado cuando se incorporó al centro escolar por primera vez y el curso en el que lo hizo (2009, niños)

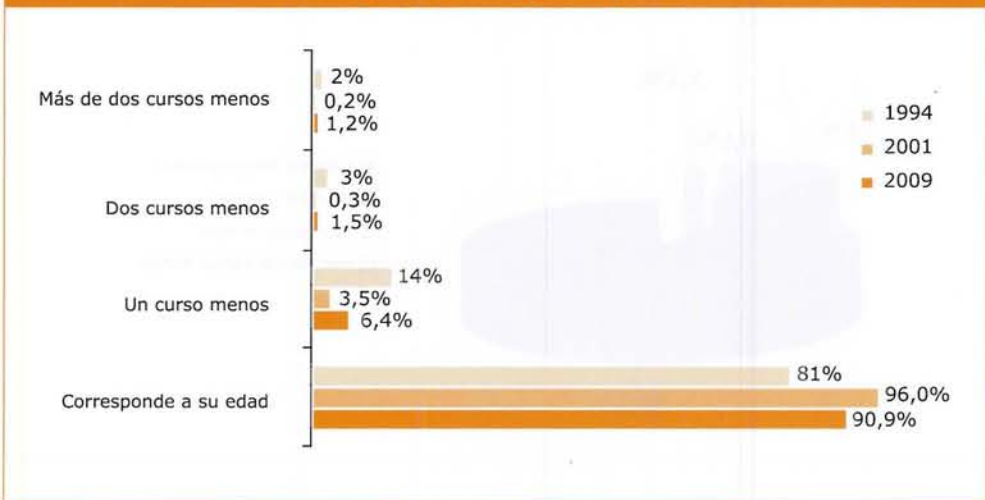


Indicador 1.2. Correspondencia entre la edad del alumnado cuando se incorporó al centro escolar por primera vez y el curso en el que lo hizo (2009, niñas)



Al comparar los resultados de 2009 con los obtenidos en el año 2001, se observa una diferencia de aproximadamente 5 puntos en el porcentaje de alumnado que se incorpora en el curso correspondiente. Sin embargo, analizando la evolución de los datos desde 1994, se aprecia un ascenso importante de más de nueve puntos porcentuales ya que, en 1994 era el 81% del alumnado el que se incorporaba en el curso adecuado a su edad, siendo un 14% el que lo hacía un curso por debajo.

Indicador 1.2. Correspondencia entre la edad del alumnado cuando se incorporó al centro escolar por primera vez y el curso en el que lo hizo (2009, 2001 y 1994)



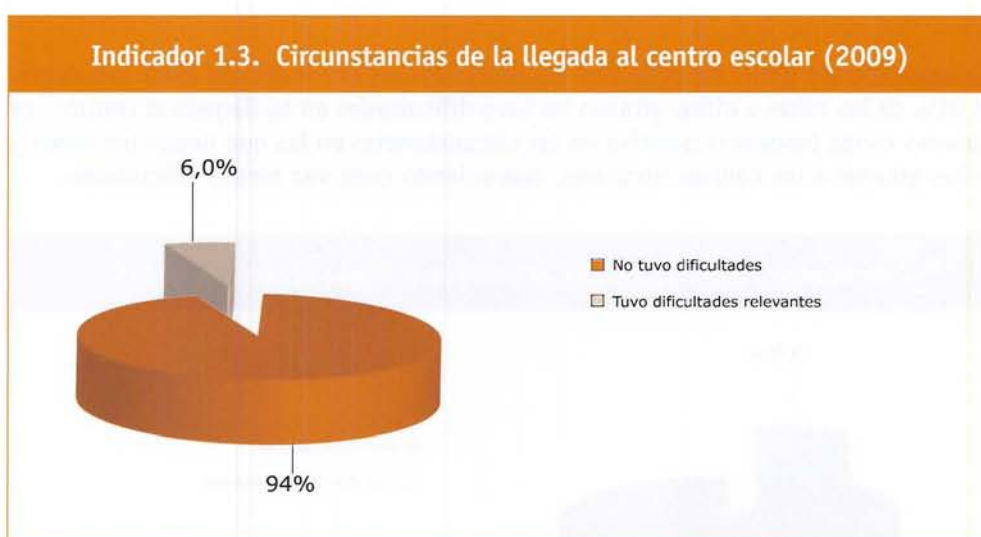
Según el análisis estadístico realizado, se ha encontrado una relación entre la importancia que las niñas y niños, y sobre todo las familias, otorgan a la educación y el hecho de que casi la totalidad del alumnado gitano se incorpore en el curso que le corresponde.

Según los y las profesionales consultadas en esta evaluación, este indicador podría estar también relacionado con la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares en el aula por parte de los alumnos y alumnas gitanas.

2.1.3. Circunstancias de la llegada al centro escolar

Para conocer las circunstancias de llegada de las niñas y los niños gitanos a los centros escolares, se ha preguntado al profesorado y, cuando éste desconocía la información, se ha recurrido a otras personas de los centros que podrían saber este dato (como personal de dirección, orientación, etc.).

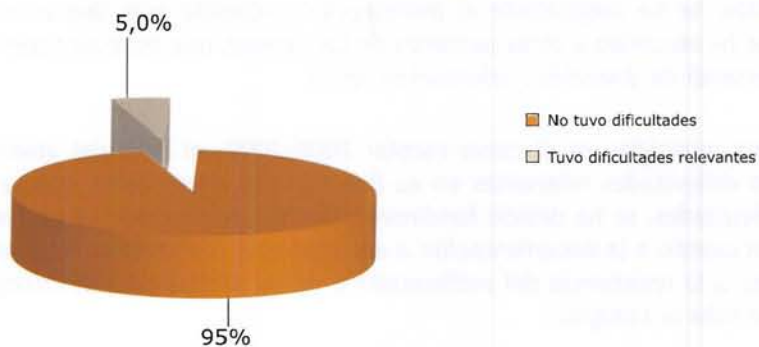
Según los datos recogidos en el curso escolar 2008-2009, el 94% del alumnado gitano no tuvo dificultades relevantes en su llegada. Las pocas veces que se han presentado dificultades, se ha debido fundamentalmente, por un lado, a problemas burocráticos en cuanto a la documentación a entregar o la tramitación de la matrícula y, por otro, a la resistencia del profesorado o de las AMPAS para la incorporación del niño o niña al colegio.



La manera en la que se incorporan las alumnas gitanas a los centros escolares no presenta notables diferencias con respecto a la de los alumnos gitanos, siendo algo mayor el porcentaje de niñas que no tiene dificultades con respecto al de niños, concretamente un 95% frente a un 93,1% respectivamente.

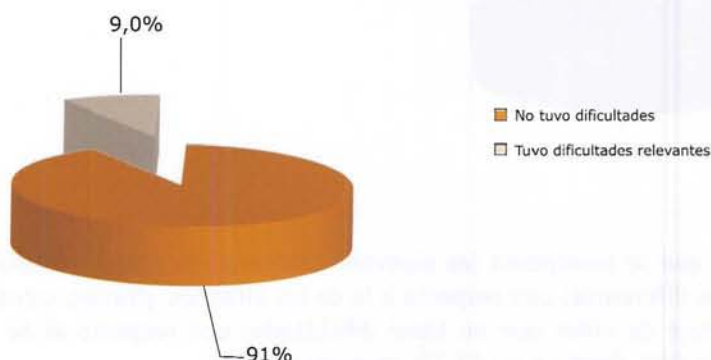


Indicador 1.3. Circunstancias de la llegada al centro escolar (2009, niñas)



Comparando los datos de 2009 con los obtenidos en el estudio de 2001 (en donde el 91% de las niñas y niños gitanos no tuvo dificultades en su llegada al centro), se observa cierta tendencia positiva en las circunstancias en las que llegan los niños y niñas gitanas a los centros escolares, apareciendo cada vez menos dificultades.

Indicador 1.3. Dificultades relevantes al llegar al centro (2001)

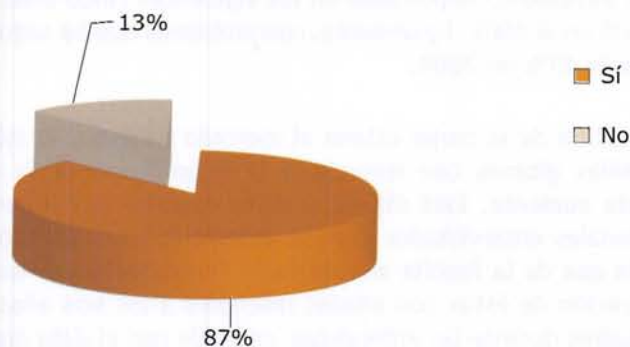


Los resultados de los análisis estadísticos realizados apuntan a que el hecho de que la llegada del alumno o alumna gitana al centro escolar se realice sin dificultades relevantes, está vinculado con algunos aspectos como, por un lado, la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares (concretamente con la asistencia de manera continuada a clase durante el curso, la puntualidad, el aseo personal o el traer el material necesario para hacer la actividad en el aula) y, por otro lado, con la relación positiva del niño y la niña con el resto de sus compañeras y compañeros y con su docente. Estos resultados parecen mostrar que la inexistencia de obstáculos en la llegada de los niños y niñas gitanas al centro escolar favorece su integración en el aula.

2.1.4. Asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil

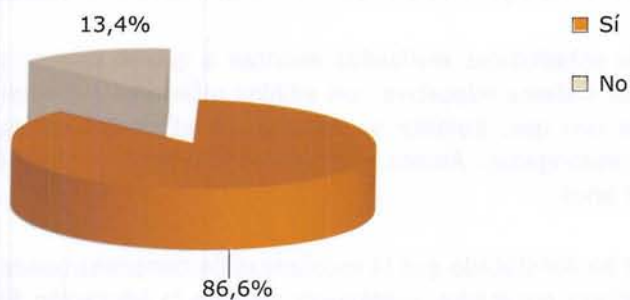
Los datos de las fichas académicas completadas por el profesorado de los centros escolares consultados muestran que, en el año 2009, el 87% de las niñas y niños gitanos ha tenido una escolarización temprana, frente al 13% restante que se ha incorporado a partir de primero de primaria.

Indicador 1.4. Asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil (2009)

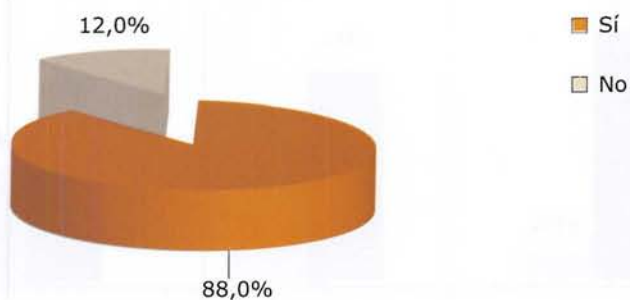


Comparando los resultados de 2009 en función del sexo, no se advierten notables diferencias en los porcentajes obtenidos entre niños y niñas. El 88% de las niñas ha tenido una escolarización temprana y en el caso de los niños gitanos, este porcentaje supone el 86,6%.

Indicador 1.4. Asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil (2009, niños)



Indicador 1.4. Asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil (2009, niñas)



Cotejando los datos de 2009 con los ofrecidos en estudios anteriores, se ha observado un avance muy significativo en los últimos quince años, ya que en el año 1994 era sólo el 59% del alumnado el que se había escolarizado en Educación Infantil. Se produjo un incremento importante en los siguientes cinco años, pasando esta cifra a ser del 74% en el 2001. Igualmente, comprobamos que ha seguido creciendo hasta el mencionado 87% en 2009.

La incorporación de la mujer gitana al mercado laboral y la mayor concienciación de las familias gitanas con respecto a la importancia de la educación, podrían explicar este aumento. Este último aspecto también se ha contrastado con las y los profesionales entrevistados y se ha encontrado una relación positiva entre la importancia que da la familia al colegio en la educación de sus hijas e hijos, con la escolarización de éstos con edades inferiores a los seis años. La opinión de los padres y madres durante las entrevistas, coincide con el dato que hacía referencia a la edad de incorporación antes de los seis años, en el que se apreciaba que muchas de las niñas y niños gitanos se incorporaban a los tres años, momento en el que comienza la Educación Infantil. Una de las madres gitanas opina:

“Con esta edad, se nota que aprenden cosas”

Para edades inferiores a los tres años, las madres y padres gitanos entrevistados coinciden en que las niñas y niños son todavía muy pequeños y que es mejor que el cuidado recaiga en la familia. Una de las madres comenta:

“El cuidado al bebé lo hace mejor una madre que en la guardería, y a partir de los tres años es diferente y sí que habría que llevarlo a Educación Infantil”

Los análisis estadísticos realizados apuntan a que el ingreso del alumno o alumna gitana al sistema educativo con edades inferiores a los seis años podría estar relacionado con que, durante su estancia en el centro escolar, no se produzcan ausencias prolongadas. Ambos indicadores han tenido una tendencia positiva en los últimos años.

Además, se ha constatado que la escolarización temprana puede favorecer la obtención de mejores resultados académicos durante la Educación Primaria, en las asignaturas de lengua castellana y matemáticas, es decir, aquellas que ya se trabajan antes de los seis años.



2.1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización

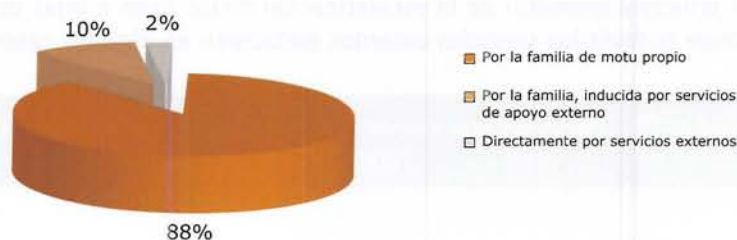
El 89% de las niñas y niños gitanos han sido escolarizados por iniciativa exclusiva de la familia y el 11% con algún tipo de apoyo externo. Se puede decir con este dato que el principal promotor de la escolarización de los hijos e hijas es la familia gitana, aunque todavía los servicios externos participan en algunos casos.



Respecto a las diferencias entre sexos observadas en los datos de 2009, las familias gitanas se comportan casi de la misma manera a la hora de iniciar la escolarización de los hijos y de las hijas. Como se puede apreciar en los gráficos siguientes, los porcentajes son muy similares, siendo el 90% los casos de niños en los que ha sido la familia la que ha tomado la iniciativa y el 88% los casos de niñas.



Indicador 1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización (2009, niñas)



Al confrontar la información de 2009 con la obtenida en el estudio anterior de 2001 (el 85% había sido escolarizado por iniciativa de la familia), se aprecia un avance de cuatro puntos, similar a la evolución que se observa desde 1994 (donde este dato era del 80%) a 2001.

Analizando la opinión de profesionales y personas gitanas universitarias, se llega a la conclusión de que las familias gitanas están cada vez más concienciadas de la importancia de la educación y de la escolarización de sus hijas e hijos. Los y las profesionales también opinan que el esfuerzo realizado por los distintos agentes sociales (entidades sociales, profesorado, servicios sociales, etc.) con las familias, está logrando resultados positivos y se está consiguiendo que la gran mayoría tomen la decisión por iniciativa propia. Uno de los profesionales afirma:

“El papel de las entidades sociales ha influido, haciendo de guía de las familias para entrar en los centros escolares. El objetivo es que ellas mismas llegaran solas a la escuela y parece que se ha conseguido”.

Otro de los profesionales comenta:

“Las familias están recibiendo el mismo mensaje desde los distintos agentes sociales y como hay mayor coordinación, también influye en esto”.

Cada vez más, las familias gitanas perciben la utilidad de la escuela para el futuro de sus hijos e hijas. Por un lado, porque, como comenta una de las personas entrevistada, *“van a saber leer y escribir”* y, por otro, porque para muchas familias resulta importante tener un título que ayude a conseguir un futuro profesional digno.



Según el análisis de correlaciones, se ha llegado a la conclusión de que, cuando la familia gitana toma la iniciativa de escolarizar a su hijo o hija, no se suelen encontrar dificultades relevantes en su llegada al centro escolar. Esta iniciativa también se traduce en mayores relaciones de la familia con el centro escolar en cuanto a su interés por la educación de sus hijos o hijas (concretamente, informan más de los motivos de falta de asistencia, acuden más a las citas con el profesorado o solicitan más citas por iniciativa personal). Se puede interpretar que, aunque la escolarización en Educación Primaria sea obligatoria actualmente en el Estado español, la decisión de muchas familias gitanas está motivada por una concienciación de la importancia de la educación reglada para el futuro de sus hijas o hijos.

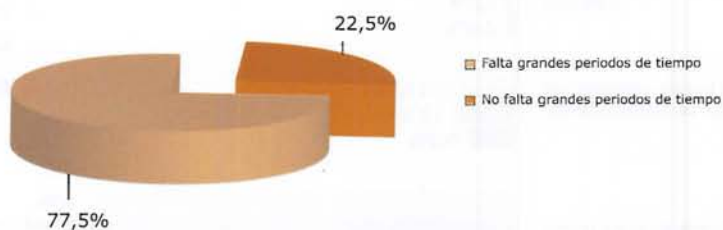
Además, se ha comprobado en el análisis que el hecho de que la familia sea la que tome la iniciativa de escolarizar a su hijo o hija puede estar vinculado con una mayor interacción del niño o niña con el resto de sus compañeros o compañeras así como con mayores manifestaciones explícitas de sus rasgos culturales y costumbres en el aula.

2.1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo

En el curso 2008-2009, los registros del profesorado sobre la asistencia al centro escolar de las niñas y niños gitanos, muestran que el 77,5% de ellos y ellas no se ausenta durante tres o más meses del centro en un mismo curso. Un 22,5% sí que lo hace.

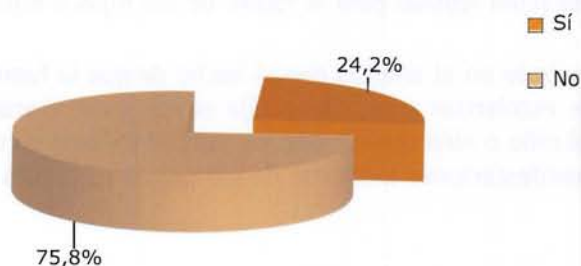
Analizando este dato de manera aislada, se observa la importancia que todavía habría que dar en los objetivos de intervención a este hecho, puesto que casi un cuarto de las niñas y niños gitanos siguen teniendo un absentismo prolongado.

Indicador 1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo (2009)

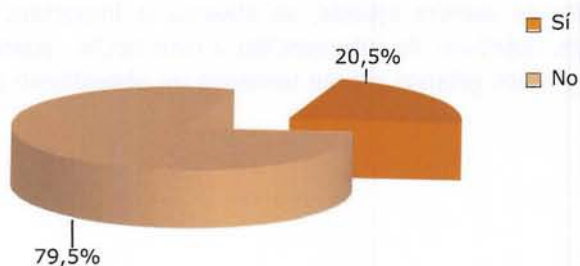


Atendiendo al comportamiento de este indicador en función del sexo, las diferencias en los datos obtenidos apuntan que un 3,7% más de niños se ausenta del centro escolar por grandes periodos de tiempo. Por lo tanto, las niñas gitanas serían algo más constantes en cuanto a la asistencia a clase se refiere.

Indicador 1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo (2009, niños)



Indicador 1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo (2009, niñas)



Si comparamos las cifras de 2009 con las obtenidas en los estudios anteriores, podemos afirmar que el avance ha sido notable. En los últimos quince años, casi un 35% del alumnado ha dejado de tener ausencias prolongadas durante un curso escolar, y desde 2001, lo ha hecho prácticamente un 9%.

Los gráficos siguientes nos muestran esta evolución:



Parece que la mayor reducción del absentismo escolar se produjo en los últimos cinco años de la década de los noventa.

Para explicar este cambio, algunos padres y madres gitanas, así como profesionales y personas gitanas universitarias han opinado al respecto. Desde 1990, año en el que se promulgó la LOGSE y a partir del cual la educación obligatoria se establece en dos etapas (Educación Primaria y Educación Secundaria), los centros escolares han ido incrementando el control en la asistencia del alumnado a clase. Según estas personas consultadas, no sólo hay un contacto con las familias cuando el alumno o la alumna se ausenta, sino que además, si las ausencias son prolongadas o continuas, pueden tener como consecuencia la intervención de los servicios sociales o incluso afectar a la percepción de ayudas económicas. Por otro lado, los y las profesionales opinan que el panorama sociolaboral de muchas familias gitanas ha cambiado en estos quince años. Cada vez son menos las familias que se van a trabajar durante temporadas a otras provincias, algo que les obligaba a ausentarse durante grandes periodos de tiempo y, por lo tanto, condicionaba la asistencia al centro escolar de las hijas o hijos más pequeños. Por otro lado, cada vez es menor la necesidad de que las y los descendientes menores tengan que trabajar. Al respecto, una de las profesionales manifiesta:

“Antes había muchas familias que se iban a hacer la temporada o como feriantes a otras provincias y ahora esto ha cambiado. Se llevaban a los niños en los viajes durante una temporada y ahora los niños se quedan, cuando antes se iban”.

Ya se ha hecho referencia anteriormente a que las familias gitanas cada vez dan más importancia a que sus hijos e hijas estudien, como comenta una de las madres entrevistadas:

“A mí me gusta que mis hijos vayan al colegio”.

Aun así, se puede comprobar que las cifras son todavía mejorables. Algunos padres y madres entrevistadas durante el proceso evaluativo comentan que en muchos casos, se mantiene la percepción de que:

“los colegios son centros de payos en los que no se tiene en cuenta la cultura de los gitanos, lo que también puede mermar la asistencia de los niños a los centros escolares y la involucración de las familias en los mismos”.

Frente a esto, también existe una percepción por parte de los padres y madres de que los centros escolares están cambiando y son cada vez más abiertos.

Se ha comprobado una relación estadística que puede resultar evidente pero que es conveniente recalcar y es que las ausencias prolongadas del alumnado gitano están íntimamente relacionadas con el peor rendimiento escolar del mismo en todas las áreas de aprendizaje y su ubicación en el aula frente a sus compañeros o compañeras.

Los y las profesionales consultadas en esta evaluación coinciden en afirmar que, si el niño o niña llega al centro escolar sin dificultades relevantes, favorece que éste o ésta no se ausente por largos periodos de tiempo.

2.2. Variable 2: Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares

La variable adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares pretende medir los hábitos necesarios para el funcionamiento adecuado del alumnado gitano en el medio escolar. Se analizan aspectos relacionados con la asistencia del alumno o alumna al centro escolar, su comportamiento durante las clases, así como el uso que hace del material escolar. En esta evaluación se han incluido tres indicadores nuevos que no se habían analizado anteriormente y que se comparan con valores normativos, que hacen referencia a la conducta del alumnado gitano en el aula y al tiempo y apoyos recibidos en las tareas escolares en su domicilio.

Para averiguar los datos de esta variable se ha consultado con los y las docentes de los alumnos y alumnas gitanas que han participado en esta evaluación, a través de un cuestionario autorrellenado. Para conocer la información sobre las tareas escolares se ha preguntado directamente al alumnado, a través de un cuestionario administrado por los evaluadores y evaluadoras.

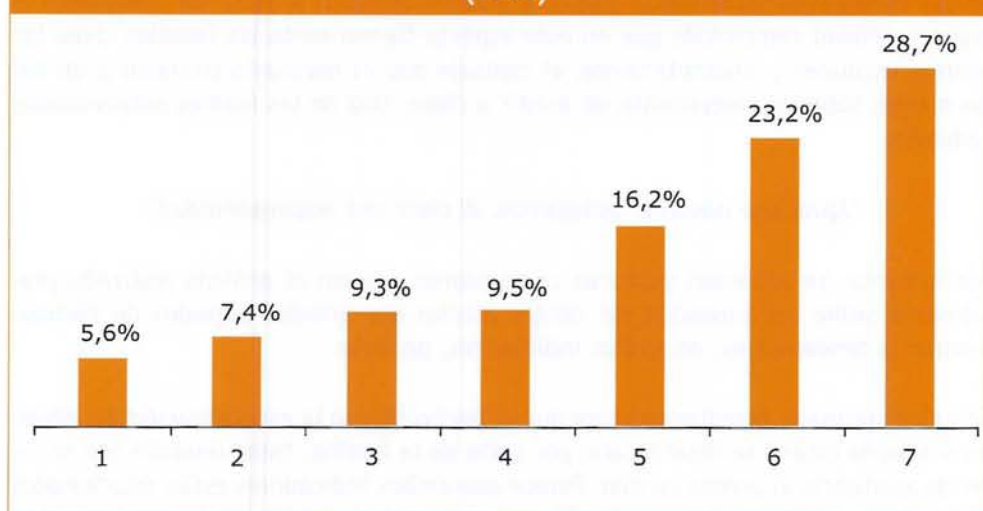
Se muestra a continuación la información obtenida.

2.2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso

Este indicador se ha valorado en una escala del 1 al 7. El valor 7 hace referencia a que el alumno o alumna gitana no ha tenido ninguna falta no justificada durante un mes y se otorga el valor 1 cuando han existido ocho o más faltas sin justificar en dicho periodo de tiempo. Se considera asistencia continuada cuando las puntuaciones se encuentran en la escala de 5-7. Las puntuaciones otorgadas entre 4 y 2 se valoran como irregulares y, por último, las calificaciones de 1, se consideran muy negativas.

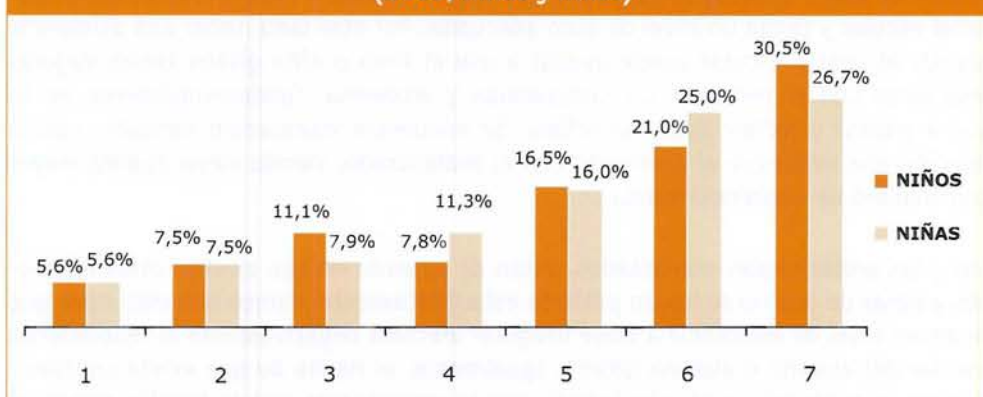
En el curso 2008-2009, el 68,1% del alumnado gitano asiste de forma continuada a clase, siendo el 28,7% el que no han tenido ninguna falta sin justificar en el periodo valorado. Un 26,2% asiste de manera irregular y un 5,6% tiene más de ocho faltas sin justificar (con puntuación 1 en la escala de valoración). La media de puntuación que se ha obtenido es de 5,08, por lo que podríamos decir que en general el alumnado gitano tiene una asistencia regular al centro escolar.

Indicador 2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso (2009)



La diferencia más relevante que se puede observar si comparamos los datos de 2009 por sexos, es que son más los niños que no tienen ninguna falta de asistencia no justificada que las niñas (30,5% frente a 26,7% respectivamente). Entendiendo por asistencia continuada las puntuaciones entre 5 y 7, los niños tendrían un mayor porcentaje (68%) que las niñas (67,7%) aunque la diferencia no es significativa. Los porcentajes en cuanto a más de ocho faltas de asistencia en un mes son idénticos en ambos sexos.

Indicador 2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso (2009, niños y niñas)



Comparando los resultados obtenidos en 2009 con los obtenidos en estudios anteriores, se comprueba que la asistencia continuada ha experimentado un ligero incremento desde el año 1994, siendo el porcentaje en ese año de 60,6% (valores 5,6 ó 7). Sin embargo, lo que cabe destacar sobre todo es que con respecto a 2001, los valores extremos se han reducido, tanto para el alumnado que tenía ocho o más faltas de asistencia, como para los que no tenían ninguna. Los datos han tendido, por tanto, a situarse en los valores intermedios.

Con esta información se puede realizar una doble interpretación y es que cada vez hay menos niñas y niños gitanos que faltan al centro escolar de manera continuada (con ocho o más ausencias) pero cada vez es menor el porcentaje de los que no faltan nunca.

Es importante seguir prestando atención a este asunto, puesto que todavía más de tres de cada diez niñas y niños gitanos tienen una asistencia irregular al colegio. En las entrevistas realizadas a padres y madres gitanas, se pone de manifiesto la responsabilidad compartida que en este aspecto tienen tanto las familias como los centros escolares y, concretamente, el mensaje que es necesario trasladar a los hijos o hijas sobre el compromiso de asistir a clase. Una de las madres entrevistadas comenta:

“Igual que nosotros trabajamos, él tiene esa responsabilidad”.

Por lo tanto, se obtienen similares conclusiones que en el análisis realizado previamente sobre las ausencias del centro escolar por grandes periodos de tiempo, aunque la tendencia es, en ambos indicadores, positiva.

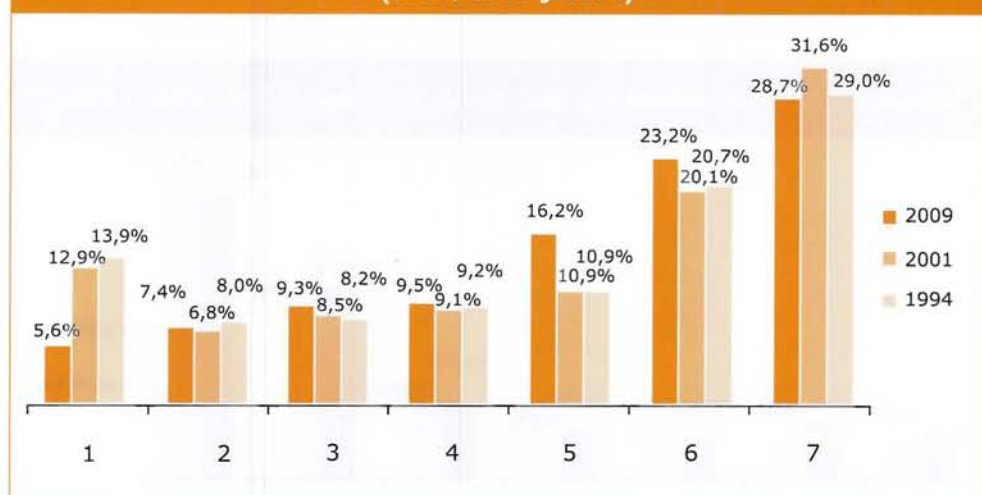
Se ha comprobado estadísticamente que el hecho de que la escolarización del alumno o alumna gitana se lleve a cabo por parte de la familia, tiene relación con el nivel de asistencia al centro escolar. Parece que ambos indicadores están relacionados positivamente, esto es, si es la familia quien toma la iniciativa de la escolarización entonces existe un mayor nivel de asistencia al centro escolar.

También se han comprobado otras relaciones estadísticas. Primeramente, la asistencia irregular parece conllevar múltiples desajustes escolares. Esta afirmación se apoya en las relaciones que este indicador parece tener con otros muchos de esta evaluación relativos a la adquisición de ritmos y rutinas, las relaciones sociales que se establecen con el resto del alumnado y con el profesorado y la implicación de los padres y madres en algunos espacios de participación del centro escolar.

Concretamente, una mayor continuidad en la asistencia a las clases influiría en el hábito de llegar puntualmente y favorecería que el niño o niña gitana cuide el material escolar y tenga un nivel de aseo adecuado. Por otro lado, tener una asistencia regular al centro escolar puede ayudar a que el niño o niña gitana tenga mejores relaciones con el resto de sus compañeros y viceversa, fundamentalmente en lo que a prestar y recibir ayuda se refiere. Se encuentra vinculación también, con la relación que establece el alumnado con el profesorado, siendo mejor cuanto mayor continuidad de asistencia exista.

Los y las profesionales consultados, están de acuerdo en que existen otras relaciones a pesar de que no se hayan probado estadísticamente. Parece que está claro que tener un nivel de asistencia a clase irregular afectará negativamente al rendimiento escolar del alumno o alumna gitana. Igualmente, el hecho de que exista continuidad en la asistencia está relacionado con la importancia que la familia otorga al colegio en la educación de sus hijos o hijas.

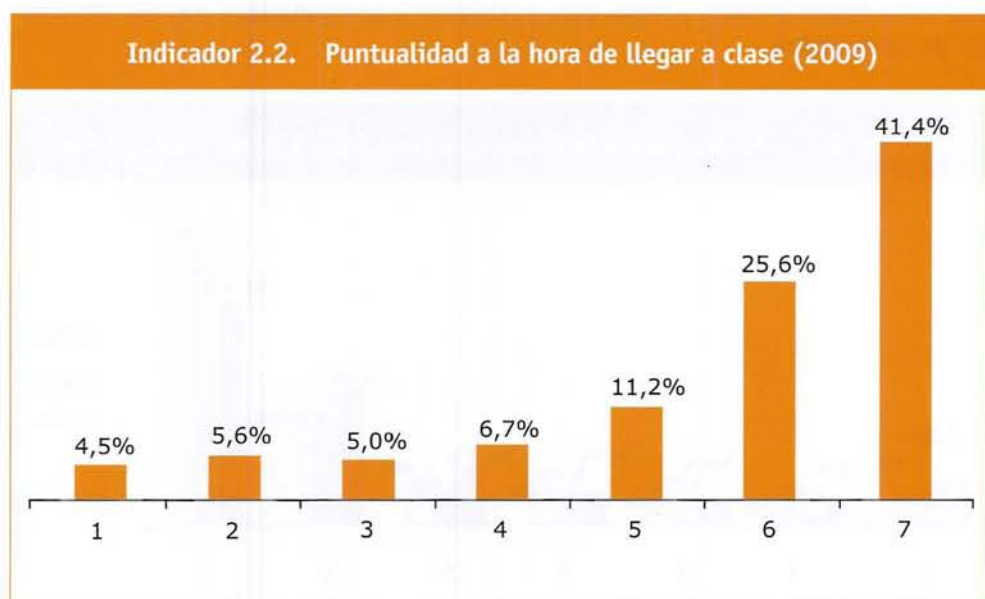
Indicador 2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso (2009, 2001 y 1994)



2.2.2. Puntualidad a la hora de llegar a clase

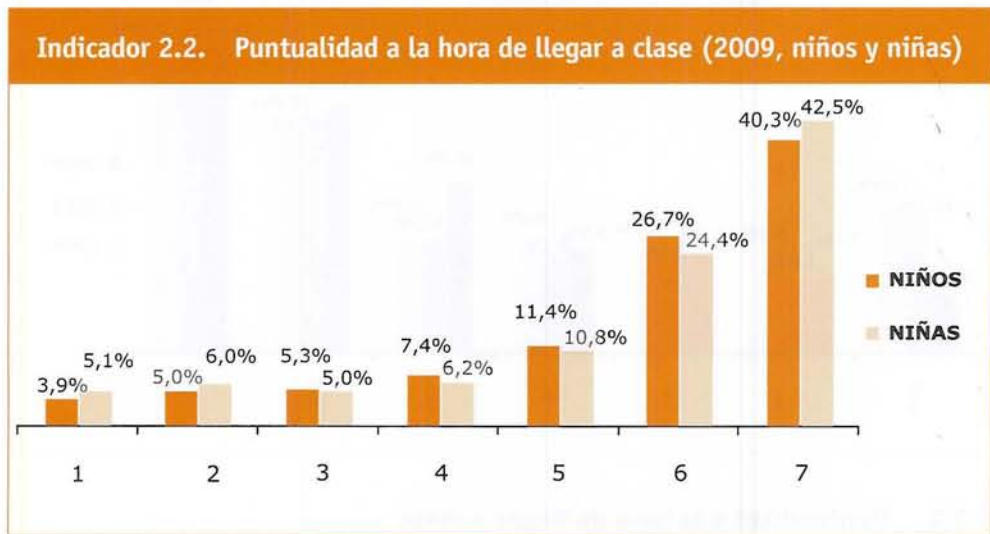
De la misma manera que en el indicador anterior, se ha escogido una escala del 1 al 7 para que el profesorado consultado valore el nivel de puntualidad de las alumnas y alumnos gitanos participantes en esta evaluación, considerándose que el valor inferior (1) corresponde a ocho o más retrasos (de 10 minutos o más) en un mes y el valor máximo (7), hace referencia a que no ha existido ningún retraso no justificado.

El gráfico siguiente muestra los resultados obtenidos:

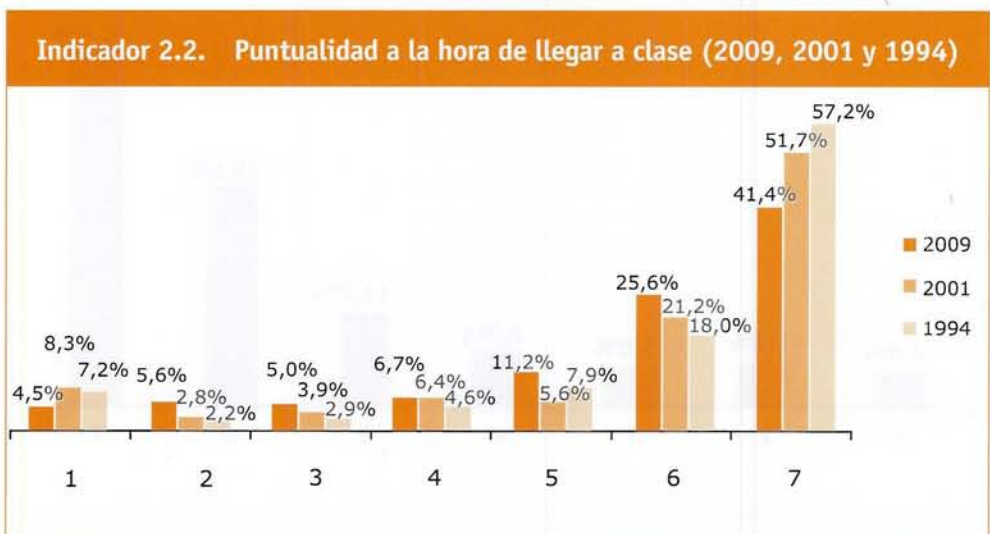


Como se puede observar, más de cuatro de cada diez niños y niñas gitanas llegan siempre puntuales a clase. Un 78,2% podríamos afirmar que tiene una alta puntualidad (con puntuaciones entre 5 y 7), un 17,3% presenta retrasos habitualmente (con puntuaciones de 2, 3 y 4) y un 4,5% lo hace de manera continuada (con ocho o más retrasos sin justificar en un mes).

Es ligeramente superior el número de niñas que llegan asiduamente tarde a clase (un 5,1%) que de niños (3,9%) aunque, de igual manera, también son más las niñas que son siempre puntuales (42,5% frente a 40,3%).



Cotejando los datos de 2009 con los obtenidos en estudios anteriores, no se observa una evolución positiva clara. Por un lado, existe un retroceso con respecto a 2001 en el porcentaje de alumnos y alumnas gitanas que llegan puntuales al colegio de manera continua (pasando de 51,7% en 2001 a 41,4% en 2009). Por otro lado, se ha reducido el número de niñas y niños gitanos que tienen faltas de puntualidad de manera constante, pasando de 8,3% en 2001 a 4,5% en 2009. Lo que sí se observa es que en 2009 existe una menor concentración de los resultados en valores extremos con respecto a años anteriores, se polarizan menos los datos (niños y niñas muy impuntuales y niños y niñas muy puntuales) y se regularizan más las situaciones de puntualidad.



De la misma manera que se ha mencionado anteriormente que la asistencia continuada a clase tiene relación con otros muchos indicadores, en el caso de la puntualidad ocurre lo mismo. El análisis estadístico ha puesto de manifiesto la relación que existe entre la puntualidad y la mayoría de los aspectos relacionados con la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares (como el traer el material escolar al colegio, cuidarlo y conservarlo) así como con comportamientos positivos en el

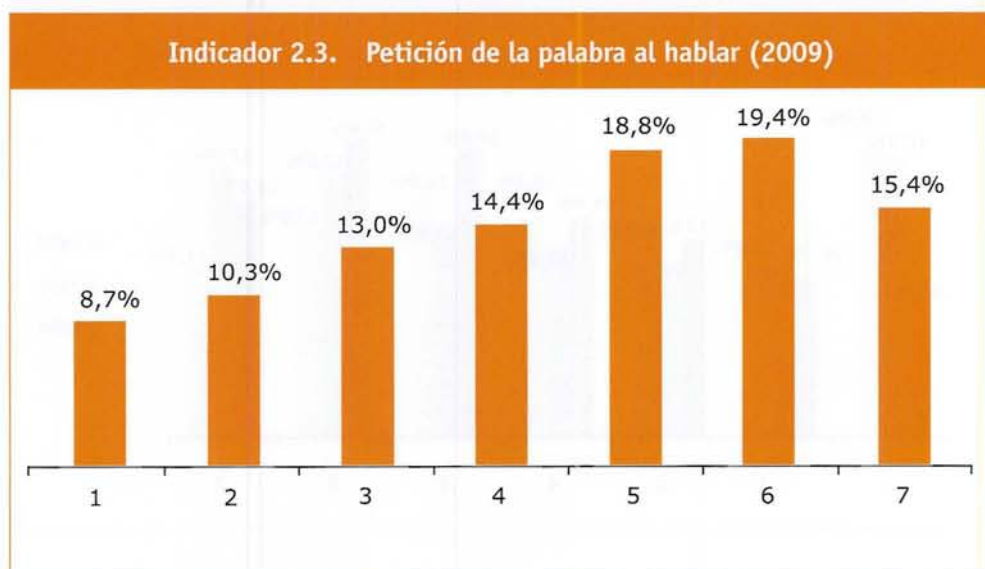
aula (como pedir la palabra antes de hablar o tener una escucha activa hacia los demás compañeros y compañeras o hacia el profesorado). También estaría vinculado al nivel de aseo del alumno o alumna gitana. Por lo tanto, parece que el alumnado cuando adquiere hábitos lo hace o lo deja de hacer de manera conjunta y no de forma aislada.

La relación estadística también demuestra que ser puntual está vinculado con otros aspectos relativos a la interacción social en el aula, los logros escolares (como realización de tareas o nivel de atención en clase) y la relación de la familia con el centro escolar. La adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares en la educación primaria depende en gran medida del interés e importancia que los padres y madres otorguen a estos aspectos y a la educación así como del esfuerzo que realicen con sus hijos e hijas para conseguir que asimilen estas prácticas. Y es por este motivo, que se puede relacionar directamente la adquisición de estos hábitos y la relación de las familias con el centro escolar, sobre todo en lo que se refiere a informar de las causas de falta de asistencia, a solicitar entrevistas con el tutor o tutora y a acudir a las que sean convocadas.

2.2.3. Petición de la palabra al hablar

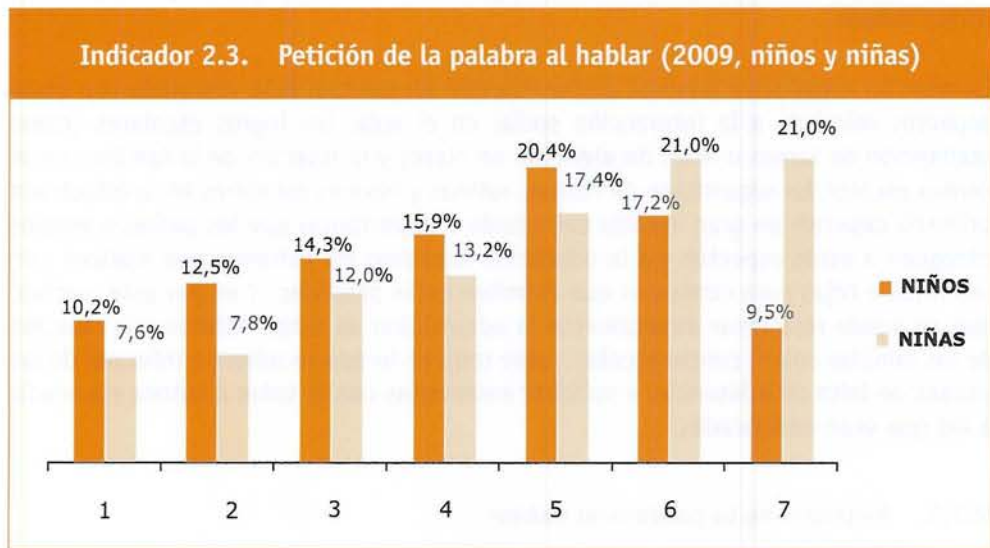
Este indicador se ha valorado teniendo en cuenta la expresión corporal del alumnado gitano, como posturas o gestos que implican la intención de participar, el uso de métodos establecidos por el profesorado para dar participación (como levantar la mano) o el que el alumnado no interrumpa.

Considerando de nuevo una escala de valoración del 1 al 7, en el año 2009 se puede comprobar que un 34,8% de las niñas y niños gitanos pide la palabra al hablar siempre o casi siempre (valores 6 y 7).

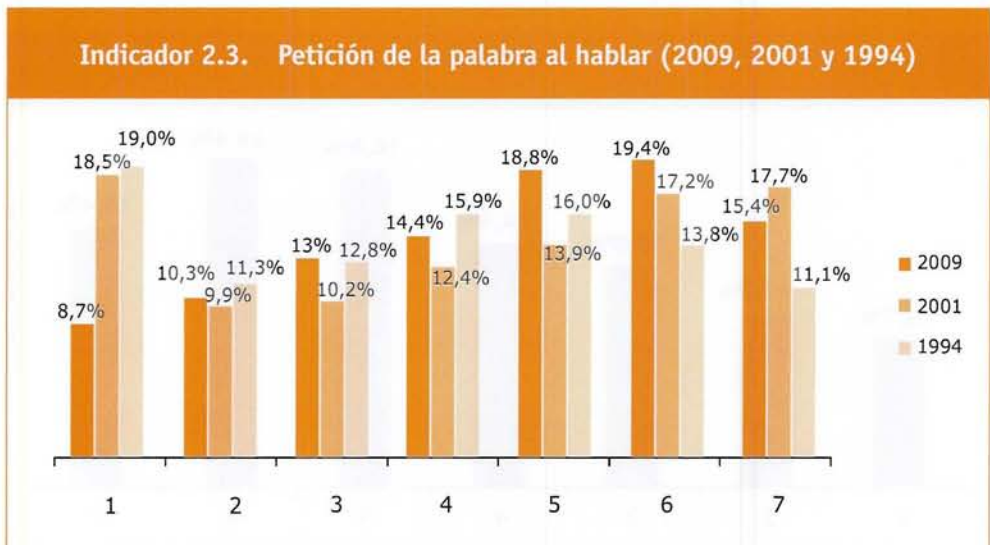


En cuanto a este indicador, existen diferencias interesantes entre el comportamiento de los niños y de las niñas gitanas, sobre todo en lo que a los valores extremos se refiere. Si el porcentaje de niños que siempre piden la palabra es de 9,5%, en el caso de las niñas llega al 21%. De igual manera es superior el porcentaje de niños que nunca piden la palabra al hablar (10,2%) frente al 7,6% de las niñas.

Parece que esta tendencia se mantiene en el tiempo, puesto que en los estudios anteriores ya se apreciaba esta diferencia entre sexos y se comentaba la preponderancia de las alumnas gitanas con este prerrequisito adquirido.



Aunque el dato obtenido en 2009 de las niñas y niños gitanos que piden la palabra al hablar siempre o casi siempre (34,8%) es prácticamente idéntico al recogido en el año 2001 (34,9%), se puede observar una evolución positiva en el número de niñas y niños gitanos que nunca piden la palabra al hablar. Si los valores en este extremo (con puntuación 1) se mantenían casi constantes del año 1994 al 2001 (con 19% y 18,5% respectivamente), se aprecia una disminución considerable en el dato de 2009 (8,7%).



2.2.4. Escucha a las demás personas

El profesorado consultado ha valorado este indicador teniendo en cuenta expresiones corporales como postura de escucha-atención, asentimiento, etc. Los resultados que ofrecen los datos de 2009 son que el 37,7% del alumnado gitano tiene adquirido el hábito de escuchar activamente a las demás personas siempre o casi siempre (valores 6 y 7).

Indicador 2.4. Escucha a las demás personas (2009)



Comparando los resultados de 2009 en función del sexo, se observa que la media de las niñas es ligeramente superior a la de los niños, siendo la primera de 4,89 y la segunda de 4,29. En cualquier caso, las diferencias más notables se sitúan de nuevo en los valores extremos. El 21% de las niñas tienen siempre una escucha activa, frente al 11,4% de los niños. El 5,7% de ellos no tiene esta actitud nunca, en comparación con el 3,8% de ellas. Parece que los resultados en relación con el alumnado femenino se concentran más en los valores de 5, 6 y 7 (un 62,5%) que los de los niños (un 47,8%).

Los datos obtenidos en estudios anteriores muestran resultados muy similares.

Indicador 2.4. Escucha a las demás personas (2009, niños y niñas)



El dato para 2009 del alumnado gitano que tiene adquirido el hábito de escuchar activamente a las demás personas siempre o casi siempre (37,7%) es casi idéntico al recogido en la evaluación del 2001, donde el porcentaje era del 37,6%. Se aprecia un muy moderado avance con respecto a 1994, año en el que el 32,1% tenía este comportamiento.

La evolución positiva se advierte en los valores inferiores. Al igual que ocurría con el indicador anteriormente comentado, se ha producido un avance positivo en el

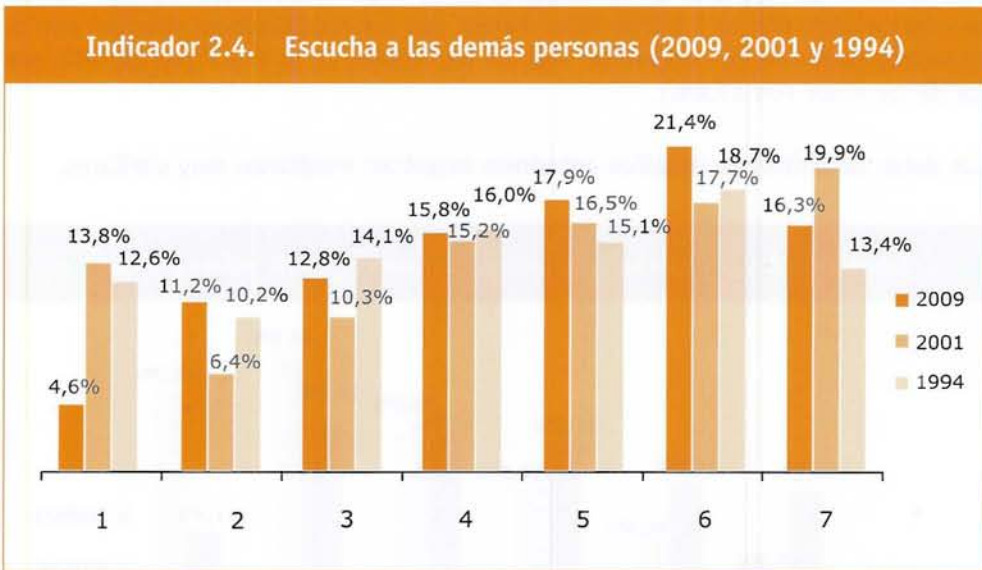
número de niños y niñas gitanas que nunca o casi nunca tienen una escucha activa (valores 1 y 2) con los y las demás compañeras o con el profesorado. En el año 2009, el porcentaje es del 15,8%, y en las evaluaciones anteriores era del 20,2% 2001 y del 22,8% en 1994.

Existe una tendencia cada vez mayor a que los resultados se concentren en las puntuaciones intermedias y menos en los valores extremos.

En cuanto a la relación de este indicador con el resto, ya se ha comentado en los apartados previos que los prerequisites para el diálogo (pedir la palabra al hablar y escucha activa) están vinculados de manera positiva con el resto de ritmos, rutinas y normas escolares. También, en el análisis estadístico realizado, se encuentran vínculos con los hábitos de orden e higiene personal, la relación del niño o niña gitana con el resto de sus compañeros y compañeras y con el profesorado, así como con la relación de la familia con el colegio.

La adquisición de estos hábitos de gran importancia para las relaciones sociales influye en la obtención de mejores logros escolares, sobre todo en el nivel de atención y en la realización de tareas escolares tanto en el aula como en casa.

Por último, la práctica de escuchar activamente a los y las demás ayudaría a que el alumnado gitano manifestara sus rasgos culturales y costumbres propias.

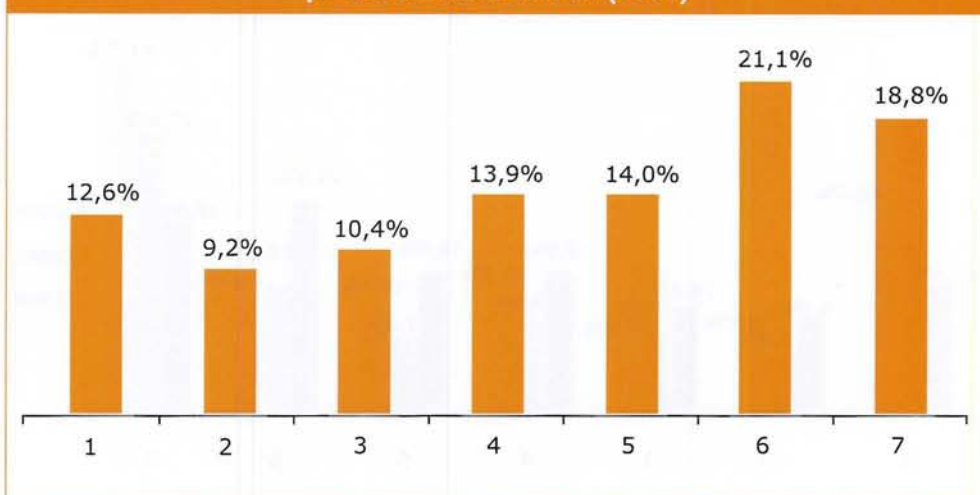


2.2.5. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar

Con el fin de que el profesorado valorara este indicador, se ha tenido como referencia que ocho o más ausencias del material escolar en un mes se considera el valor más negativo (1) y ninguna falta del material se considera el valor más positivo (7).

El 39,9% del alumnado gitano aporta el material necesario en las actividades escolares siempre o casi siempre (valores 6 y 7), siendo el 21,8% el que lo hace nunca o casi nunca (valores 1 y 2). En este año analizado (2009), los valores se han dispersado más que en otros años en puntuaciones intermedias. Por lo tanto, podemos decir que en 2009 hay menos niños y niñas gitanas que de manera continua traen el material necesario para la actividad escolar pero, por otro lado, también son menos los que no lo hacen nunca.

Indicador 2.5. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar (2009)

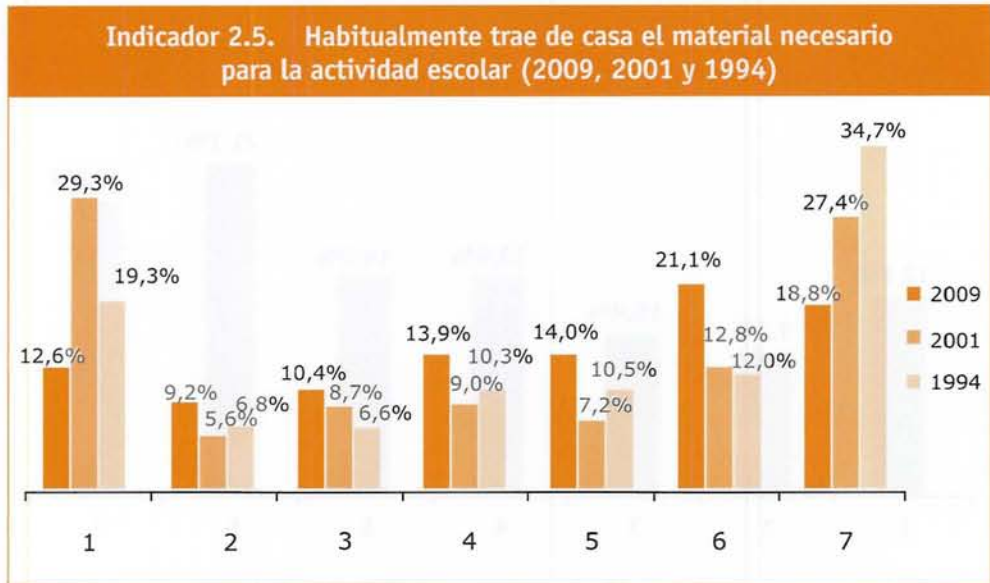


De la misma manera que en indicadores anteriores, siguen sobresaliendo las niñas gitanas por encima de los niños en los valores más positivos. Así, si el 44,9% de las niñas trae el material escolar siempre o casi siempre (valores 6 y 7), en el caso de los niños lo hace el 34,7%. También se encuentran diferencias en los casos en los que nunca o casi nunca (valores 1 y 2) traen el material escolar, siendo un 16,8% las niñas y un 26,3% los niños.

Indicador 2.5. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar (2009, niños y niñas)



Se ha reducido considerablemente el dato de niños y niñas gitanas que nunca traen el material necesario para la actividad escolar, que en 2001 era de 29,3% y en 2009 ha sido de 12,6%. Resulta interesante destacar que también ha habido descenso notable con respecto a las puntuaciones otorgadas en el año 1994 en relación a las niñas y niños gitanos que traían siempre el material escolar de casa, pasando de 34,7% en ese año a 18,8% en 2009.



2.2.6. Cuida y conserva el material escolar

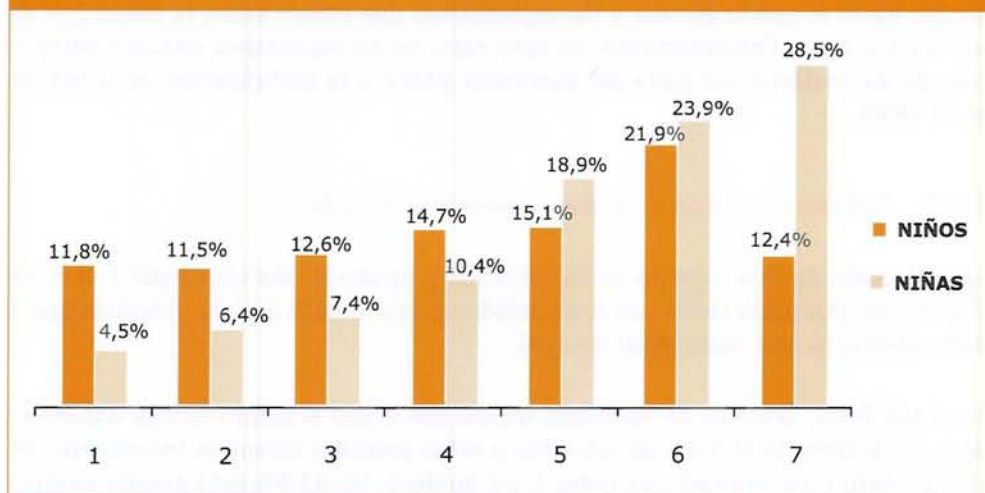
Se ha valorado el nivel de uso/cuidado del material escolar en el alumnado gitano mediante la observación de la conservación de dicho material (encuadernación, orden, etc.) por parte del profesorado y teniendo como referencia el total del grupo.

El 43,7% de los niños y niñas gitanas suelen cuidar el material escolar siempre o casi siempre (valores 6 y 7) mientras que el 8,1% no lo cuida nunca (valor 1).



Las diferencias más relevantes se pueden observar si comparamos este indicador según el sexo, ya que más de siete de cada diez niñas (el 71,3%) se sitúan en puntuaciones entre 5, 6 ó 7, mientras que menos de cinco cada diez niños (el 49,4%) obtienen estas valoraciones. Algo parecido ocurre con los niveles de puntuación inferiores (los que no conservan nada o casi nada el material, valores 1 y 2) donde los niños gitanos acumulan el 23,3% de los casos frente al 10,9% de las niñas. Por lo tanto, se puede afirmar que las niñas gitanas cuidan mejor el material escolar que los niños.

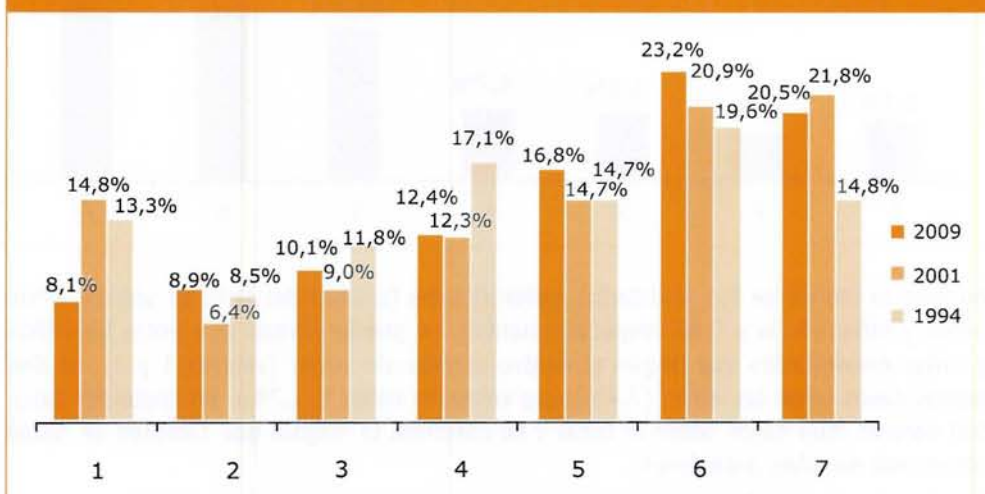
Indicador 2.6. Cuida y conserva el material escolar (2009, niños y niñas)



No se observan grandes diferencias en las puntuaciones más altas (valores 6 y 7) entre los años 2001 y 2009, siendo en el primero el 42,7% los alumnos y alumnas gitanos que suelen cuidar el material escolar y el 43,7% en el año 2009. Aun así, la tendencia es ascendente desde 1994.

En el curso escolar 2008- 2009, el 8,1% del alumnado gitano no lo cuida nunca (valor 1). Comparando este resultado con años anteriores, se aprecia que cada vez hay menos niños y niñas que no cuidan nunca el material, ya que tanto en 1994 como en 2001, este porcentaje se aproximaba al 15%.

Indicador 2.6. Cuida y conserva el material escolar (2009, 2001 y 1994)



Según las relaciones estadísticas que se han observado, traer el material necesario para la actividad escolar, cuidarlo y conservarlo tiene relación con los mismos indicadores que en el resto de los casos anteriormente analizados en la variable 2 aunque, como comentan profesionales del sector consultados, en el caso de las familias gitanas, es habitual que se utilice el material escolar de los hermanos o hermanas y, por lo tanto, esto influya en su mantenimiento.

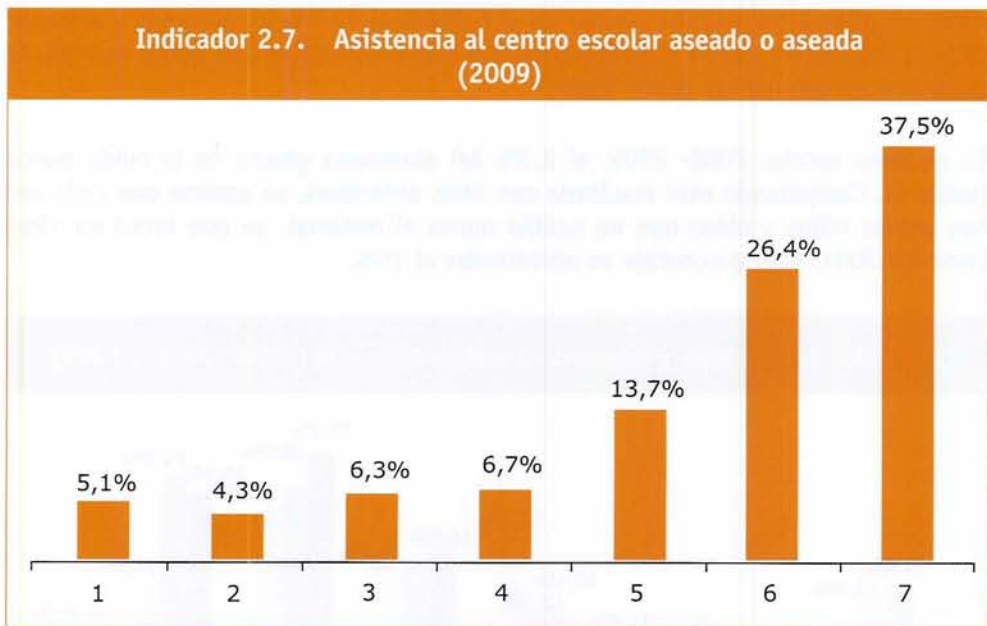
La información recopilada parece mostrar que, el hecho de que el alumnado gitano tenga el material que es necesario utilizar en la clase y éste se encuentre en buen

estado, favorece una mejor relación con el o la docente. Como se ha comentado previamente, la adquisición de estos hábitos está muy vinculada a la actitud de la familia hacia el centro escolar y las expectativas que tienen sobre la educación de sus hijos o hijas. Concretamente, en este caso, se ha encontrado relación entre el cuidado del material por parte del alumnado gitano y la participación de la familia en el AMPA.

2.2.7. Asistencia al centro escolar aseado o aseada

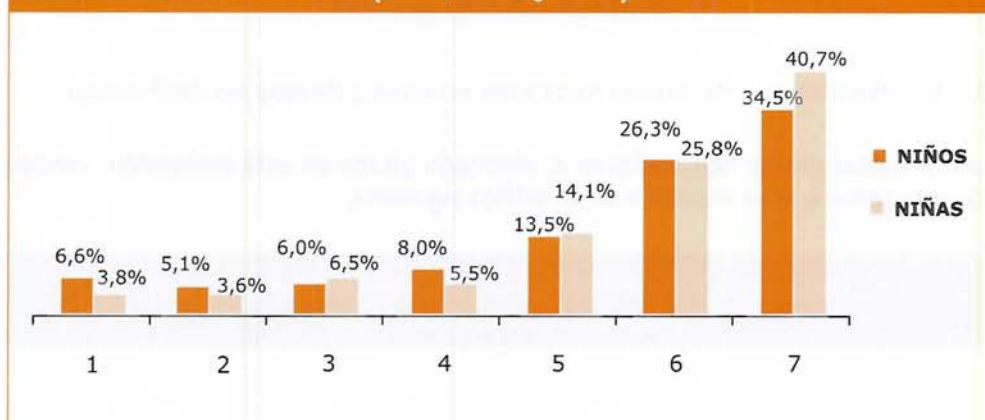
La evaluación de este aspecto se ha realizado a través de una escala del 1 al 7, en el que 1 se interpreta como que el alumnado no acude nada aseado, mientras que 7 hace referencia a un buen nivel de aseo.

En el año 2009, la media de alumnado gitano que acude al centro escolar aseado es de 5,49. Solamente el 9,4% de los niños y niñas presenta carencias importantes en este aspecto (con valoraciones entre 1 y 2 puntos). Un 63,9% está aseado siempre o casi siempre (valores 7 y 6) y un 26,7% a veces (valores 3, 4 y 5).



Aunque la media de los resultados obtenidos en función del sexo es similar entre niños y niñas (5,34 y 5,62 respectivamente), se puede afirmar que entre los niños y niñas encuestadas que llegan al centro escolar sin asear (valores 1 y 2), se dan menos casos entre las niñas (7,4%) que entre los niños (11,7%). En cualquier caso, son valores muy bajos sobre el total y se confirma la mejora que también se había observado en años anteriores.

Indicador 2.7. Asistencia al centro escolar aseado o aseada (2009, niños y niñas)



En este caso, no se ha podido realizar una comparación estadística con los años anteriores porque la metodología de recogida de información ha sido diferente. En el año 2009, se ha valorado este indicador a través de la opinión del profesorado sobre el alumnado gitano en el aula, mientras que en los años 2001 y 1994, esta información se recogió a través de una observación donde se puntuaba durante diez sesiones el nivel de aseo de los niños y niñas gitanas.

En cualquier caso, en el estudio de 2001, se constataba que un poco más del 50% del alumnado gitano había adquirido hábitos de higiene personal. Si consideramos las puntuaciones otorgadas de 4, 5, 6 y 7 como la asunción de este hábito, en el año 2009 el 84,3% de las niñas y niños gitanos estarían en esta franja. Por lo tanto, se puede concluir que la tendencia es positiva y que cada vez son más las niñas y niños gitanos que acuden a clase con un nivel de aseo adecuado.

Estadísticamente se establece que el aseo personal está vinculado claramente con la relación que el alumnado gitano tiene con el resto de sus compañeras y compañeros. También se encuentra relación con los logros escolares así como con el resto de aspectos analizados en la variable 4 (Logros escolares en función de la normativa curricular). En las edades que corresponden a Educación Primaria, se pone de manifiesto que gran parte de la responsabilidad de que la niña o el niño acuda aseado al colegio es de la familia. En este sentido, el alumnado que suele ir aseado coincidiría con las familias que tienen interés en la educación de sus hijos o hijas y están pendientes de sus progresos.

Las diferencias entre niños y niñas en los indicadores que se han analizado en relación a su comportamiento en el aula (2.3, 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7) no parecen ser muy dispares a las que se encuentran en estudios de alumnado en general. Las y los profesionales y las y los universitarios consultados, coinciden en afirmar que se trata más de una cuestión de género que de ser o no gitano. Indagando en los motivos por los que las niñas gitanas suelen tener mejores valoraciones que los niños, las personas entrevistadas aluden a dos cuestiones. Una de ellas está relacionada con que las niñas gitanas tienden a relacionarse socialmente más con el profesorado, trabajador o trabajadora social y esto podría favorecer un mejor comportamiento en algunos aspectos. Por otro lado, en los grupos de discusión se alude a que, siendo habitual en la población gitana la carencia de medios económicos para la adquisición de material escolar, suelen utilizar los materiales de hermanos o hermanas más pequeños y en el caso de que se otorguen cheques para material escolar, suele priorizarse a las niñas por considerar que lo aprovecharán más. Una de las profesionales comenta:

“Es habitual que al andar justos de dinero, se priorice muchas veces a las niñas que a los niños con los cheques de material porque pueden pensar que éstas aprovecharán más los estudios que ellos”

2.2.8. Realización de tareas escolares en casa y tiempo de dedicación

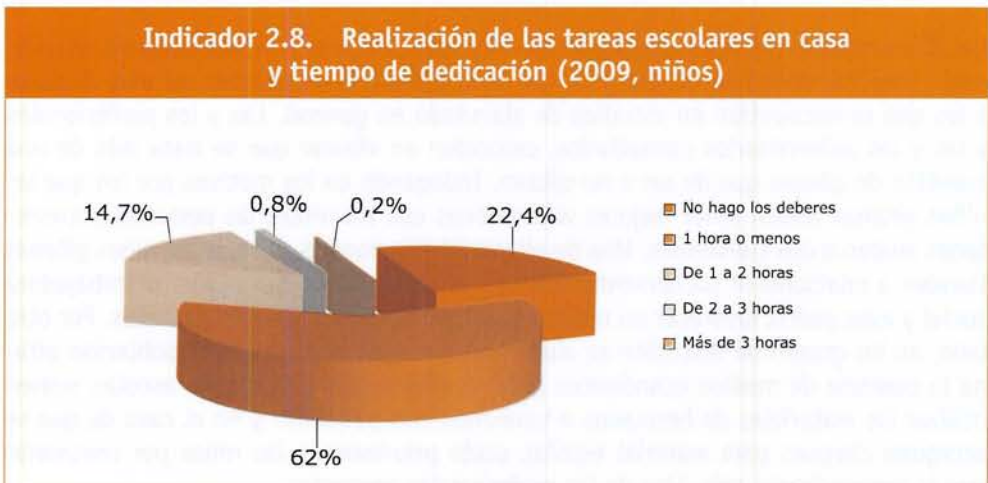
Las consultas que se han realizado al alumnado gitano en esta evaluación, vierten los resultados que se muestran en el gráfico siguiente.



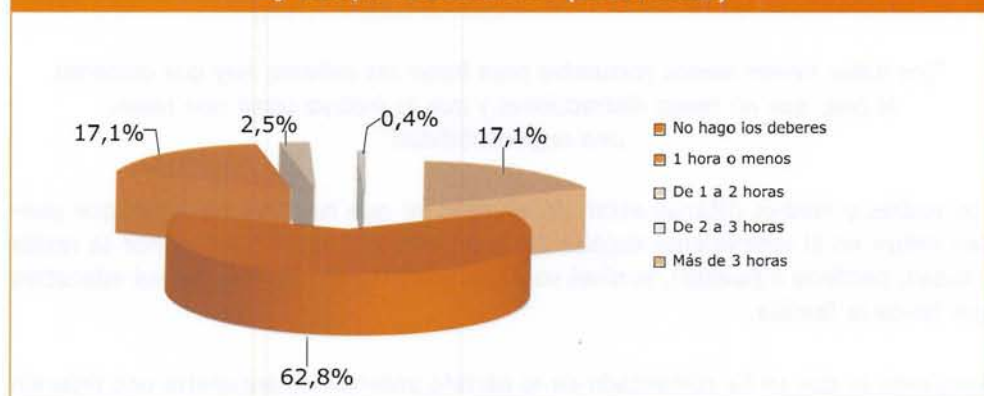
Aproximadamente ocho de cada diez niñas y niños gitanos afirman que realizan las tareas escolares en casa (un 80,3%), mientras que un 19,3% dice no hacerlas.

Respecto al tiempo de dedicación, la mayoría le dedica una hora o menos tiempo (un 62,5%), un 15,9% de una a dos horas, un 1,7% de dos a tres horas y solamente el 0,3% dice dedicar más de tres horas diarias a las tareas escolares.

Es menor el porcentaje de niñas gitanas que de niños que no realizan las tareas escolares en casa (un 17,1% frente a un 22,4% respectivamente). Sin embargo y según los testimonios de las niñas y niños gitanos entrevistados en esta evaluación, las niñas usualmente tienen más obligaciones en el hogar cuando salen del colegio que los niños, como por ejemplo el cuidado de hermanos y hermanas menores o ayudar a sus padres en las tareas domésticas.



Indicador 2.8. Realización de las tareas escolares en casa y tiempo de dedicación (2009, niñas)

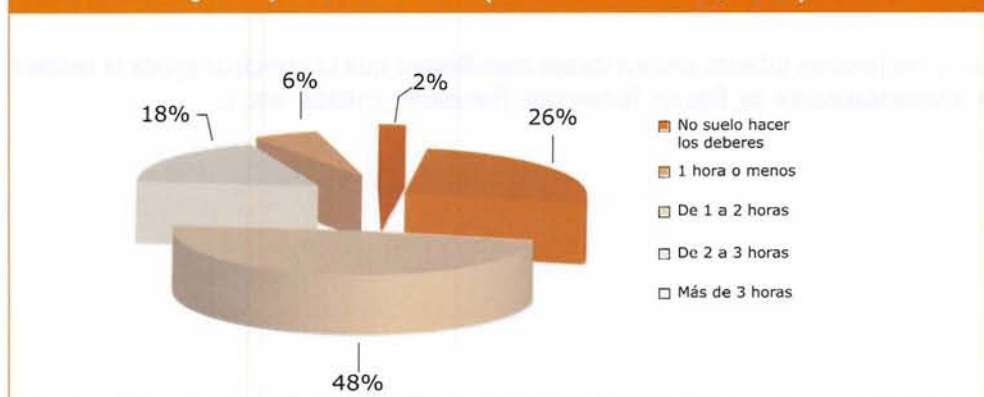


En cuanto al tiempo dedicado en ambos sexos, las niñas gitanas dedican algo más de tiempo a la realización de las tareas escolares, ya que un 20% de ellas utiliza más de una hora al día para las tareas escolares, frente al 15,7% de los niños.

Si comparamos los datos de 2009 con valores normativos que se han recogido en otro estudio¹⁸, los datos muestran que solamente el 2% de los niños y niñas no realiza los deberes en su domicilio, es decir, que quienes si los hacen representan el 98% del total, frente al 80,3% de población gitana. Aunque ambos porcentajes son muy elevados, casi la totalidad del alumnado en general dedica algo de tiempo a las tareas escolares, algo que todavía no ocurre en el caso de las niñas y niños gitanos. La distribución en valores normalizados del tiempo de dedicación, reproduce que el 26% le dedica 1 hora o menos, 48% le dedica entre una y dos horas diarias, el 18% de dos a tres horas y solamente un 2% afirma dedicar más de 3 horas. En el caso de valores normativos, la mayoría le dedica entre una y dos horas diarias, mientras que en el caso del alumnado gitano, el porcentaje más alto se situaba en los que le dedican menos de una hora.

Por lo tanto, se puede concluir que, en términos generales, los niños y niñas gitanas dedican menos tiempo a realizar las tareas escolares que en el caso del alumnado en general.

Indicador 2.8. Realización de las tareas escolares en casa y tiempo de dedicación (Valores normativos, 2006)



¹⁸ INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.

Los padres y madres gitanas consultadas confirman la importancia que tiene la familia en la motivación a las niñas y niños con respecto a los estudios y, por ende, en la realización de las tareas en casa. Uno de los padres comenta:

“Los niños tienen menos costumbre para hacer los deberes, hay que quitarles la tele, que no tenga distracciones y que lo incluya como una tarea, una responsabilidad”

Los padres y madres gitanas están de acuerdo en que hay tres variables que pueden influir en el rendimiento escolar del alumnado gitano: el lugar donde se resida (ciudad, periferia o pueblo), el nivel socioeconómico y por último el nivel educativo que tenga la familia.

Apoyando lo que se ha comentado en el párrafo anterior, se encuentra una relación estadística entre este indicador y el reconocimiento que la familia hace al niño o niña cuando aprueba.

Se observa, por tanto, que si el alumnado gitano suele cumplir con las tareas que se le asignan para casa en el colegio, los padres y madres gitanas suelen realizar un refuerzo positivo a sus hijas o hijos.

Igualmente, parece que cuando el niño o niña gitana lleva los deberes hechos habitualmente a clase favorece una buena relación con el profesorado.

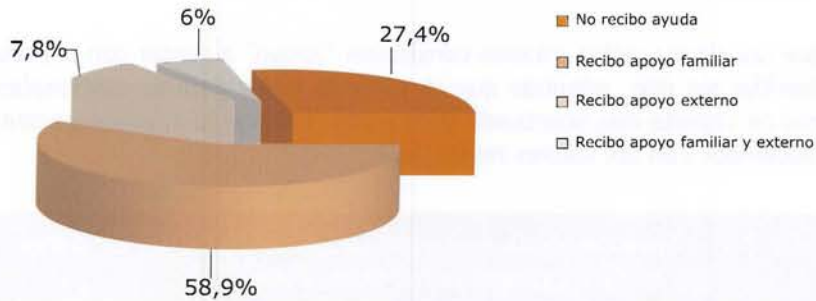
2.2.9. Apoyo recibido en la realización de tareas escolares en casa

Los apoyos recibidos por parte del alumnado gitano en las tareas escolares en casa es otra de las cuestiones que ha resultado interesante incluir en esta evaluación. No solamente se ha indagado sobre si el niño o niña recibe ayuda, sino también de qué tipo es ésta.

Del 80,3% de niños y niñas que ha manifestado realizar las tareas en casa (ver gráfico del indicador anterior “Indicador 2.8. Realización de tareas escolares y tiempo de dedicación (2009)”, el 72,6% recibe algún tipo de ayuda. La mayoría (el 58,9%) es exclusivamente de tipo familiar, mientras que solamente en el 7,8% de los casos es de una persona externa (por ejemplo, a través de actividades de apoyo escolar). El porcentaje más bajo (6%) correspondería a las niñas y niños gitanos que reciben ayuda de ambos tipos (familiar y externa).

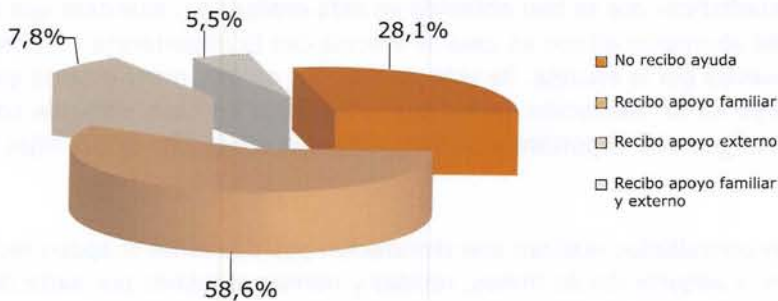
Los y las jóvenes gitanas entrevistadas manifiestan que la principal ayuda la reciben fundamentalmente de figuras femeninas (hermana, cuñada, etc.).

Indicador 2.9. Apoyo recibido en la realización de las tareas escolares en casa (2009)

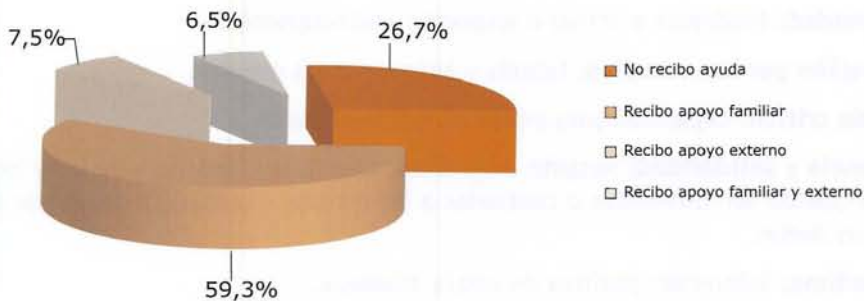


Si desagregamos los datos obtenidos en 2009 en función del sexo, los resultados son similares. Del total de niños que realizan las tareas en casa, el 28,1% de los niños gitanos no recibe ningún tipo de ayuda, mientras que en el caso de las niñas el porcentaje es de 26,7%. Prácticamente los mismos niños que niñas reciben apoyo por parte de la familia. Por último, es algo superior el porcentaje de niñas que reciben ayuda tanto familiar como externa (un 6,5%) que el porcentaje de niños (un 5,5%).

Indicador 2.9. Apoyo recibido en la realización de las tareas escolares en casa (2009, niños)



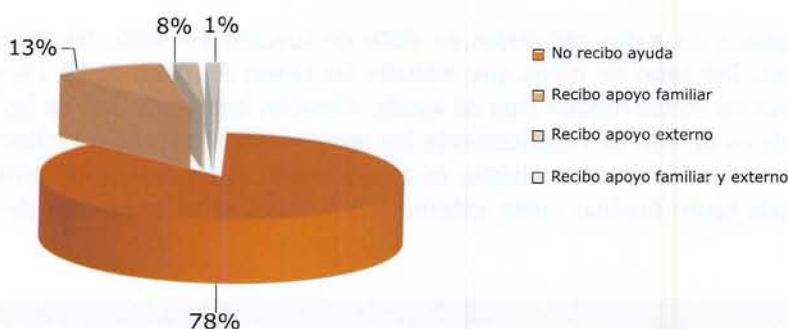
Indicador 2.9. Apoyo recibido en la realización de las tareas escolares en casa (2009, niñas)



Si comparamos las cifras obtenidas en 2009 con el estudio normativo que se llevó a cabo en el año 2006, podemos observar diferencias significativas, siendo muy superior el porcentaje de niñas y niños gitanos que manifiestan recibir apoyo en la realización de las tareas escolares (72,7% del alumnado gitano, frente al 22% del conjunto de niños y niñas)

Puede ser que las niñas y niños gitanos consideren “apoyo” a contar con la presencia de un familiar sin más, mientras que el resto de niñas y niños contemplan el “apoyo” como un soporte más acentuado. Esto podría explicar la diferencia entre los resultados obtenidos con los valores normativos.

Indicador 2.9. Apoyo recibido en la realización de las tareas escolares en casa (Valores normativos, 2006)



Las relaciones estadísticas que se han obtenido en esta evaluación, muestran que el apoyo familiar del alumnado gitano en casa se vincula con la importancia e interés que la familia muestra por la escuela. De esta manera, los niños y niñas gitanas que suelen tener apoyo en la realización de las tareas escolares en casa, coincide con familias que le otorgan una importancia considerable a la educación de sus hijas o hijos.

Los profesionales consultados realizan una vinculación positiva entre el apoyo recibido en casa con la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares por parte del alumnado gitano.

2.2.10. Conductas del alumnado gitano

El profesorado consultado ha opinado sobre ciertas conductas del alumnado gitano. Concretamente, en este indicador se han valorado las siguientes:

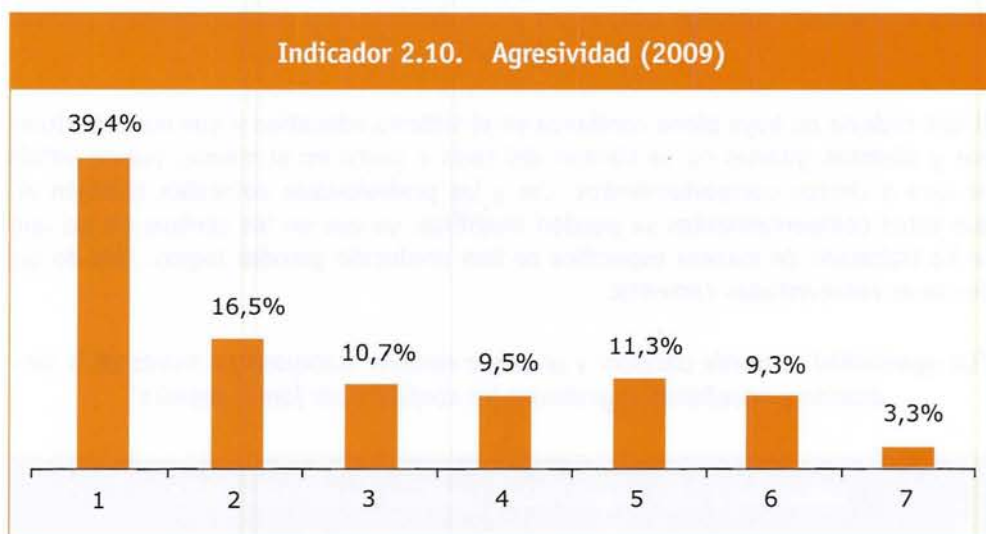
- **Agresividad:** Tendencia a actuar o responder violentamente.
- **Motivación por los estudios:** Interés y ánimo por los estudios.
- **Sentido crítico:** Capacidad para emitir un juicio de valor.
- **Tolerancia y solidaridad:** Respeto a las ideas, creencias o prácticas de las y los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias y capacidad de apoyar a las y los demás.
- **Autoestima:** Valoración positiva de uno/a mismo/a.
- **Autonomía:** Capacidad de valerse por uno/a mismo/a.

Se ha establecido una escala de puntuaciones entre 1 y 7, siendo 1 la puntuación más baja que se da a cada aspecto y 7 la más alta. Con el fin de poder realizar comparaciones con los valores normativos, se ha interpretado la escala de la siguiente manera: los valores 1 y 2 corresponden a “nada o poco”, los valores 3, 4 y 5 se analizan como “algo” y por último, los valores 6 y 7 significan “bastante o mucho”.

A continuación se presentan los resultados obtenidos y su comparación con los valores normativos:

AGRESIVIDAD:

El profesorado encuestado ha considerado que el 55,9% de su alumnado gitano es poco o nada agresivo, mientras el 12,6% del mismo es valorado como bastante o muy agresivos (valores 1 y 2).



Las niñas gitanas presentan menores niveles de agresividad que los niños gitanos, como se puede observar en el gráfico siguiente. El 7% de las niñas se valoran con bastante o mucha agresividad, frente al 18,1% de los niños. Casi un 70% de las niñas presentan nada o poca agresividad y sin embargo en el caso de los niños gitanos lo hace menos de la mitad (el 42,2%).



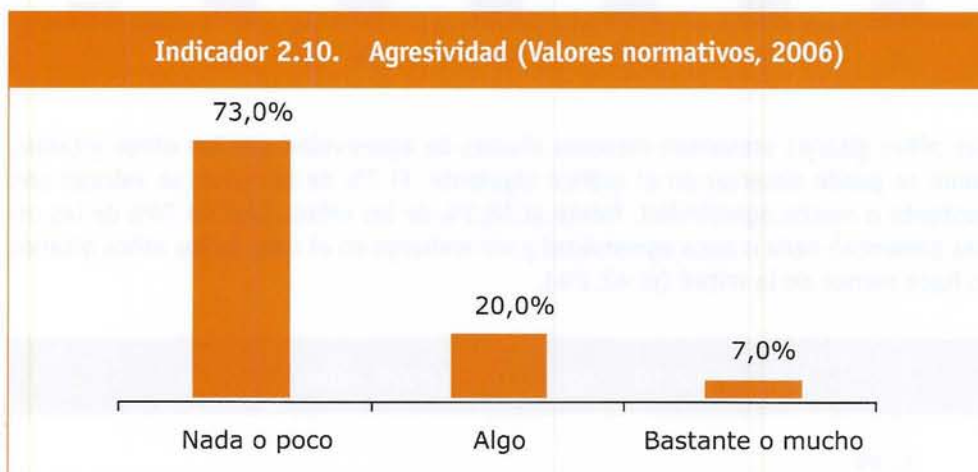
Comparando los datos de 2009 con los normativos, se puede apreciar como hay una diferencia notable en los valores inferiores, donde el 73% del alumnado en general se valora como poco o nada agresivo.

Las razones que los profesionales consultados dan para justificar una mayor conducta agresiva en el alumnado gitano que en el alumnado en general, pasa por las diferentes formas de comunicación que se encuentran en estas dos poblaciones. Así, se considera que las niñas y niños gitanos son más impulsivos y es posible que en muchos casos se encuentren con ambientes agresivos en sus casas. Sin embargo, se destaca también la diferencia entre el alumnado gitano en función de su lugar de residencia y la situación socioeconómica de las familias. Una de las profesionales entrevistadas afirma:

“Es importante tener en cuenta la posición social para poder hacer este análisis. Es decir, dentro de la población gitana hay personas con mayor exclusión social, que viven en chabolas y barrios marginados y con familias muy desestructuradas y otras que no”

El que todavía no haya plena confianza en el sistema educativo y que muchos alumnos y alumnas gitanas no se sientan del todo a gusto en el mismo, puede influir de cara a ciertos comportamientos. Los y las profesionales coinciden también en que estos comportamientos se pueden modificar, ya que en los centros en los que se ha trabajado de manera específica se han producido grandes logros. Una de las personas entrevistadas comenta:

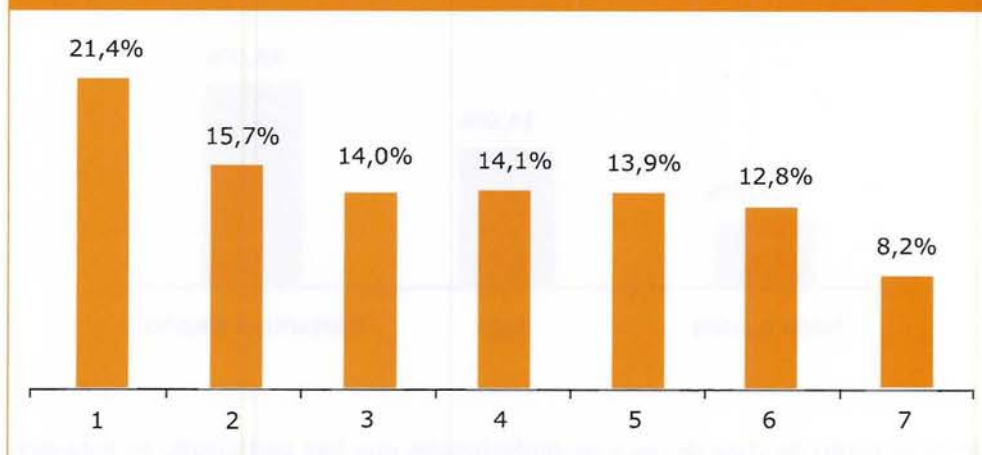
“La agresividad se puede codificar y se puede cambiar trabajando a través de la mediación y enseñando a gestionar los conflictos de forma positiva”.



MOTIVACIÓN POR LOS ESTUDIOS:

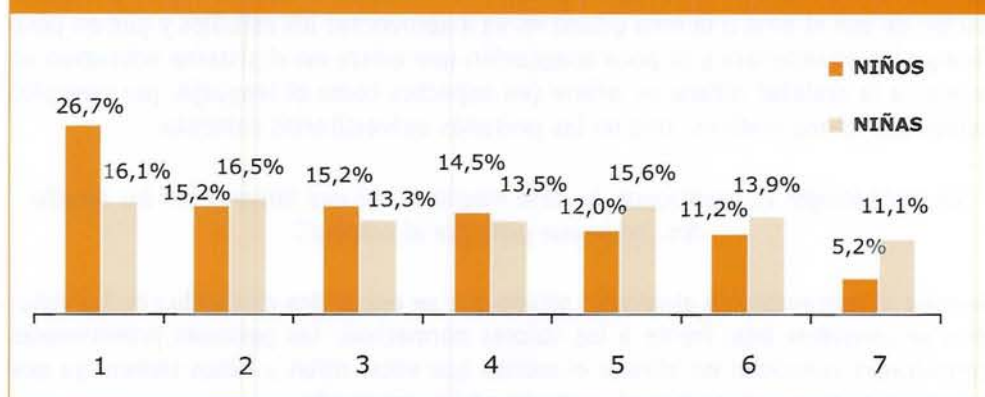
Otro de los aspectos que se han medido en este indicador es el de la motivación del alumnado gitano por los estudios. En el año 2009, el 37,1% de las niñas y niños gitanos, según el profesorado entrevistado, estaría poco o nada motivado (valores 1 y 2).

Indicador 2.10. Motivación por los estudios (2009)



Parece que los niños están más desmotivados que las niñas por los estudios. El 41,9% de los niños tienen poca o ninguna motivación, en comparación con el 32,6% de las niñas (valores 1 y 2). Los niveles de motivación mayores se presentan en las niñas, ya que un 25% de ellas estarían muy motivadas (valores 6 y 7), frente al 16,4% de los niños.

Indicador 2.10. Motivación por los estudios (2009, niños y niñas)

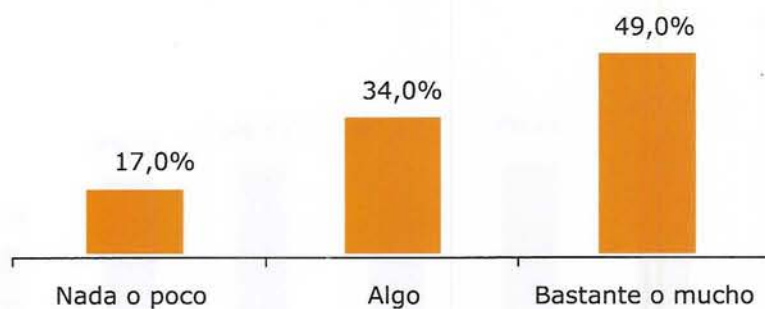


Las personas universitarias consultadas opinan que, a pesar de que los resultados favorecen a las niñas en cuanto a motivación, ellas cuentan con condicionantes extras a la hora de continuar estudiando: los matrimonios tempranos y la presión familiar. Resulta, por tanto, fundamental el apoyo y respaldo de los padres y madres para que las niñas alcancen niveles educativos acordes con su motivación. Como comenta una de las personas refiriéndose a las niñas gitanas:

“Muchas piensan, si sigo estudiando no me caso”.

Los datos de 2009 contrastan en gran medida con la referencia normativa de la que se dispone, donde las niñas y niños nada o poco motivados representan menos de la mitad que en el caso del alumnado gitano, es decir un 17%. Un 49% de las niñas y niños están “bastante o muy motivados”, frente a aproximadamente el 21% de niñas y niños gitanos (valores 6 y 7).

Indicador 2.10. Motivación por los estudios (Valores normativos, 2006)



Desde el punto de vista de los y las profesionales que han participado en esta evaluación, la mayor desmotivación que afectaría a la población gitana que estudia primaria, podría ser consecuencia de varios aspectos. Algunos de ellos estarían vinculados al entorno familiar: la carencia de recursos e infraestructuras en el domicilio o el refuerzo familiar. Como comentan las y los jóvenes universitarios consultados en esta evaluación, el estudio no da respuesta a las necesidades o demandas de la familia, que en muchos casos se centran en los ingresos económicos.

Las y los profesionales también opinan que el centro educativo es asimismo responsable de la desmotivación que en algunos casos afecta al alumnado gitano. La sensación de que el niño o la niña gitana no va a aprovechar los estudios y que en poco tiempo los abandonará y la poca adaptación que existe en el sistema educativo en cuanto a la realidad gitana se refiere (en aspectos como el lenguaje, por ejemplo) serían dos de los motivos. Una de las personas universitarias comenta:

“La metodología es tradicional, la clase magistral. Lo que importa son los resultados, no lo que pasa por el camino”.

Aunque el porcentaje de alumnado gitano que se encuentra motivado con los estudios se considere bajo frente a los valores normativos, las personas profesionales consultadas coinciden en afirmar el mérito que estas niñas y niños tienen, ya que hay muchos casos en los que el contexto no les acompaña.

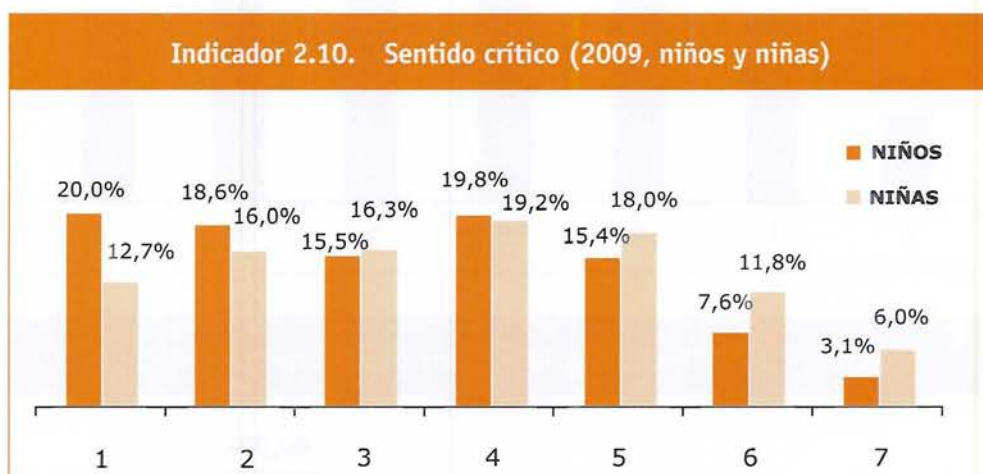
SENTIDO CRÍTICO:

Los datos de 2009 muestran que 33,6% de las niñas y niños gitanos tienen nada o muy poco sentido crítico (valores 1 y 2)

Más de la mitad de las puntuaciones del alumnado gitano se sitúan en los valores intermedios (3, 4 y 5), dando a entender que, según el profesorado, la mayoría de niñas y niños gitanos tendrían algo de sentido crítico.



En los niveles inferiores (1 y 2) son más elevados los porcentajes de los niños. Justo lo contrario sucede en los niveles superiores (5, 6 y 7) donde las niñas puntúan por encima. Un 17,8% de las niñas tendrían bastante o mucho sentido crítico, frente al 10,7% de los niños gitanos.

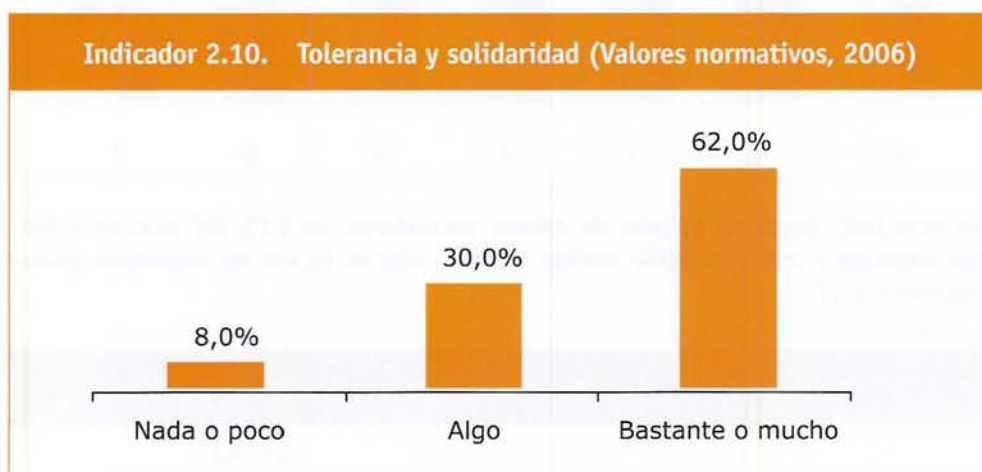


Por otro lado, según el estudio de valores normativos, un 61% del alumnado tendría bastante o mucho sentido crítico, frente a sólo el 14,4% del alumnado gitano (valores 6 y 7).



TOLERANCIA Y SOLIDARIDAD:

Las cifras difieren algo menos cuando se mide la tolerancia y la solidaridad. A pesar de que las niñas y niños gitanos que son considerados por el profesorado como muy tolerantes y solidarios (valores 6 y 7) son la mitad que las niñas y niños de los valores normativos (31,4% frente a 62% respectivamente), casi la mitad se encuentra valorado con puntuaciones intermedias, lo que significa que se consideran algo solidarios y tolerantes (un 54,7%). El 13,9% del alumnado gitano ha sido valorado como poco o nada tolerante y solidario, frente al 8% del alumnado general.



La diferencia más relevante que se puede observar al comparar los resultados del alumnado gitano desagregando la variable sexo es que las niñas gitanas son valoradas con niveles mayores de tolerancia y solidaridad que los niños. El 37,4% de las niñas son, según su profesorado, bastante o muy tolerantes y solidarias, frente al 24,8% de los niños. El 19,2% de éstos son nada o poco tolerantes y solidarios, sin embargo, en el caso de las niñas el porcentaje es claramente inferior (8,8%). Es de destacar que las niñas gitanas se acercan mucho a los valores normativos (donde el 8% del alumnado en general es poco o nada solidario y tolerante).

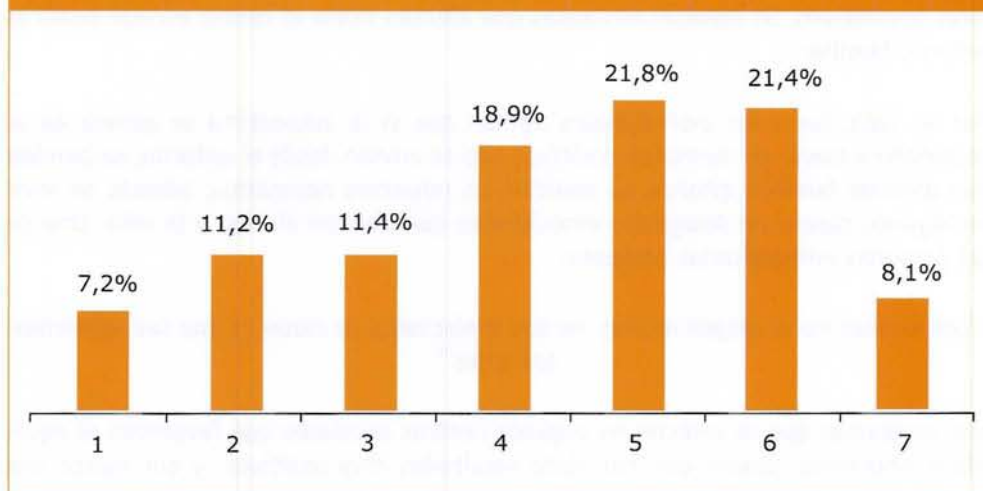
Indicador 2.10. Tolerancia y solidaridad (2009, niños y niñas)



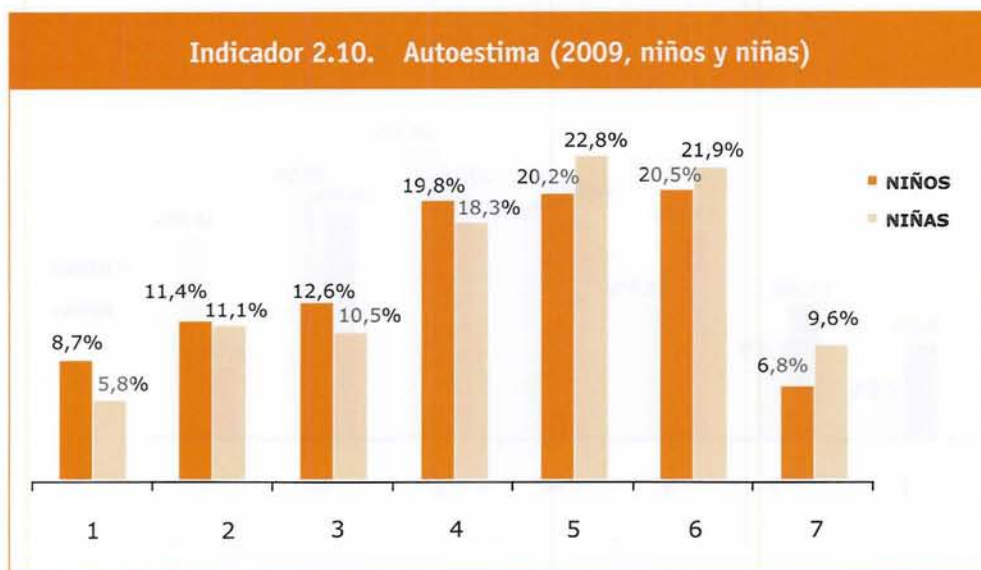
AUTOESTIMA:

En el curso 2008-2009, el profesorado ha opinado que el 29,5% de los niños y niñas gitanas tienen un nivel de autoestima que se puede considerar alto o muy alto (valores 6 y 7). Además, los profesores y profesoras consideran que más de la mitad de los alumnos y alumnas gitanas (el 52,1%) tienen algo de autoestima (valores 3,4 y 5) y que el 18,4% de ellos y ellas tienen muy poca o nada.

Indicador 2.10. Autoestima (2009)



De la misma manera que ocurre en todos los aspectos anteriores de este indicador, se aprecian diferencias entre niñas y niños gitanos, aunque no tan notables como en otros casos. El 16,9% de las niñas se puntúa con nula o poca autoestima, frente al 20,1% de los niños. Por otro lado, es superior el porcentaje de niñas valoradas con autoestima alta (31,5%) que el de niños (27,3%).



Relacionando los datos de 2009 con los obtenidos en el estudio normativo de 2006, se siguen apreciando diferencias entre niñas y niños gitanos y alumnado en general. La gran parte del alumnado se califica con un nivel de autoestima elevado o muy elevado (un 66%).

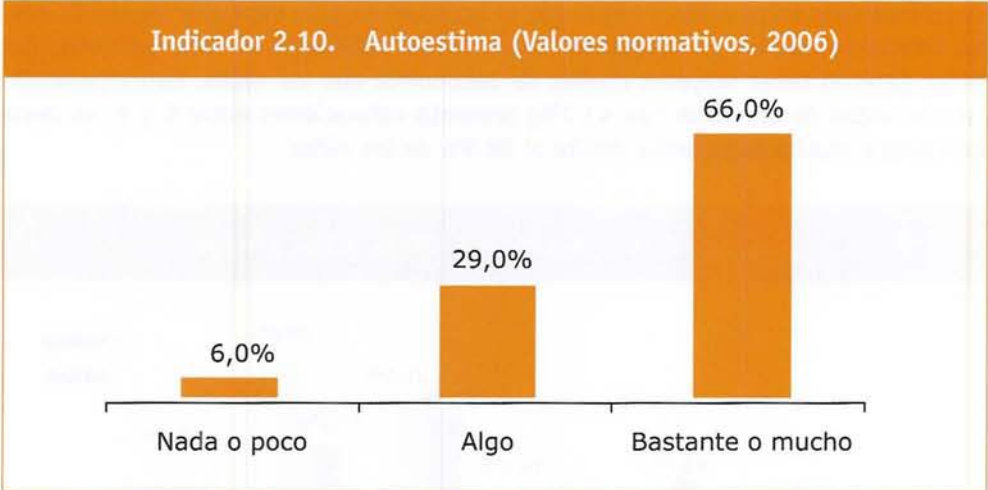
Al igual que ocurría cuando se ha hablado de la motivación, en el caso de la autoestima también se detectan, por parte de las y los profesionales consultados y de las personas universitarias, ciertos factores que podrían influir en que los y las niñas gitanas tuvieran un nivel de autoestima menor que los niños y niñas de valores normativos. Se identifican causas que afectan tanto al centro escolar como al entorno familiar.

Por un lado, los y las profesionales opinan que si la autoestima se genera en el alumnado a través de mensajes positivos que se envían desde el entorno, se percibe que algunas familias gitanas no realizan los refuerzos necesarios, además de vivir en algunos casos con desajustes emocionales que afectan al niño o la niña. Una de las personas universitarias comenta:

“Los jóvenes no se exigen mucho, no son ambiciosos, la razón es que sus referentes son otros”

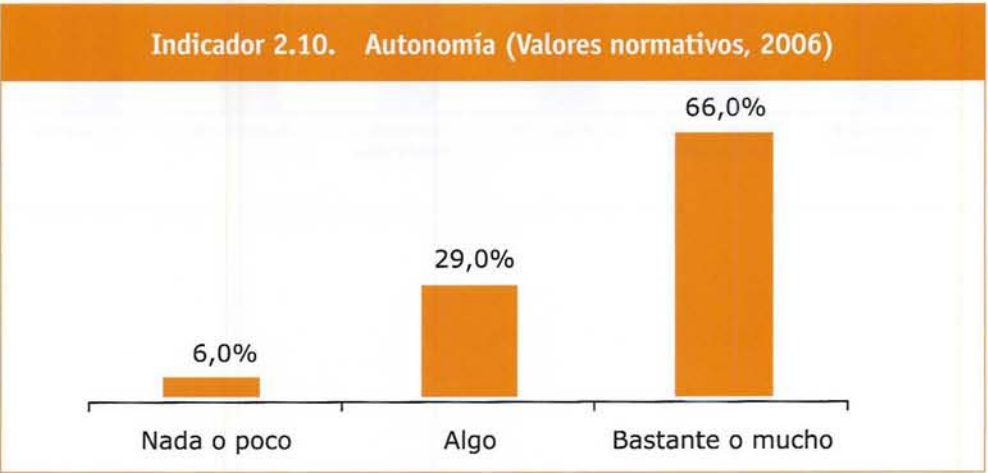
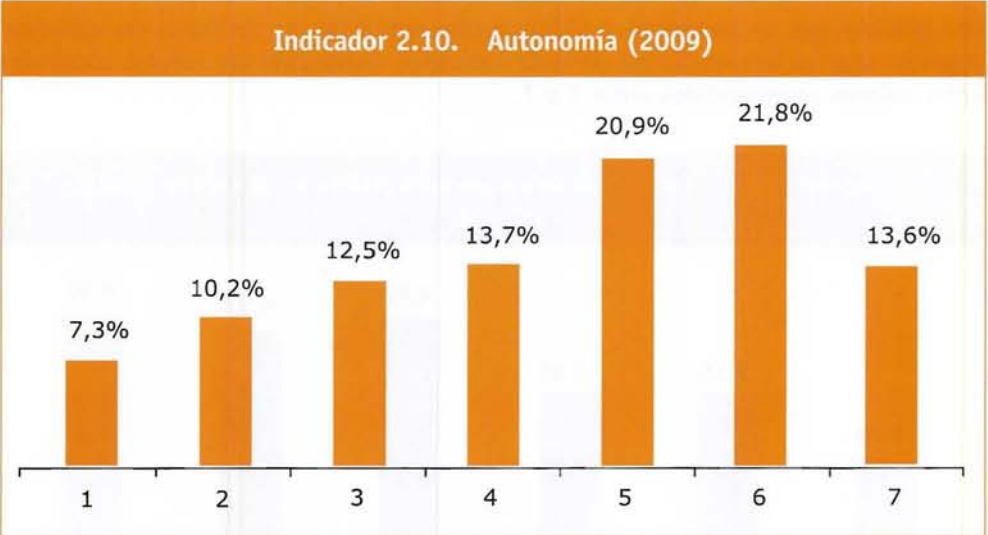
Los programas que se ofrecen en algunos centros escolares que favorecen el equilibrio emocional, parece que han dado resultados muy positivos, y que existe una tendencia de mejora en los mensajes que los padres y madres trasladan a sus hijos o hijas. Se apunta también a que, en ciertos casos, existe una excesiva sobreprotección hacia ellos y ellas. Por último, también la temprana edad con la que se enfrenta a la maternidad y paternidad parte de la población gitana podría influir.

Desde el punto de vista de la responsabilidad de los centros educativos, parece que los programas de adaptación curricular podrían favorecer la autoestima, ya que de otro modo, el alumnado gitano en muchas ocasiones tiene retraso académico con respecto al resto de la clase, hecho que afecta negativamente sobre ciertas actitudes.

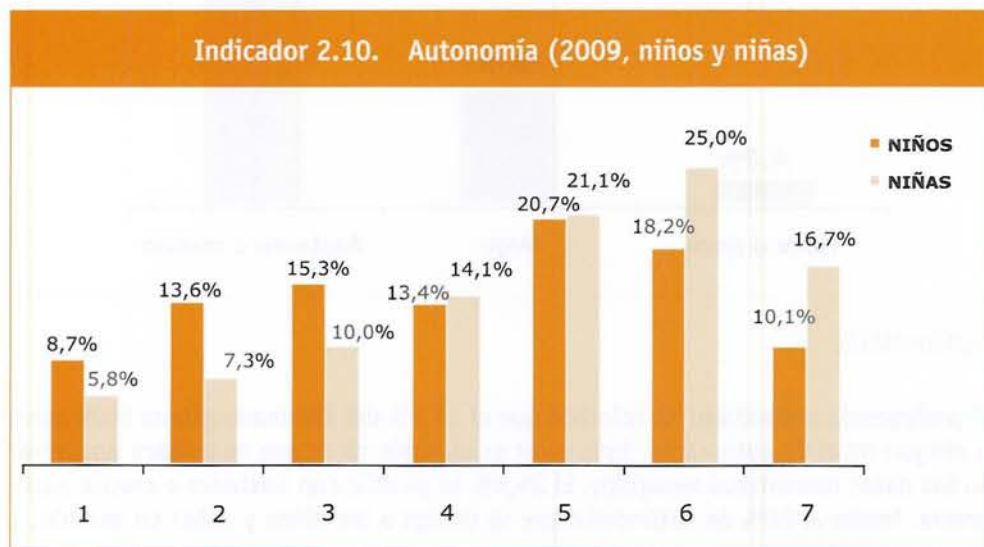


AUTONOMÍA:

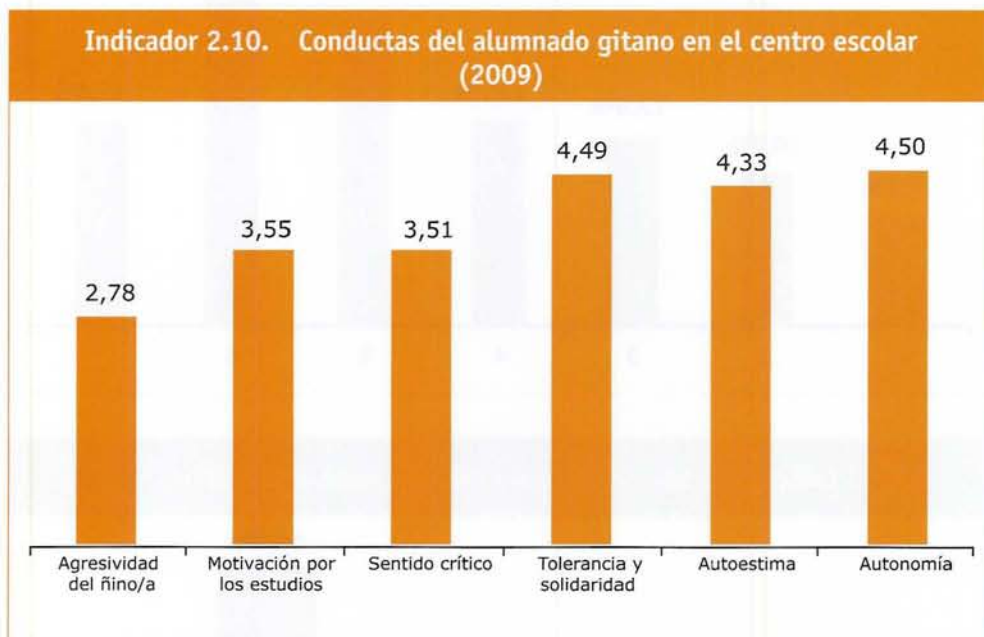
El profesorado consultado ha valorado que el 17,5% del alumnado gitano tiene poco o ningún nivel de autonomía. Este valor es el doble de lo que se pueden encontrar en los datos normativos recogidos. El 35,4% se puntúa con bastante o mucha autonomía, frente al 66% de autonomía que se otorga a los niños y niñas en general.



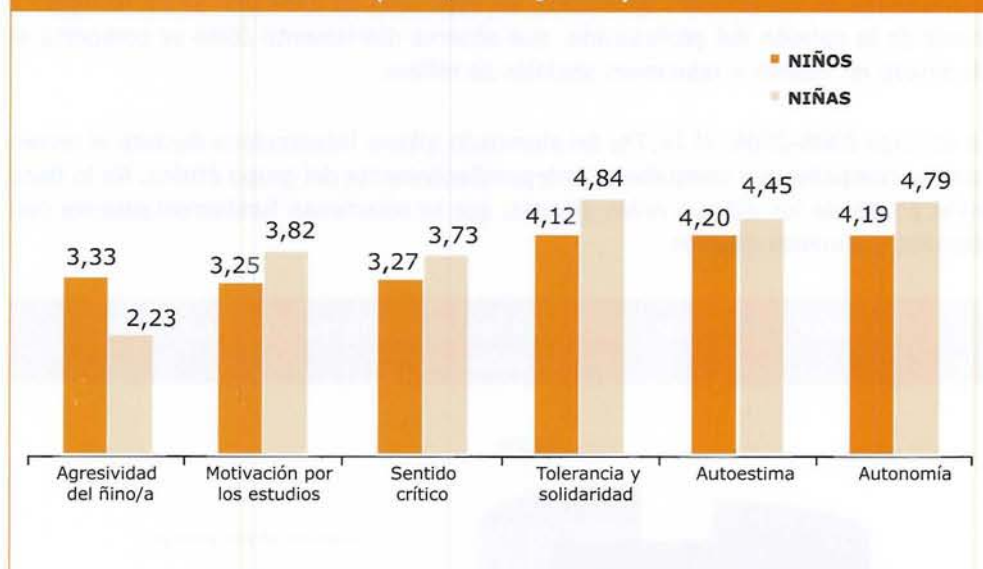
Las diferencias entre niños y niñas que se aprecian en este indicador siguen la misma tendencia que en los anteriores componentes analizados de este indicador. Las niñas parecen tener mayores niveles de autonomía que los niños. Concretamente, casi la mitad de las niñas (un 41,7%) presenta valoraciones entre 6 y 7, es decir bastante o mucha autonomía, frente al 28,3% de los niños.



Los gráficos que se presentan a continuación presentan un resumen de todos los aspectos que se han analizado en este indicador, mostrando las medias obtenidas entre valores comprendidos entre 1 y 7.



Indicador 2.10. Conductas del alumnado gitano en el centro escolar (2009, niños y niñas)



Se han encontrado relaciones entre este indicador y el resto de las variables que se estudian. Parece que, cuanto mayor sea el nivel de sentido crítico, solidaridad y tolerancia, autonomía, autoestima y motivación por los estudios y menor sea el nivel de agresividad, mejores son las relaciones sociales del alumnado gitano con el resto de sus compañeros y compañeras, y con el profesorado.

También existe relación de este indicador con la importancia que la familia da a la escuela y su nivel de implicación en los diferentes órganos de participación.

Por último, las conductas también estarían relacionadas con el resto de indicadores que se han medido en esta variable y que hacen referencia a la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares.

2.3. Variable 3: Interacción social en el aula

En esta variable se miden las relaciones que tienen las niñas y niños gitanos con el resto del alumnado y con el profesorado. Para ello, se valora la interacción del alumnado gitano durante los momentos de ocio en el colegio, la predisposición a ayudar y ser ayudado y cómo son las relaciones que se establecen entre los compañeros y compañeras y con los y las docentes.

La información se ha recopilado a través de un cuestionario autorrellenado por parte del profesorado y en algunos indicadores se ha recogido la opinión directa de la alumna o alumno gitano.

2.3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo

A diferencia de los estudios anteriores, en este caso, el indicador se ha recogido a través de la opinión del profesorado, que observa diariamente cómo se comporta el alumnado en cuanto a relaciones sociales se refiere.

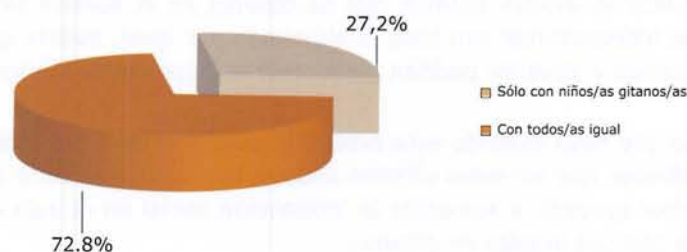
En el curso 2008-2009, el 74,7% del alumnado gitano interacciona durante el recreo con sus compañeros y compañeras independientemente del grupo étnico. No lo hace así el 25,3% de los niños y niñas gitanas, que se relacionan fundamentalmente con alumnas y alumnos gitanos.



Desagregando los datos de 2009 entre niñas y niños gitanos, se aprecia que es ligeramente superior el porcentaje de niños que se relacionan con todos los niños y niñas por igual que el porcentaje de niñas (un 77,1% de niños frente a un 72,8% de niñas).

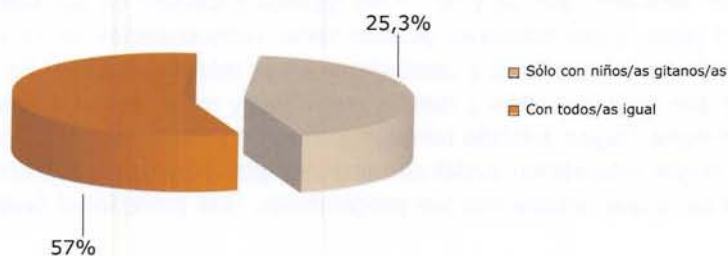


Indicador 3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo (2009, niñas)

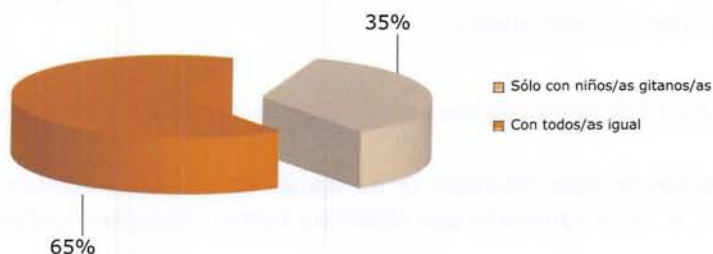


En los estudios anteriores se había percibido un retroceso en el número de niños y niñas gitanas que participaban con el alumnado en general, independientemente del grupo cultural (pasando del 65% en 1994 al 57% en 2001). Aunque, como se especificaba en el estudio de 2001, este retroceso se podría explicar porque varios de los colegios donde se había recogido información contaban con una mayoría de niños y niñas gitanas o de otras minorías étnico- culturales.

Indicador 3.1. Niños y niñas con las que participa en los juegos durante el recreo (2001)



Indicador 3.1. Niños y niñas con las que participa en los juegos durante el recreo (1994)



La evolución en el 2009 ha sido positiva, aunque hay que tener en cuenta, que a diferencia de 1994 y 2001, se ha valorado si el alumnado gitano se relaciona sólo con niños y niñas gitanas o con todos por igual (y no con niños y niñas gitanas y pequeñas minorías culturales, como ocurría en los años anteriores). Este aspecto puede justificar el avance notable que se observa en el número de niños y niñas gitanas que interaccionan con todo el alumnado por igual, puesto que casi el 75% de esos alumnos y alumnas podrían pertenecer a grupos minoritarios.

Suponiendo que haya existido esta evolución positiva, los y las profesionales consultadas, afirman que en estos últimos años se han dado una serie de factores que podrían haber ayudado a aumentar la interacción social en el aula entre la población gitana con sus iguales no gitanos.

Un primer aspecto afectaría al panorama de los centros escolares que en los últimos años se ha modificado con la llegada a las aulas de otras minorías, como población inmigrante, que ha impulsado el desarrollo de programas específicos que fomenten la interculturalidad entre los y las escolares. Estos programas han trabajado por construir una sociedad más abierta e intercultural. Por tanto, el que las niñas y niños gitanos no se sintieran el único grupo minoritario, puede haber favorecido mayores relaciones con el resto de las compañeras y compañeros. Uno de los profesionales consultados dice:

“La entrada de población inmigrante en las aulas ha favorecido que jueguen todos juntos”.

El segundo aspecto que destacan los y las profesionales hace referencia al ambiente familiar y los mensajes que las y los niños gitanos escuchan en sus familias sobre la población paya. Estos mensajes pueden tener consecuencias en su interacción con el resto de sus compañeros y compañeras en el colegio. También ha favorecido el hecho de que muchos padres y madres con niñas y niños que actualmente están cursando primaria, hayan asistido también al colegio recientemente y, por lo tanto, han tenido mayor interacción social con otros grupos además de población gitana, a diferencia de lo que ocurría con sus progenitores. Una profesional destaca:

“Ha variado el discurso de los padres y madres gitanas que puede influir en los niños y niñas con respecto a comportamientos racistas”.

Los y las profesionales consultadas en esta evaluación han establecido una vinculación entre este indicador y otros. Según ellos y ellas, las relaciones del alumnado gitano serán mejores en los casos en los que las niñas y niños gitanos se encuentren en el curso que les corresponde por edad. También, el haber asistido previamente a Educación Infantil, Preescolar o Guardería, les ayuda a mantener mejores relaciones con sus compañeros y compañeras.

2.3.2. Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan

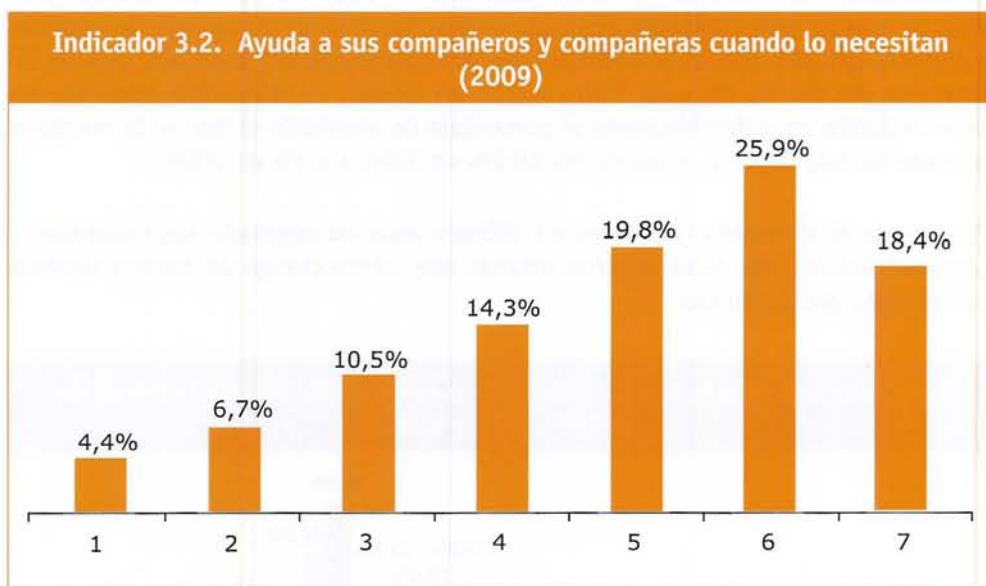
Para la valoración de este indicador se ha tenido en cuenta la opinión del profesorado, al que se le ha solicitado que observara cuatro conductas fundamentales:

- **Colaboración:** si el niño o niña aporta información sobre una tarea concreta a algún miembro del grupo o apoya de alguna forma para la solución de ésta.

- Aceptación o imitación: si acepta sugerencias o peticiones de otro niño o niña, responde a una pregunta que le han dirigido sin que exista rechazo verbal, ánimo o agradece.
- Petición de información o ayuda con tono de voz adecuado.
- Dar y compartir objetos o materiales del juego o de una tarea concreta.

El profesorado ha puntuado en una escala del 1 al 7 este aspecto, siendo 1 la puntuación más baja y 7 la más alta. Teniendo como referencia los estudios anteriores, se ha considerado que las puntuaciones comprendidas en el intervalo de 4 a 7 se pueden estimar como positivas, siendo las valoraciones de 1, 2 y 3 interpretadas como que el alumnado gitano no emite conductas adecuadas ni positivas en las relaciones sociales entre compañeros y compañeras.

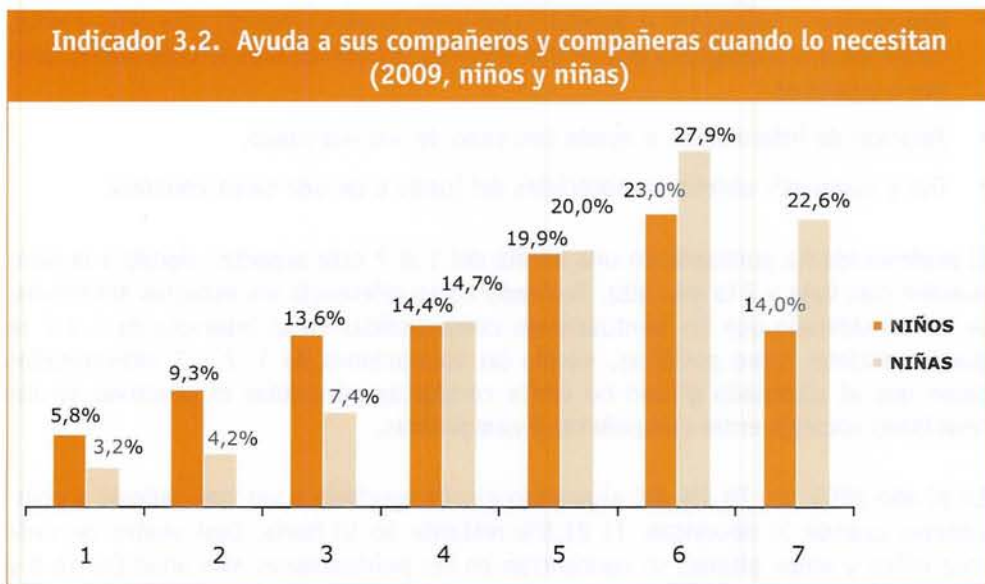
En el año 2009, un 78,4% del alumnado gitano ayudaría a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan. El 21,6% restante no lo haría. Casi cuatro de cada diez niños y niñas gitanas se concentran en las puntuaciones más altas (entre 6 y 7 puntos).



Desagregando los datos de 2009 por sexo, la media de los niños gitanos que ayuda a sus compañeros o compañeras cuando lo necesitan es de 4,58 y la de las niñas es de 5,18. Aunque ambos se encuentran en valores considerados positivos (por encima del valor medio, 4), podemos apreciar, al igual que se hacía en el estudio de 2001, que parece que las niñas gitanas emiten más conductas positivas que los niños. El 15,1% de los niños es valorado con las puntuaciones más bajas (1 y 2), mientras que en el caso de las niñas estas puntuaciones representan sólo el 7,4%.

Estos comportamientos podrían venir marcados por los roles que se adquieren en el contexto familiar, que se trasladarían a la escuela. Una de las personas universitarias entrevistada comenta:

“Las niñas son más participativas y más ordenadas”.



Relacionando los resultados globales obtenidos en 2009 con los dos estudios previos, se aprecia una evolución positiva, ya que en 2001 el porcentaje de alumnos y alumnas gitanas que se consideraba que emitían conductas positivas para la interacción era del 68,7% y en 1994, era de un 63,6%. Es destacable también que se ha reducido considerablemente el porcentaje de alumnado al que se le otorgó la puntuación más baja (1) pasando del 16,2% en 2001 a 4,4% en 2009.

Parece que el alumnado gitano en los últimos años ha mejorado sus conductas y cada vez son más los niños y niñas gitanas que interaccionan de manera positiva con el resto del alumnado.

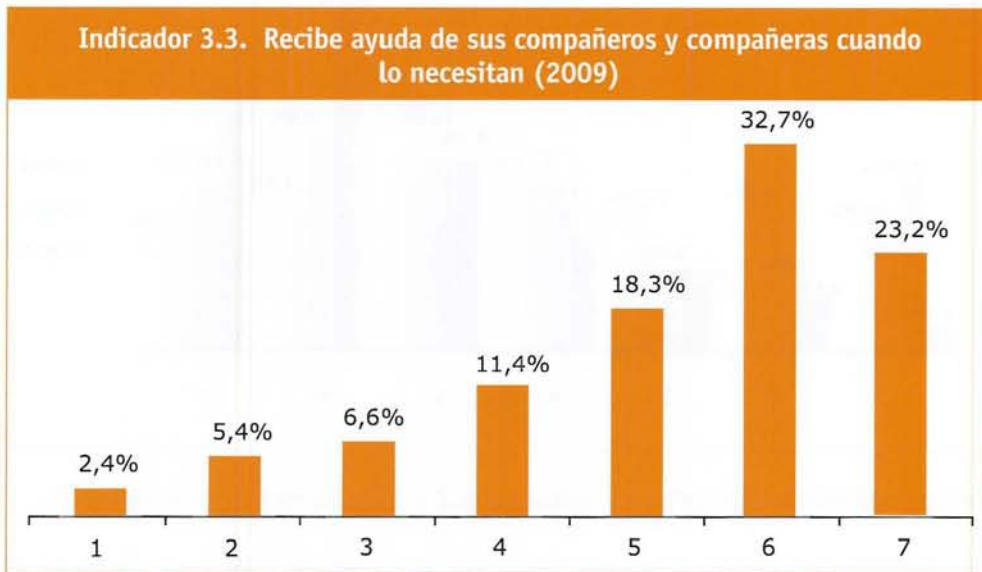


2.3.3. Recibe ayuda de sus compañeros y compañeras cuando lo necesita

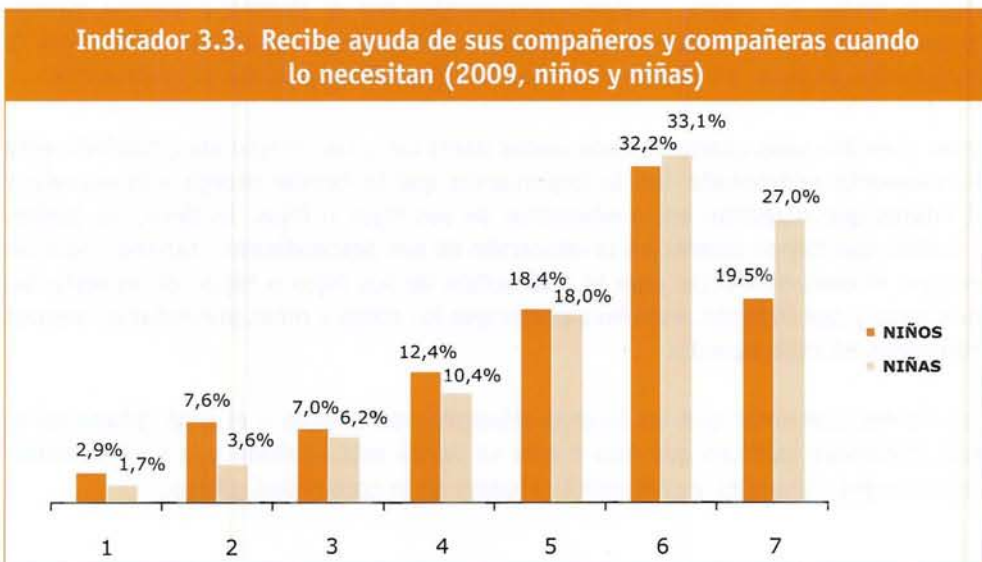
Este aspecto se valora teniendo en cuenta las mismas conductas que en el indicador anterior, pero en este caso las emitidas por el resto de compañeros y compañeras hacia el alumno o alumna gitana.

Utilizando el mismo sistema de puntuación que en el indicador anterior, se ha considerado que las puntuaciones comprendidas en el intervalo de 4 a 7 se pueden estimar como positivas, siendo las valoraciones de 1, 2 y 3 interpretadas como que el alumnado gitano no recibe conductas adecuadas ni positivas en las relaciones sociales entre compañeros y compañeras.

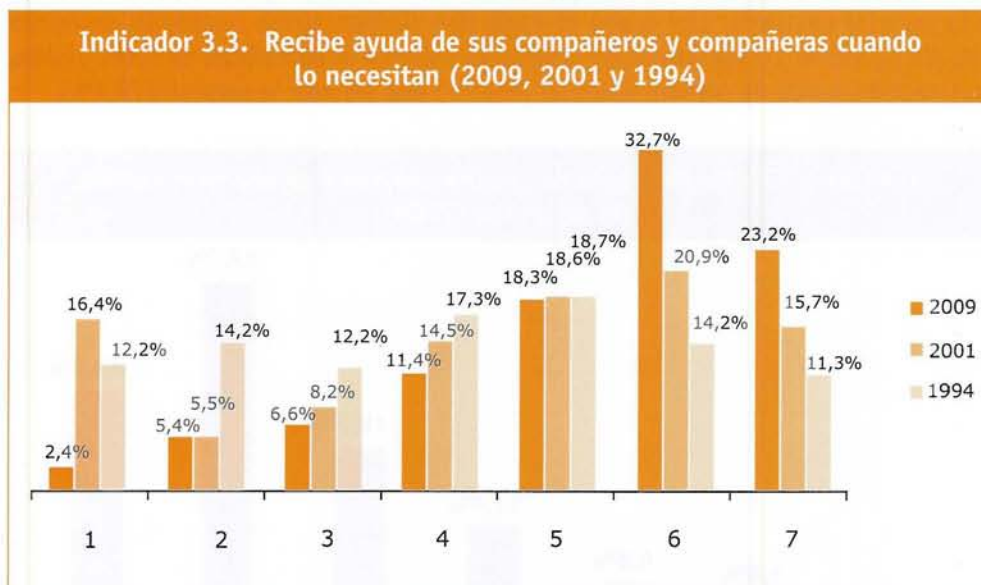
Los resultados obtenidos indican que de las niñas y niños gitanos pertenecientes a la muestra evaluada, casi nueve de cada diez reciben ayuda cuando lo necesitan (85,6%) y sólo el 14,4% parece no tenerla. Es superior el porcentaje de niños y niñas que reciben ayuda de manera habitual (85,6%) que los que la prestan (78,4%).



Desagregando los datos de 2009 por sexo, las niñas gitanas tienen más conductas positivas que los niños, pero las diferencias en los porcentajes no son muy significativas. Como se puede observar en el gráfico siguiente, el 88,5% de las niñas se sitúa en las puntuaciones más altas (de 4 a 7) que son valoradas como positivas, frente al 82,5% de los niños. Ambos porcentajes se consideran suficientemente altos como para poder afirmar que, en 2009, la mayoría de los niños y las niñas gitanas tienen una interacción social con sus compañeros y compañeras positiva y que la tendencia es que siga mejorando este porcentaje.



En los últimos quince años, se ha producido una evolución importante, ya que en 2001, el 30,1% del alumnado gitano parecía no recibir las conductas adecuadas para las relaciones sociales entre compañeros y compañeras (valores 1, 2 y 3) mientras que en 2009 sólo el 14,4% parece no tenerla. Sobre todo es destacable la reducción en la puntuación de 1 (valor más bajo), que en 2001 era de 16,4% y en 2009 es de 2,4%.



Relaciones existentes entre el indicador 3.2 y 3.3 con el resto de variables

Los análisis estadísticos realizados muestran que tanto el indicador 3.2 como el indicador 3.3 podrían estar relacionados entre sí y con otras variables analizadas en esta evaluación.

Por un lado, parece lógico que cuanto más apoye el niño y niña gitana a sus compañeros y compañeras, más ayuda recibirá de ellos y de ellas. Por otro lado, también la relación del profesorado con el niño y niña gitana es más positiva cuantas más conductas positivas observe en él o en ella.

Además, el análisis de relación parece mostrar que cuanto más interacción exista, mejores serían los logros escolares conseguidos por el alumno o alumna gitana, concretamente en la asiduidad de realización de las tareas escolares en su casa, la finalización de éstas en el aula y el nivel de atención que presta al profesorado.

Tener y recibir unas conductas adecuadas hacia los y las compañeras, también está directamente relacionado con la importancia que la familia otorga a la escuela y el interés que muestran en la educación de sus hijos o hijas. Es decir, los padres y madres que tienen interés en la educación de sus descendientes, también podrían inculcar buenas conductas para la interacción de sus hijos o hijas con el resto del alumnado y, por lo tanto, esto favorecería que los niños y niñas presentaran mejores resultados en este aspecto.

Por último, comentar que las buenas relaciones de la niña y el niño gitano en el aula, favorecen también que esta o este se sienta más confiado a la hora de manifestar rasgos culturales y costumbres propias de la comunidad gitana.

2.3.4. Relación del niño o la niña con el profesorado

Para medir la relación positiva del alumnado gitano con el profesorado se ha querido conocer la opinión de este último al respecto. La formulación de preguntas y la comunicación de vivencias o de opiniones han sido los aspectos que se han solicitado a los y las docentes que tengan en cuenta para valorar su relación con el alumno o alumna.

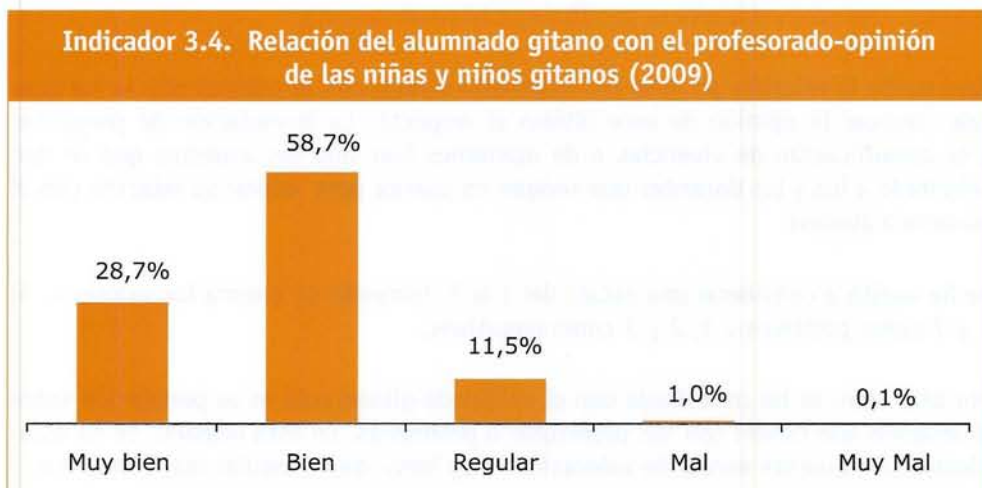
Se ha vuelto a considerar una escala del 1 al 7, tomando en cuenta los valores 4, 5, 6 y 7 como positivos y 1, 2 y 3 como negativos.

Por otro lado, se ha consultado con el alumnado gitano cuál es su percepción sobre la relación que tienen con sus profesores o profesoras. En esta ocasión, se ha establecido la siguiente escala de valoración: muy bien- bien- regular-mal y muy mal.

Según la opinión del profesorado, la media para el año 2009, es de 5,38 y las puntuaciones entre 4 y 7 han sido del 85,1%, concentrándose el 59,2% entre los valores más positivos 6 y 7. Sólo el 14,9% se relacionan de forma negativa con el profesorado.



Por otro lado, el 87,4% de las niñas y niños gitanos afirman que su relación es buena o muy buena con el profesorado, concentrándose más de la mitad de las opiniones en que es buena. Solamente el 12,6% dice tener una relación más bien negativa (regular, mala o muy mala). Por lo tanto, el alumnado gitano tiene una percepción de su relación con el profesorado algo más positiva que éste último, aunque los porcentajes se acercan mucho.

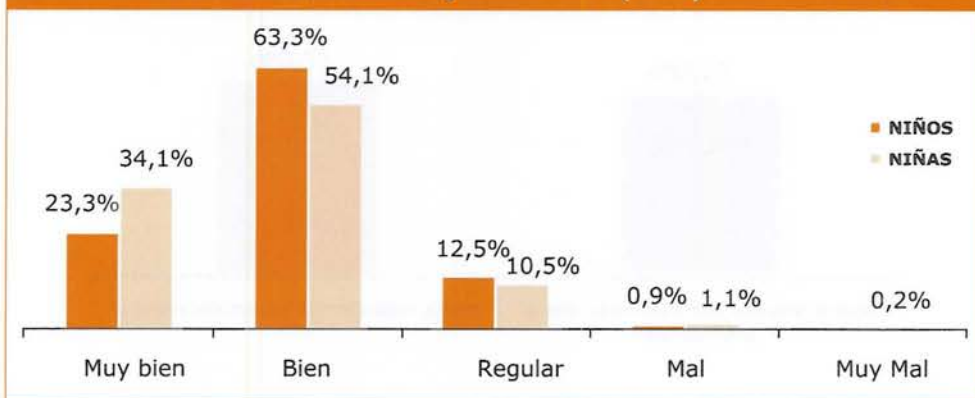


Desagregando los datos de 2009 por sexo, se observa que es ligeramente superior el número de niñas que mantienen interacciones positivas con sus profesores y profesoras. Como se puede observar en el gráfico siguiente, en el 80,8% de los casos se obtienen puntuaciones entre 4 y 7 en relación a los niños y, en el caso de las niñas, el porcentaje asciende a 88,9%.



Los porcentajes que muestran la diferencia entre niños y niñas según su propia opinión respecto a la relación que tienen con el profesorado, es muy similar al parecer de sus docentes. Así el 88,2% de las niñas y el 86,6% de los niños dice tener una buena o muy buena relación con sus docentes. De nuevo, es levemente superior la buena relación de las niñas.

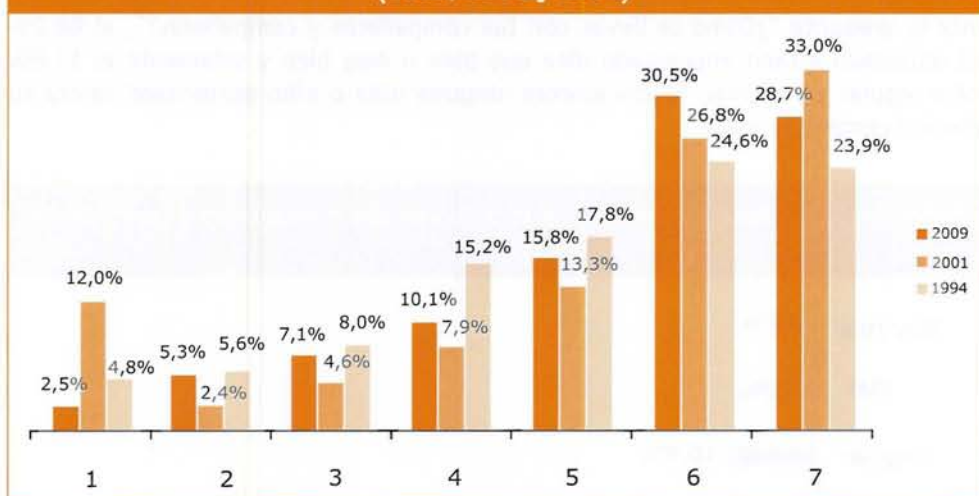
Indicador 3.4. Relación del alumnado gitano con el profesorado-opinión de los niños y de las niñas (2009)



Los resultados globales obtenidos en 2009 son muy similares a los observados en estudios anteriores, donde el porcentaje de alumnado que se consideraba que tenía una relación positiva con sus docentes era del 81% en 2001 y del 81,5% en 1994. La diferencia más significativa es la reducción en casi diez puntos desde 2001 hasta 2009 en la valoración de 1 (12% en 2001 y 2,5% en 2009), interpretada como una interrelación nada adecuada entre el profesorado y el niño o niña gitana.

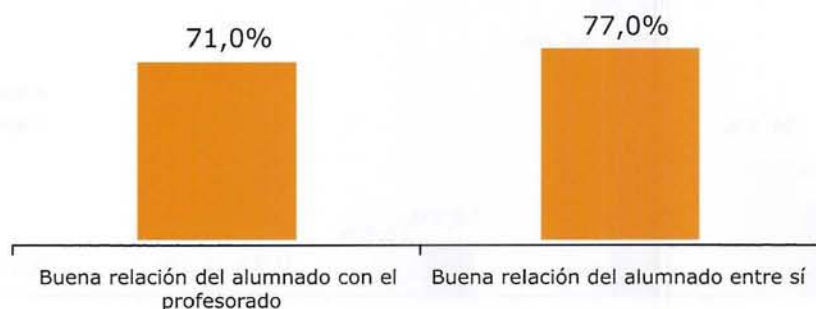
Por lo tanto, el grado de interacción de las niñas y niños gitanos con el profesorado ha mejorado, pero el incremento ha sido moderado. Ya se apuntaba en el estudio anterior, que una de las posibles explicaciones de la lenta evolución de este indicador en los últimos quince años es el llamado “efecto techo”, o el valor máximo al que se considera que se puede llegar.

Indicador 3.4. Relación del niño o la niña con el profesorado (2009, 2001 y 1994)



La opinión del alumnado gitano sobre la relación que tiene con sus docentes, puede compararse con otro estudio realizado que mide valores normativos, donde el 71% tendría buenas relaciones con sus docentes. Si equiparamos la valoración de “buena relación” que aparece en el estudio de valores normativos (2006) con las valoraciones de “muy bien” y “bien” de la presente evaluación, se podría decir que hay más niñas y niños gitanos que consideran tener una buena relación con su docente que las y los niños en general.

Indicador 3.4 y 3.5. Relación del alumnado con el profesorado y con el resto de compañeros y compañeras (Valores normativos, 2006)



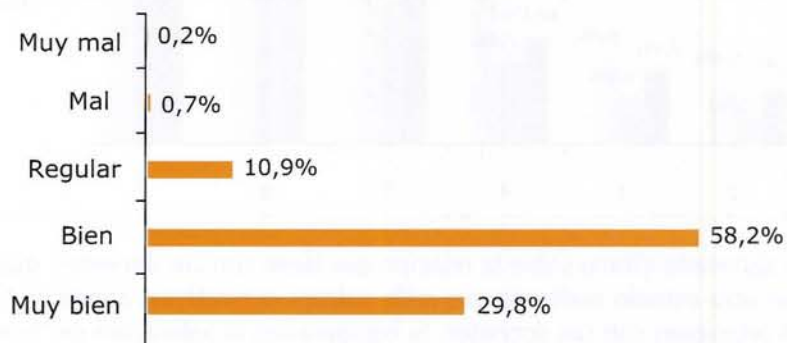
Se ha comprobado en el análisis estadístico realizado la vinculación de este indicador con el resto. Los resultados son muy similares a los que se exponían en los dos indicadores anteriores. Por lo tanto, las buenas relaciones de la niña o niño gitano con el profesorado, al igual que ocurría con el resto de sus compañeros y compañeras, está relacionado con sus logros escolares, además de vincularse con el interés que muestran las familias en la educación de sus hijas e hijos. Las niñas y niños gitanos manifestarán más explícitamente los rasgos culturales y costumbres de su cultura, cuanto mejor relación tengan con el profesorado.

2.3.5. Relación del niño o la niña con sus compañeros y compañeras

En esta variable de interacción social del alumnado gitano se ha añadido un indicador más con respecto a los estudios anteriores sobre la percepción del niño o niña gitana en la relación que tiene con el resto de compañeros y compañeras.

Ante la pregunta “¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras?”, el 88,2% del alumnado gitano encuestado dice que bien o muy bien y solamente el 11,8% entre regular y muy mal. Prácticamente ninguna niña o niño encuestado valora su relación como muy mala.

Indicador 3.5. Relación del niño o la niña con sus compañeros y compañeras (2009)



En el análisis de los datos de 2009 de niñas y niños gitanos por separado, se han obtenido porcentajes muy elevados entre las y los que afirman tener buenas relaciones con sus compañeros y compañeras de clase. Concretamente, el 90,1% de las

niñas dicen tener una relación buena o muy buena, mientras que en el caso de los niños el porcentaje disminuye al 86,3%. Destacar, que en el caso de las niñas, el porcentaje supera en más de trece puntos los valores normativos que se han tomado como referencia.



Los resultados obtenidos para este indicador se consideran muy positivos, sobre todo, teniendo en cuenta los valores normativos que se han tomado como referencia en esta evaluación. En ellos, el 77% del alumnado encuestado afirmaba que tenía buena relación con el resto de niñas y niños. Por lo tanto, la percepción en las relaciones sociales que establecen los niños y niñas gitanas con el resto de sus compañeros y compañeras es incluso superior a los valores normativos.

Apoyando el dato anterior y según las entrevistas realizadas a jóvenes gitanos y gitanas, las relaciones en Educación Primaria son en general buenas con el resto de las niñas y niños del aula, además, no se aprecia que estas relaciones sean peores con unos grupos culturales que con otros.



2.4. Variable 4: Logros escolares en función de la normativa curricular

En esta variable se miden los logros escolares del alumnado gitano valorando el grado de desarrollo de las capacidades en el marco del diseño curricular del aula y del centro. Se consideran aspectos fundamentales de esta variable los resultados académicos, los hábitos de trabajo individuales que influyen directamente en su

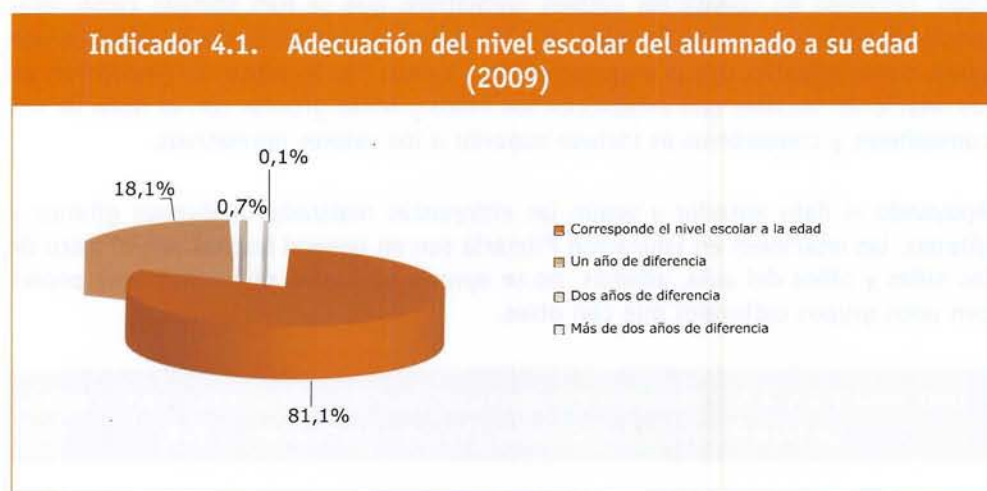
rendimiento, la realización de tareas escolares y el nivel de atención que presta el alumnado gitano al profesorado.

Para conocer la información relativa a las niñas y niños gitanos que han participado en la muestra de esta evaluación, se ha preguntado al personal docente a través de un cuestionario autorrellenado.

2.4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad

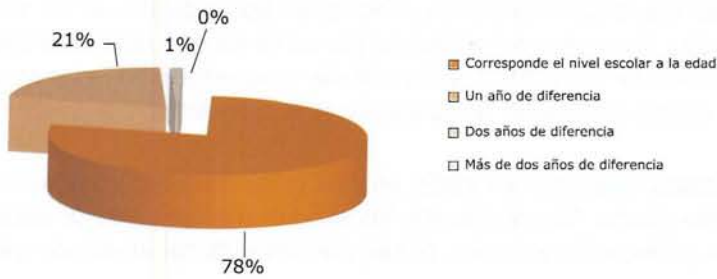
Para obtener información de este indicador, se ha recogido información a través del profesorado de los centros escolares que han formado parte de la muestra seleccionada para este estudio.

El 81,1% del alumnado gitano se encontraría en el nivel escolar que le corresponde por su edad. En el 18,9% de los casos existiría un desfase, donde la gran mayoría (el 18,1%) se encontraría un año por debajo del curso que le corresponde. Como se mostraba en la variable 1, si consideramos que el 93,2% de las niñas y niños gitanos, se escolarizan con la edad de seis años, un 12,1% de los mismos habría repetido al menos un curso académico y un 6,8% se habría escolarizado en cursos inferiores a los que le corresponden por su edad.

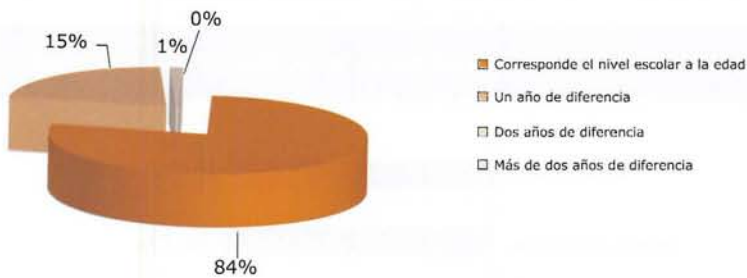


Se encuentran diferencias interesantes desagregando los datos de 2009 entre niñas y niños gitanos. La correspondencia entre la edad de las alumnas gitanas y el curso en el que se encuentran es mayor que la de los alumnos. Concretamente la adecuación del nivel escolar a la edad correspondería al 84% de las niñas gitanas y en el caso de los niños, el porcentaje descendería al 78%. En los casos donde existe retraso, niñas y niños coinciden en que la gran mayoría tiene solamente un año de diferencia, no habiendo ningún caso en los que existan más de dos años.

Indicador 4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad (2009, niños)

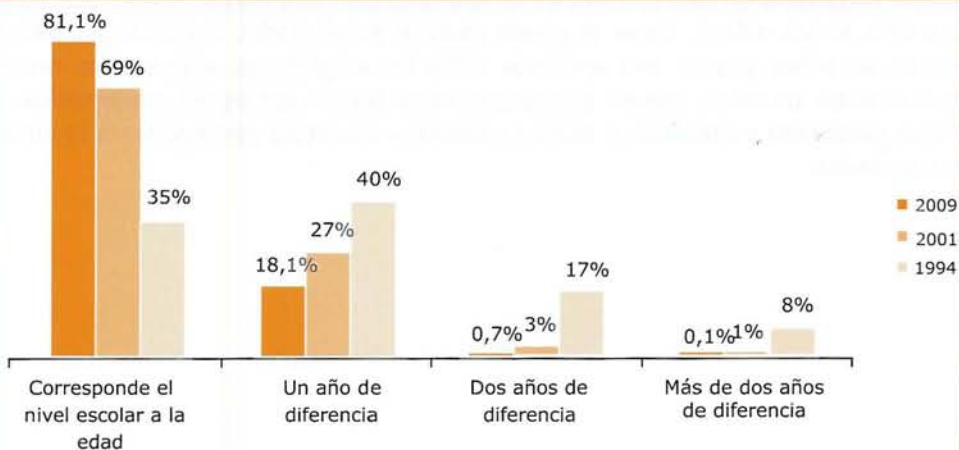


Indicador 4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad (2009, niñas)



Si comparamos los resultados de 2009 con los obtenidos en las evaluaciones anteriores de 2001 y 1994, podemos comprobar cómo este indicador ha tenido una evolución importante. En 2001, un 31% de las niñas y niños gitanos no se encontraban en el nivel escolar adecuado según su edad, siendo el 69% el que sí que lo hacía. Ya se produjo un salto importante respecto al año 1994, en el que el 65% del alumnado gitano llevaba al menos un año de retraso. Por lo tanto el desfase edad-curso ha disminuido considerablemente en los últimos quince años.

Indicador 4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad (2009, 2001 y 1994)



2.4.2. Áreas aprobadas en el último curso

La información recogida en este indicador se ha obtenido a partir de una ficha de datos académicos que el profesorado ha completado por cada uno de los alumnos y alumnas analizadas. En el caso del alumnado que se ha escolarizado en el año 2008-2009 por primera vez en ese centro, se ha tomado como referencia las puntuaciones (o notas) de la última evaluación realizada por el o la docente.

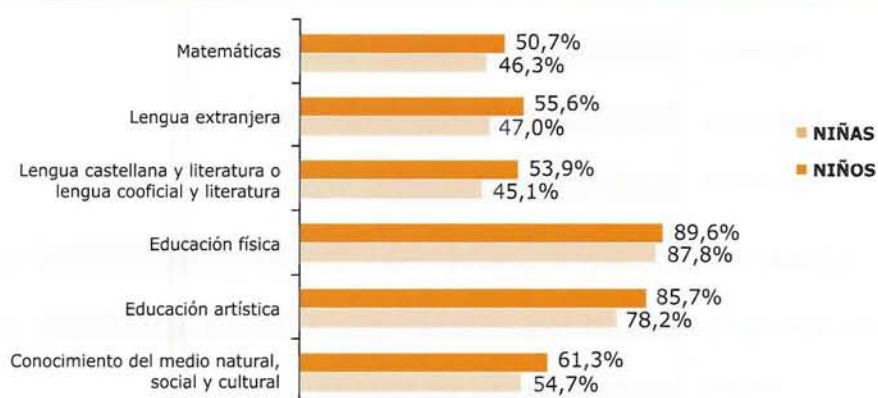
Según los resultados obtenidos en 2009, en casi todas las áreas aprueba el 50% o más del alumnado gitano. Concretamente, las mejores puntuaciones se obtienen en Educación física y Educación artística, donde más del 80% del alumnado gitano las supera.

Las áreas que parece que ofrecen más resistencia son matemáticas, lengua castellana y literatura (o lengua cooficial y literatura), que en ninguno de los dos casos consiguen superar la mitad de las niñas y niños gitanos (48,5% y 49,5% respectivamente).



En cuanto a las diferencias por sexo encontradas en los datos de 2009, las niñas gitanas aprueban en mayor medida que los niños. Concretamente, en áreas como Lengua extranjera existen diferencias de casi diez puntos (55,6% de las niñas frente a 47% de los niños). Como se puede apreciar en el gráfico siguiente, el 50% o más de las niñas gitanas han aprobado todas las asignaturas, algo que no ocurre en el caso de los niños, que en asignaturas como lengua extranjera, matemáticas o lengua castellana y literatura o lengua cooficial y literatura no llegarían a la mitad de aprobados.

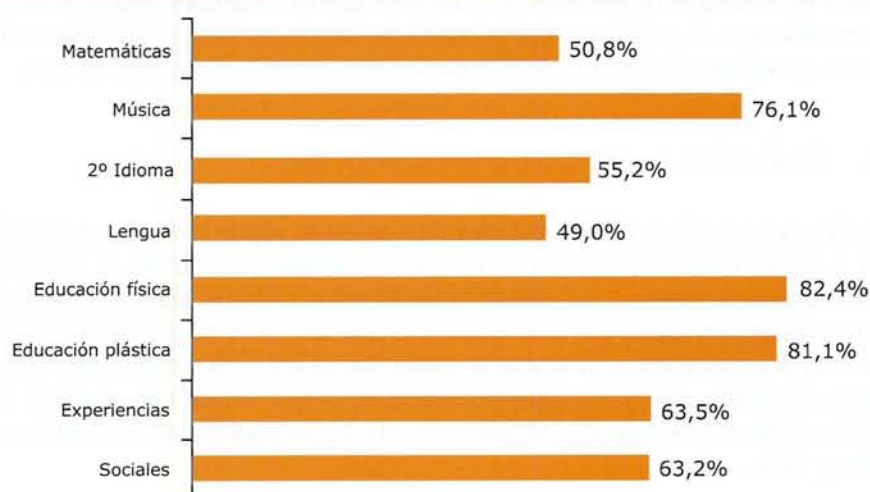
Indicador 4.2. Áreas aprobadas en el último curso (2009, niños y niñas)

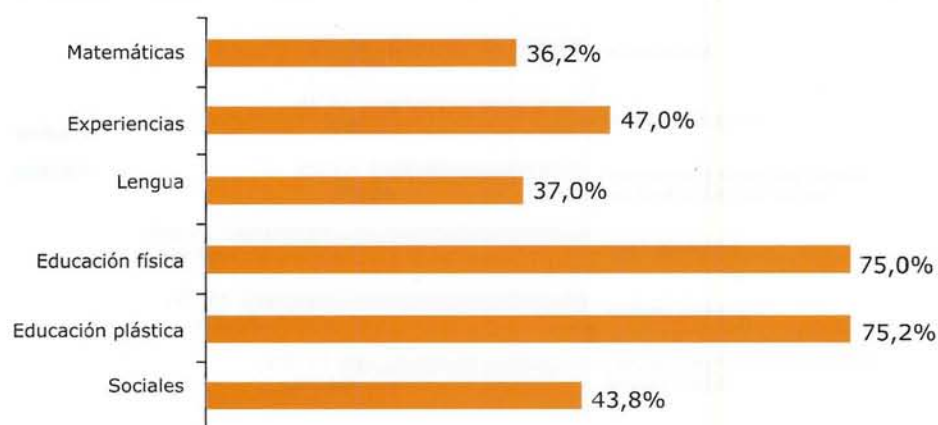


Comparando los datos globales de 2009 con los obtenidos en las evaluaciones de 2001 y 1994, se puede apreciar que existe cierto estancamiento en los últimos ocho años, habiendo un ligero retroceso en ciertas áreas como matemáticas (48,5% en 2009 y 50,8% en 2001) o 2º idioma (actualmente lengua extranjera) que ha pasado de 55,2% en 2001 a 51,3% en 2009. Aunque también se observan avances en áreas como Educación física (de 82,4% en 2001 a 88,6% en 2009) y también avances pero más pequeños en Educación plástica (actualmente Educación artística) o lengua (ahora lengua castellana y literatura o lengua cooficial y literatura).

En cualquier caso, sigue siendo notable el avance en los logros curriculares del alumnado gitano con respecto a 1994, donde existe un incremento importante en cuanto al número de alumnas y alumnos que aprueban en todas las áreas. En ese año, la mitad del alumnado gitano superaba solamente dos áreas de las seis que se valoraban.

Indicador 4.2. Áreas aprobadas en el último curso (2001)



Indicador 4.2. Áreas aprobadas en el último curso (1994)

Ya se ha comentado en el desarrollo de los indicadores anteriores, la relación que puede existir entre este indicador y el resto. Partiendo del análisis estadístico realizado, la obtención de buenos resultados académicos por parte de la niña o el niño gitano, está vinculada a la escolarización temprana y a la continuidad en la asistencia al centro escolar. Aunque evidente, resulta interesante comentar que cuánto mejores son los resultados, el alumnado gitano se sitúa en mejor posición con respecto al resto de compañeras y compañeros de aula en lo que a rendimiento se refiere.

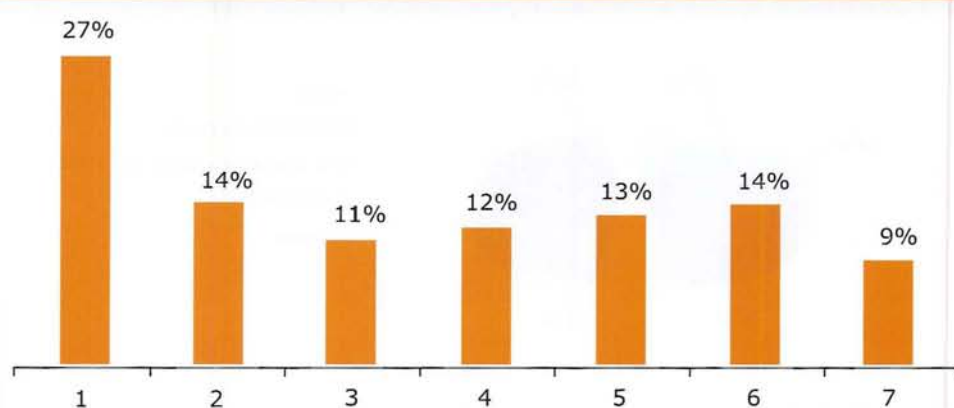
Además de los resultados estadísticos, se ha preguntado a las y los profesionales del sector sobre las vinculaciones que encuentran entre el rendimiento escolar del alumnado y otros aspectos que se miden en esta evaluación. Una mayoría comenta que cuanto mayor es el tiempo de dedicación a las tareas escolares en el domicilio y el apoyo que las niñas y niños gitanos reciben para la realización de las tareas escolares, los resultados académicos son mejores. Por otro lado, si la familia considera importante la educación y se implica en el centro escolar, parece que también se refleja en sus resultados. Por último, algunos profesionales han establecido un vínculo entre el conocimiento que tiene el profesorado sobre la cultura y tradiciones gitanas y el rendimiento del alumno o alumna gitana, interpretándose esto como que a medida que el profesor o profesora tiene más herramientas de cómo relacionarse con el alumnado gitano, mejores serán los resultados escolares de éste.

2.4.3. Realización de las tareas escolares en casa

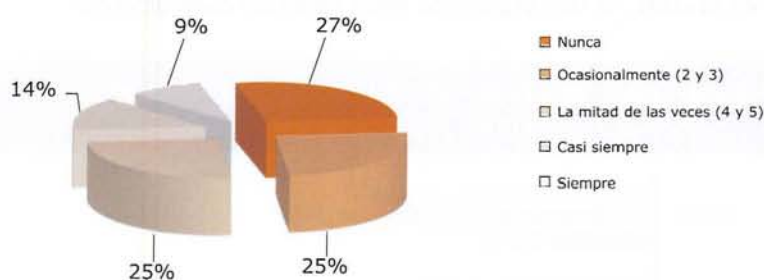
Las profesoras y profesores encuestados han opinado sobre si el alumnado gitano realiza o no las tareas escolares en casa. Se ha pedido que valoren al niño o niña con una puntuación entre 1 y 7, adjudicando el valor 1 para el alumnado que nunca realiza las tareas escolares y 7 para el que siempre las hace. Se presentan dos tipos de gráficos a continuación, uno que muestra las valoraciones realizadas según la encuesta efectuada a los y las docentes y otro en el que se han agrupado los resultados con el fin de facilitar la comparación con los resultados de las evaluaciones de 2001 y 1994.

Un 23% de las niñas y niños gitanos hacen las tareas escolares siempre o casi siempre y un 27% no las realizan nunca. La mitad de ellos las hace a veces. En el año 2009, la media de este indicador se sitúa en 3,49, por debajo del valor medio que corresponde a 4.

Indicador 4.3. Nivel de realización de las tareas escolares en casa (2009)

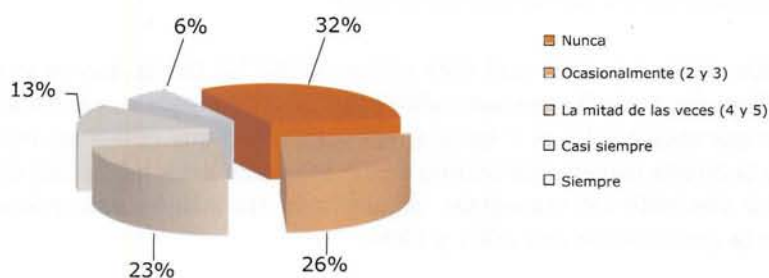


Indicador 4.3. Veces que realiza las tareas escolares en casa (2009)

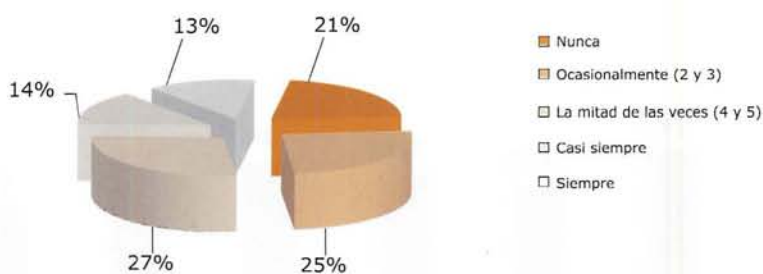


Comparando estos resultados por sexo, se observa que más del doble de niñas gitanas que de niños realizan de manera habitual las tareas escolares (un 13% y un 6% respectivamente). Por otro lado, el porcentaje de niños gitanos que nunca realiza los deberes es del 32% siendo superior al valor genérico comentado anteriormente (27%). En el caso de las niñas, este dato es del 21%.

Indicador 4.3. Veces que realiza las tareas escolares en casa (2009, niños)

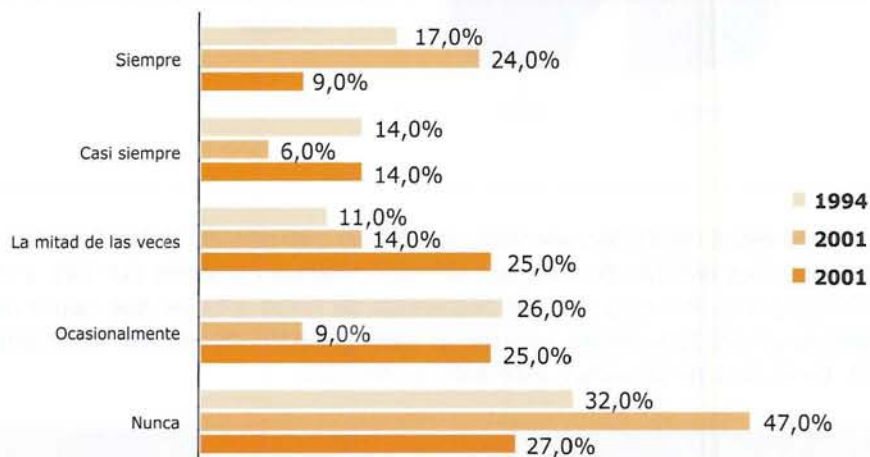


Indicador 4.3. Veces que realiza las tareas escolares en casa (2009, niñas)



El alumnado gitano que nunca realiza los deberes en casa ha disminuido en veinte puntos, pasando de ser el 47% en 2001 al 27% en 2009. Pero por otro lado, también se ha reducido considerablemente el número de niños y niñas gitanas que siempre hacen las tareas en casa, siendo un 24% en 2001 y un 9% en 2009. Por lo tanto, los resultados en las evaluaciones de años anteriores tendían a polarizarse más en los valores extremos, mientras que en el 2009, se han dispersado entre todas las puntuaciones.

Indicador 4.3. Veces que realiza las tareas escolares en casa (2009, 2001 y 1994)

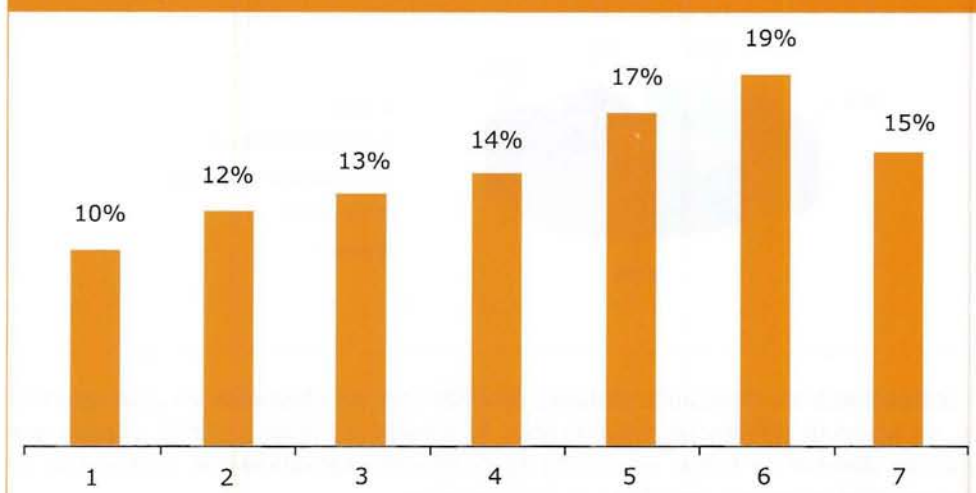


2.4.4. Finalización de las tareas en el aula

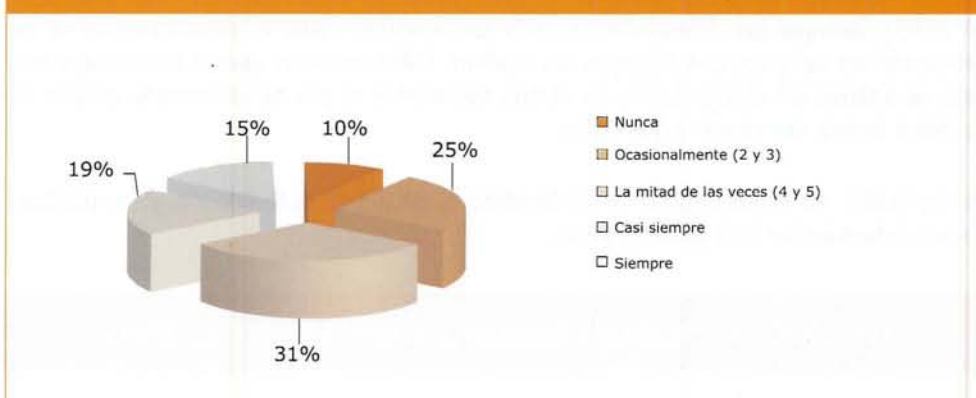
Este indicador mide si la niña o el niño gitano acaba las tareas que se le asignan en el aula. El profesorado ha opinado sobre esta cuestión y para su valoración se ha establecido una escala del 1 al 7 en la que 1 significaría que nunca las realiza y 7 siempre. De la misma manera que ocurría con el indicador anterior, se han unificado en el gráfico siguiente las respuestas, adjudicando las mismas valoraciones para poder hacer la comparativa con 2001 y 1994.

En el año 2009, el 10% del alumnado gitano no realiza nunca las tareas escolares en el aula y el 15% las realiza siempre. La mayoría se sitúa en los valores intermedios, siendo el mayor porcentaje (el 31%) los y las que las realizan la mitad de las veces.

Indicador 4.4. Acaba las tareas en el aula (2009)

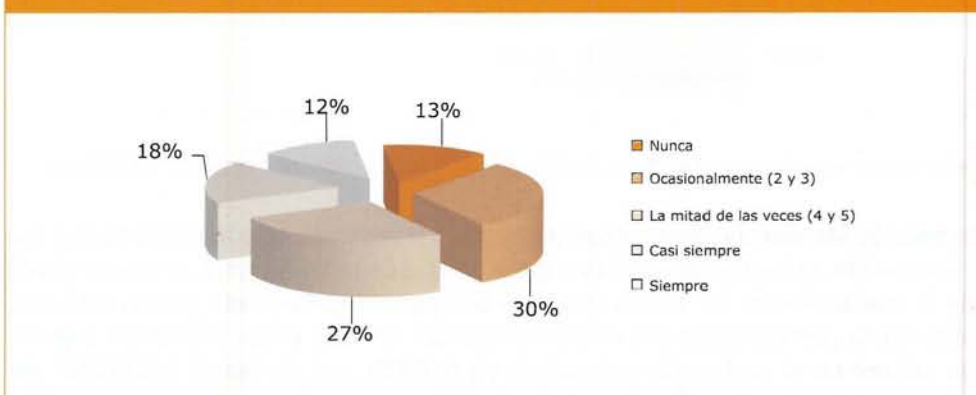


Indicador 4.4. Acaba las tareas en el aula (2009)

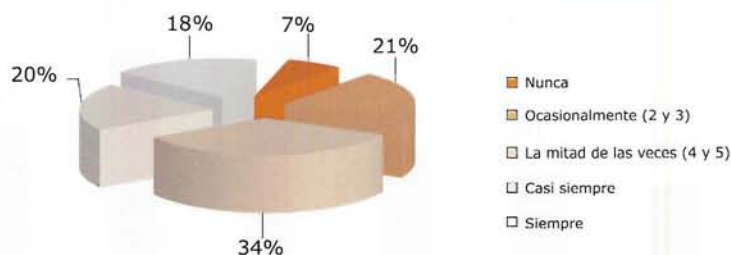


Con respecto a la diferencia entre niñas y niños gitanos en los datos obtenidos en 2009, se aprecian porcentajes diferentes. En los valores positivos, los porcentajes son mayores en el caso de las niñas y en las puntuaciones más bajas (1, 2 y 3), ocurre al contrario. En concreto, casi la mitad de niñas (7%) que de niños (13%) no finaliza las tareas escolares en el aula, siendo el 18% en el caso de ellas y el 12% en el caso de ellos quienes las acaban siempre.

Indicador 4.4. Acaba las tareas en el aula (2009, niños)



Indicador 4.4. Acaba las tareas en el aula (2009, niñas)

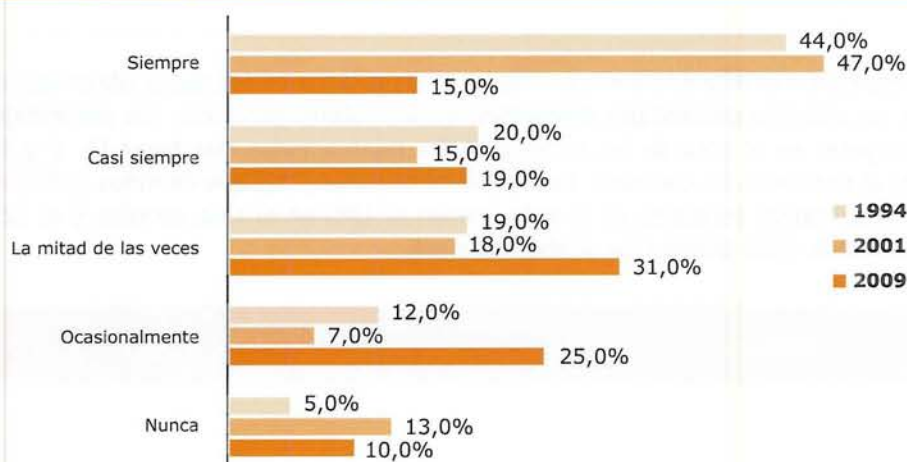


Si comparamos los resultados globales de 2009 con los obtenidos en años anteriores, se aprecian diferencias interesantes. El número de niñas y niños gitanos que finalizan siempre las tareas en el aula ha disminuido notablemente, pasando de un 47% en 2001 y un 44% en 1994, al 15% en 2009.

Con respecto al año 2001, se ha reducido también el porcentaje de las niñas y niños que no finalizan nunca las tareas en el aula (pasando de un 13% en 2001 a un 10% en 2009), aunque las diferencias no son tan amplias como el descenso que se ha producido en las y los que siempre las acaban. Cabe destacar que el porcentaje más bajo se obtuvo en el año 1994, en el que solamente el 5% del alumnado gitano no acababa nunca las tareas en el aula.

Por lo tanto, en el año 2009, se ha tendido a reducir la polarización y las puntuaciones intermedias han ganado peso.

Indicador 4.4. Acaba las tareas en el aula (2009, 2001 y 1994)



Relaciones existentes entre el indicador 4.3 y 4.4 con el resto de variables

Retomando las vinculaciones estadísticas que los indicadores anteriores tienen con la realización de las tareas escolares tanto en el aula como en casa, se puede añadir que la realización de las tareas escolares por parte del alumnado gitano está asociada con la participación que desde las familias se tiene en los diferentes órganos que existen en el centro, concretamente en el AMPA. Así, se puede interpretar que cuanto mayor es la participación de las familias en este órgano, mayor es también

el cumplimiento del alumnado con la realización de las tareas escolares tanto en el aula como en el domicilio.

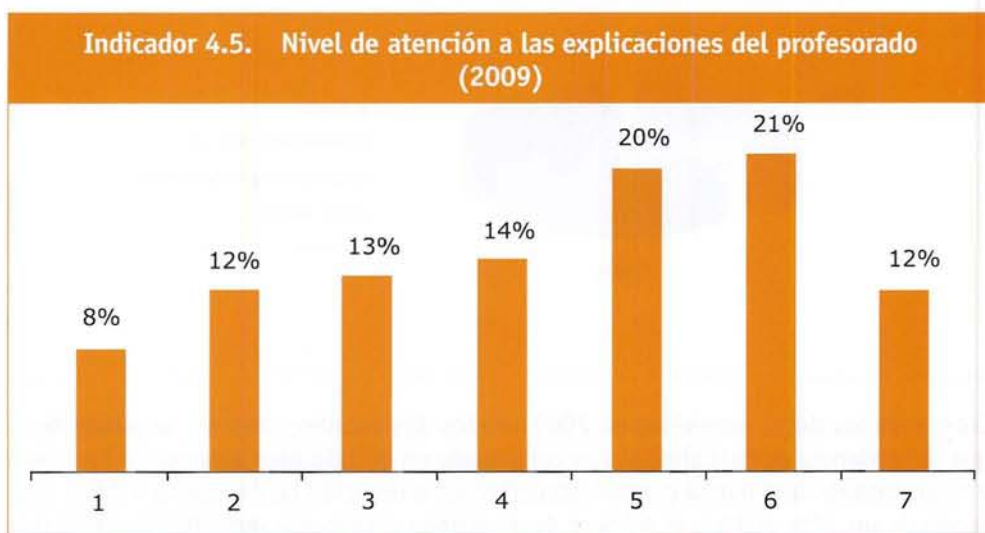
Desde el punto de vista de las y los profesionales preguntados, la realización de tareas escolares tanto en el aula como en casa, está asociada positivamente a la educación temprana (se entiende que la niña o el niño gitano, podría haber adquirido ciertos hábitos), a las relaciones que se establecen de coayuda con el resto de las y los compañeros y a las buenas relaciones que tenga el alumnado gitano con el profesorado.

2.4.5. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado

Los y las docentes de los niños y niñas gitanas procedentes de la muestra obtenida para esta evaluación han opinado sobre el nivel de atención de éstos durante las explicaciones. Han puntuado del 1 al 7, siendo 1 la puntuación que se otorga a los niños y niñas que no prestan nunca atención y 7 a los que siempre lo hacen.

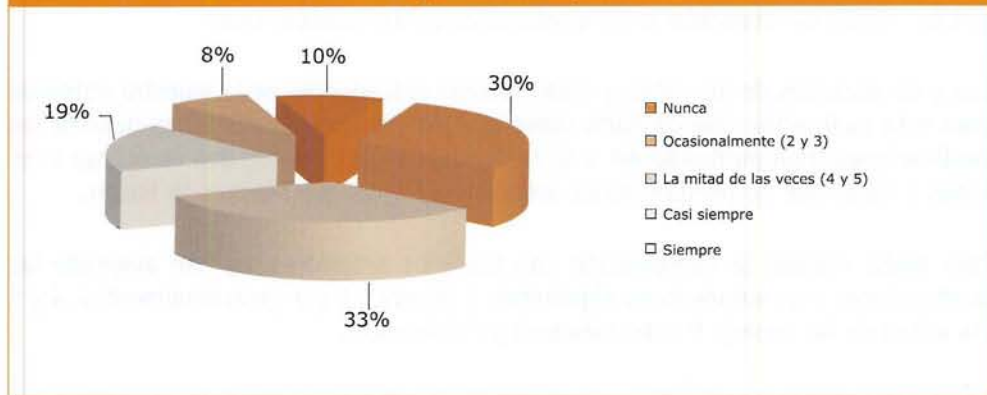
Para poder realizar la comparación con los años anteriores, se han asignado las puntuaciones a las valoraciones siguientes: 1 (nunca), 2 y 3 (ocasionalmente), 4 y 5 (la mitad de las veces), 6 (casi siempre) y 7 (siempre).

Se puede apreciar en el gráfico siguiente (Indicador 4.5. "Nivel de atención a las explicaciones del profesorado (2009)"), que el 33% del alumnado gitano siempre o casi siempre atiende a las explicaciones del profesorado, mientras que el 8% no lo hace nunca. El 25% lo hace ocasionalmente y el 34% en la mitad de las ocasiones.

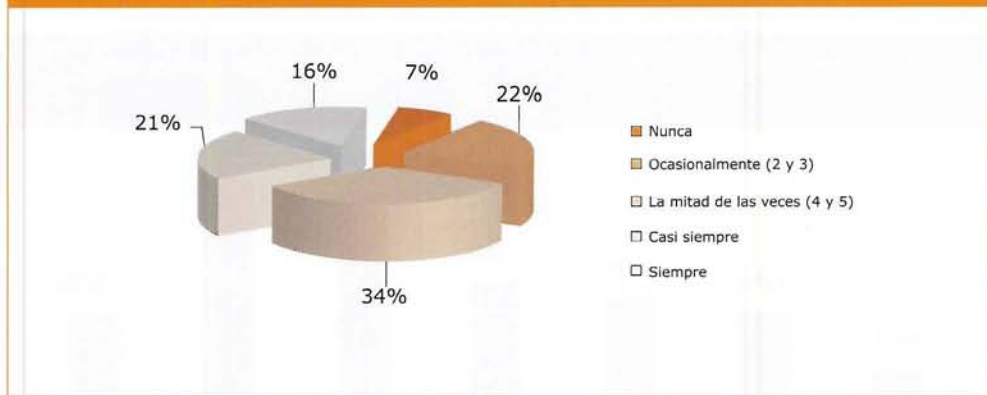


Los resultados obtenidos en el año 2009 apuntan a que las niñas gitanas atienden más a las explicaciones del profesorado que los niños. Aproximadamente el 37% de ellas atiende siempre o casi siempre, mientras que en el caso de los niños, el porcentaje se reduce al 26,7%. Por otro lado, el 10,3% de los niños gitanos no presta atención cuando la o el docente explica. En el caso de las niñas, el porcentaje es del 6,8%.

Indicador 4.5. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado (2009, niños)



Indicador 4.5. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado (2009, niñas)

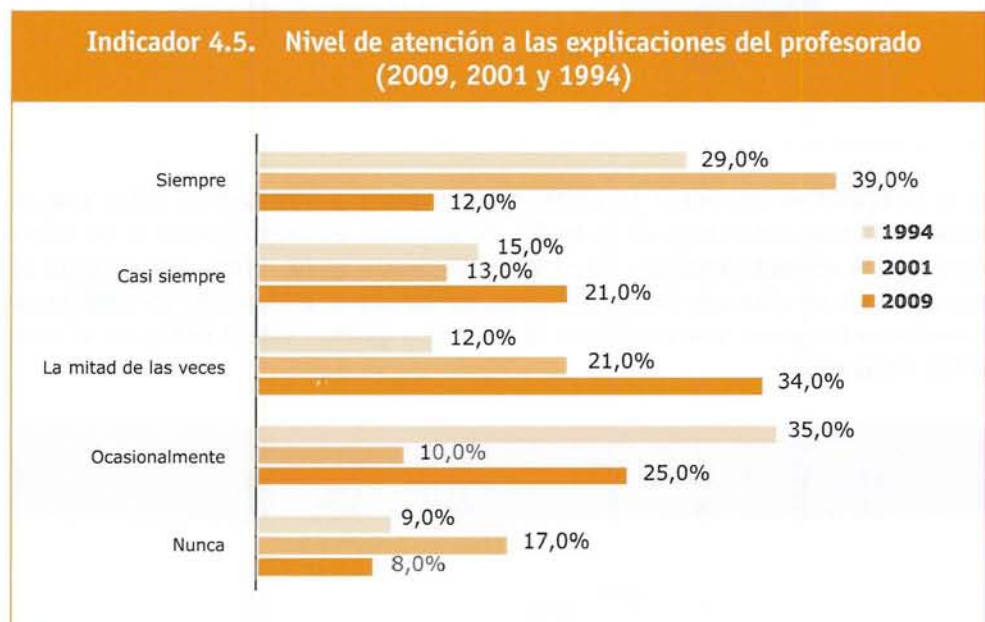


Cotejando los datos obtenidos en 2009 con los dos estudios previos, se puede decir que la tendencia es muy similar a lo comentado en el indicador anterior. Si las niñas y niños gitanos que nunca prestan atención se ha reducido con respecto a 2001 (pasando de un 17% al 8%), el número de alumnado gitano que está atento siempre a las explicaciones del profesorado, también se ha reducido y de manera más notable que los que nunca atienden (del 39% en 2001 al 12% en 2009). Aunque en el año 1994 el número de niñas y niños que nunca atendía a las y los docentes presentaba los porcentajes más bajos con respecto al resto de los estudios, hay que comentar, que el porcentaje de alumnado que ocasionalmente atendía (con puntuaciones entre 2 y 3) representaba el 35%. Por lo tanto, igual que ocurría con la realización de las tareas en el aula, los datos en el 2009 han tendido a despolarizarse.

Ya se han comentado las relaciones estadísticas que se han obtenido entre este indicador y los analizados previamente. Se ha encontrado igualmente una relación con la implicación de las familias en el AMPA y el nivel de atención de la niña o niño gitano a las explicaciones de las y los docentes.

Se añade además, que parece que cuanto mayor es la asistencia continuada a clase del alumnado gitano, mayor probabilidad existe de que éste atienda de manera activa al profesorado durante las explicaciones.

Las y los profesionales preguntados, establecen relaciones con otros indicadores. La niña o el niño gitano atiende más a las explicaciones en el aula si se encuentran en el curso que le corresponde y ha tenido una escolarización previa a la obligatoria. Además, la atención aumenta cuanto mejor es la relación entre alumnado y profesorado.



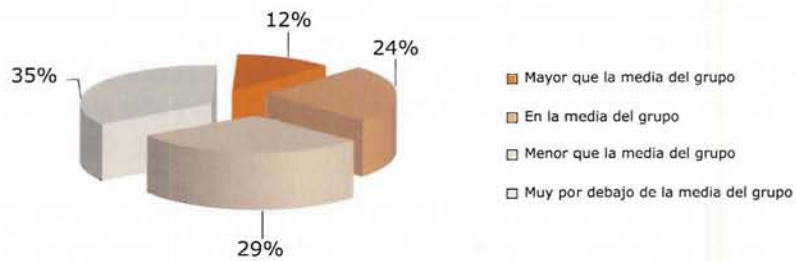
2.4.6. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto al rendimiento

Ya se comentó en el indicador 4.2 que en los últimos quince años el rendimiento escolar de las y los niños gitanos había evolucionado positivamente, si bien, en los últimos ocho años parece que los resultados se mantienen similares. En este caso, se realiza una comparación de estos resultados con los del resto del aula, con el fin de conocer cuál es la ubicación del alumnado gitano con respecto al resto de sus compañeras y compañeros.

El profesorado ha valorado al alumnado gitano, adjudicando “menor que la media del grupo” cuando no se distancie en exceso de la media del grupo y “muy por debajo de la media del grupo” cuando la niña o el niño gitano ocupe los últimos puestos.

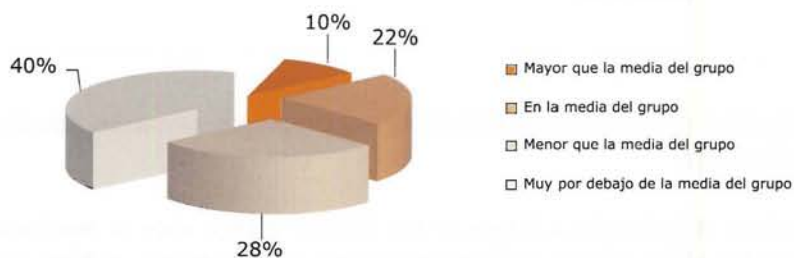
Para el curso 2008-2009, el 24% del alumnado gitano, está en la media del grupo, siendo prácticamente la misma cifra que se daba en el año 2001 (25%). El 12% se encuentra por encima de la media del grupo. Es importante destacar, que casi siete de cada diez niñas y niños gitanos se encuentran por debajo de la media de su clase, siendo un 35% los que se encuentran muy por debajo, es decir, en los últimos puestos.

Indicador 4.6. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento (2009)

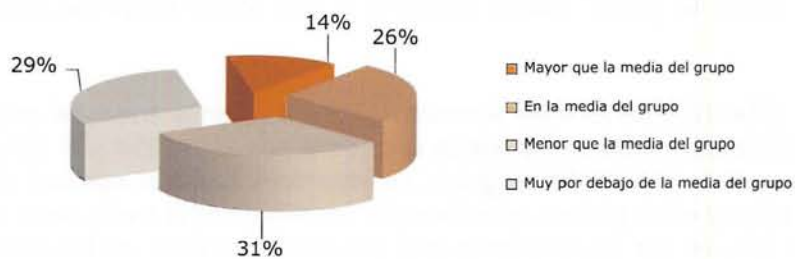


En la comparativa por sexos en 2009, resaltar que el porcentaje de niños que se encuentran muy por debajo de la media de su grupo es muy superior al de niñas (40% y 29% respectivamente). Hay menos diferencia en los niños con respecto al grupo cuando se observan las proporciones de los que se encuentran por debajo de la media en conjunto, que en el caso de los niños gitanos son el 68% y en el caso de las niñas el 60%.

Indicador 4.6. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento (2009, niños)



Indicador 4.6. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento (2009, niñas)

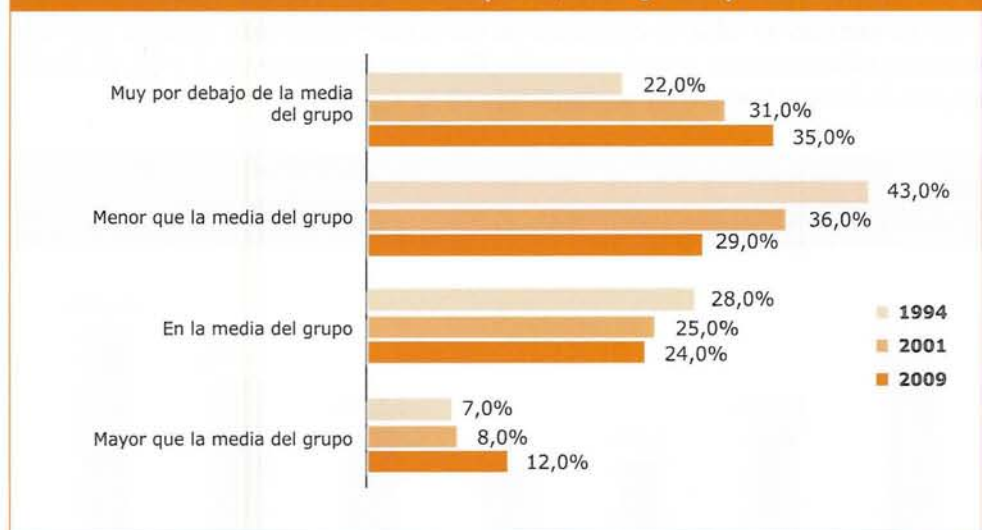


El análisis comparativo entre este estudio y los anteriores, denota que se ha reducido en tres puntos el porcentaje de niñas y niños que están por debajo de la media (un 67% en 2001, frente a un 64% en 2009). Un dato interesante a analizar es que desde el año 1994, se ha elevado en 13 puntos el porcentaje de niñas y niños gitanos que están en los últimos puestos de rendimiento con respecto a su grupo, ya que en dicho año el porcentaje representaba el 22% del total, en 2001 el 31% y finalmente en 2009 ha sido del 35%. Por otro lado, se ha incrementado en cinco puntos el número de alumnas y alumnos gitanos cuyo rendimiento se encuentra por encima del de su grupo.

Por lo tanto, podemos decir que ha mejorado ligeramente la ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto al rendimiento se refiere y en el año 2009 hay más niñas y niños gitanos que se encuentran en la media del grupo o por encima que los que había en 1994 y 2001. Sin embargo, es importante concluir también que cada vez son más las niñas y niños gitanos que están muy por debajo de sus compañeras y compañeros y se distancian de la media del grupo.

Por tanto, la ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento tiende a polarizarse siendo cada vez mayor el porcentaje de alumnado que está por encima de la media pero también mayor el que está muy por debajo de la media.

Indicador 4.6. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento (2009, 2001 y 1994)



Las y los profesionales entrevistados en este estudio afirman que cada vez son más los centros que incorporan programas de apoyo a las y los niños gitanos y recalcan la importancia que tienen estos programas en el rendimiento del alumnado. Como comenta una de las profesionales entrevistadas:

“Hace unos años, los programas que había para esta población eran para cubrir mínimos, ahora hay programas para apoyar que los niños que vayan bien, vayan mejor”

Observando que los resultados, tanto del indicador 4.2 como del 4.6 no han mejorado notablemente en los últimos años, y que todavía son altos los porcentajes de niñas y niños gitanos que no obtienen buenos resultados, sería bueno continuar con este tipo de programas de apoyo a la población gitana.

2.5. Variable 5: Relación del alumnado gitano y su familia con el centro escolar

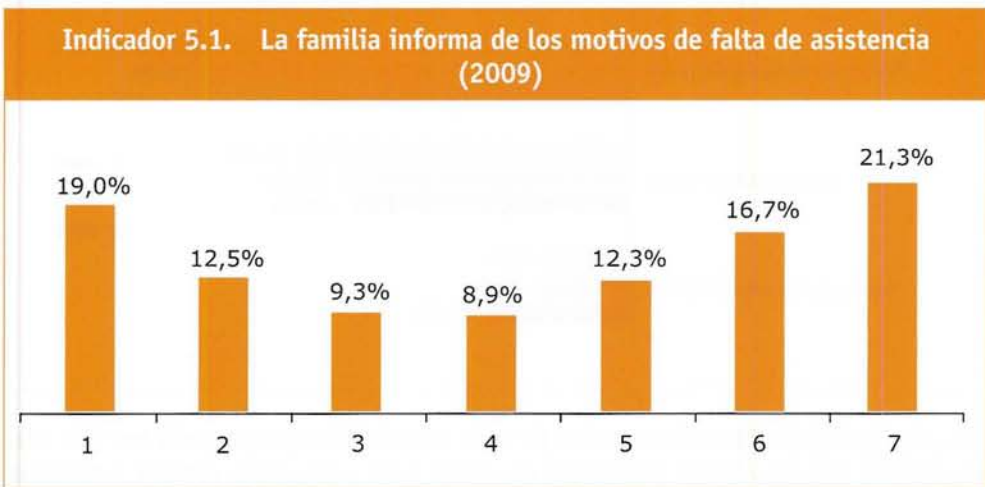
Esta variable valora los comportamientos, actitudes y participación del alumnado gitano y de su familia en el centro escolar. Concretamente, se han evaluado las responsabilidades familiares con respecto al centro escolar tales como: informar de los motivos de falta de asistencia de las y los escolares, acudir a las citas que el profesorado solicita, la implicación en los órganos de participación y el interés por la educación de las hijas e hijos. Con respecto al alumnado gitano, se ha preguntado sobre su interés por la educación y la participación en actividades extraescolares.

La información se ha recogido tanto del profesorado como de las niñas y niños gitanos.

2.5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia

Se ha preguntado al profesorado en qué medida la familia de la niña o niño gitano, informa al centro escolar cuando el alumnado falta. La escala de valoración es del 1 al 7, otorgándose 1 cuando la familia no informa nunca y 7 cuando lo hace siempre. Como referencia se ha tenido en cuenta que el valor medio "4" correspondería a informar en el 50% de los casos.

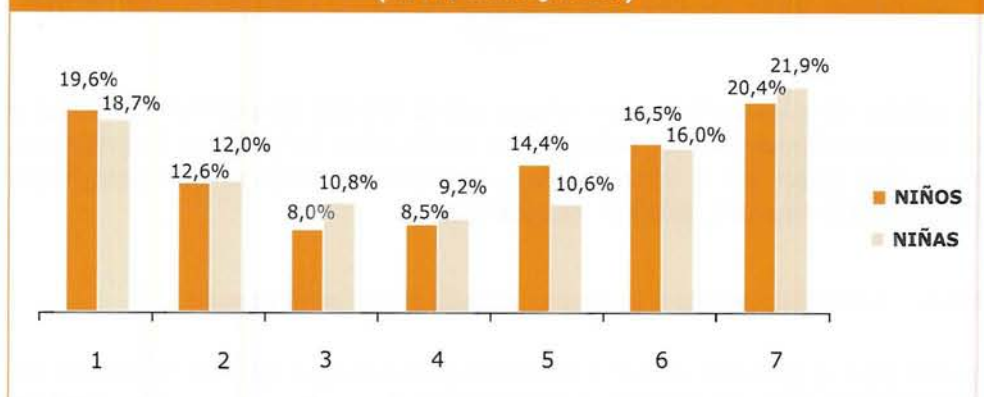
Para el año 2009, los resultados que se han obtenido indican que más de un tercio de las familias gitanas (38%) informan siempre o casi siempre (puntuaciones 6 y 7) de los motivos de falta de asistencia de sus hijas o hijos, pero también casi otro tercio no informa nunca o casi nunca (31,5%, con puntuaciones 1 y 2). El 30,5% restante lo hace a veces (con puntuaciones de 3, 4 y 5).



En el siguiente gráfico se presentan las diferencias entre niños y niñas en los datos recabados en 2009. Parece que existen muy pocas diferencias entre los resultados analizados por sexo. Cabe destacar que es ligeramente superior el porcentaje de familias que tienden a justificar las faltas de asistencia cuando se trata de una niña (un 21,9%) que de un niño (el 20,4%).

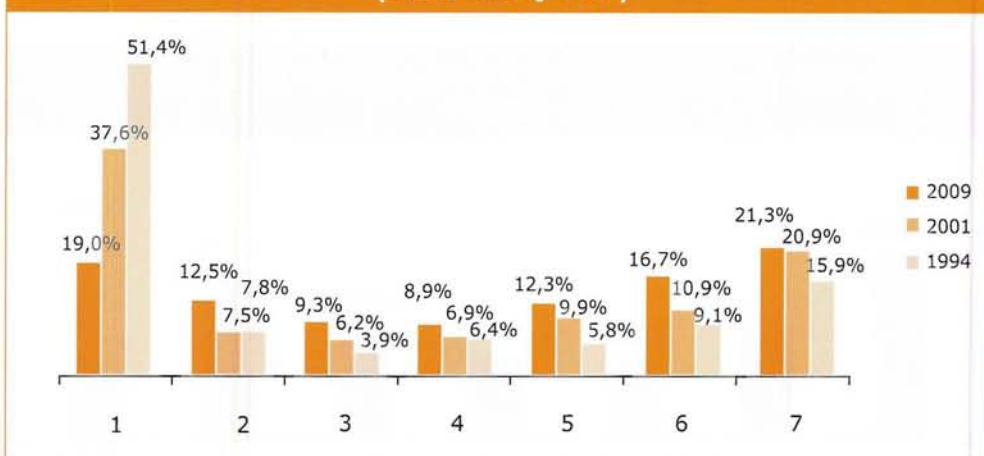
Los porcentajes de los que nunca informan son muy similares, aunque ligeramente inferior en el caso femenino (18,7%) que en el masculino (19,6%).

Indicador 5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia (2009, niños y niñas)



Si comparamos los resultados globales de 2009 con los obtenidos en estudios anteriores, se observa que se ha reducido notablemente el número de familias que no informan de las faltas de asistencia de sus hijas o hijos, pasando de un 51,4% en 1994, a un 37,6% en 2001 y en 2009 un 19%. También, se han incrementado las familias que siempre comunican los motivos de las faltas de asistencia, aunque en menor proporción (un 15,9% en 1994 frente al 21,3% en 2009).

Indicador 5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia (2009, 2001 y 1994)



Las y los jóvenes universitarios que han participado en esta evaluación opinan que esta evolución se ha debido, entre otras cosas, a que las familias han aumentado su preocupación por la situación de sus hijas o hijos en el centro escolar y por lo tanto, existe una mayor predisposición al cumplimiento de las obligaciones, entre las que se encuentra el informar de los motivos de la no asistencia al centro.

Desde el punto de vista de las y los profesionales, la prestación de ayudas económicas que reciben las familias podría estar relacionada con la justificación de faltas de asistencia. Por lo tanto, las condiciones estipuladas para recibir la prestación de ayudas económicas podrían estar influyendo en las familias en cuanto a que hace que sean más cuidadosas a la hora de informar al centro escolar sobre los motivos de las ausencias.

Una de las profesionales entrevistadas comenta:

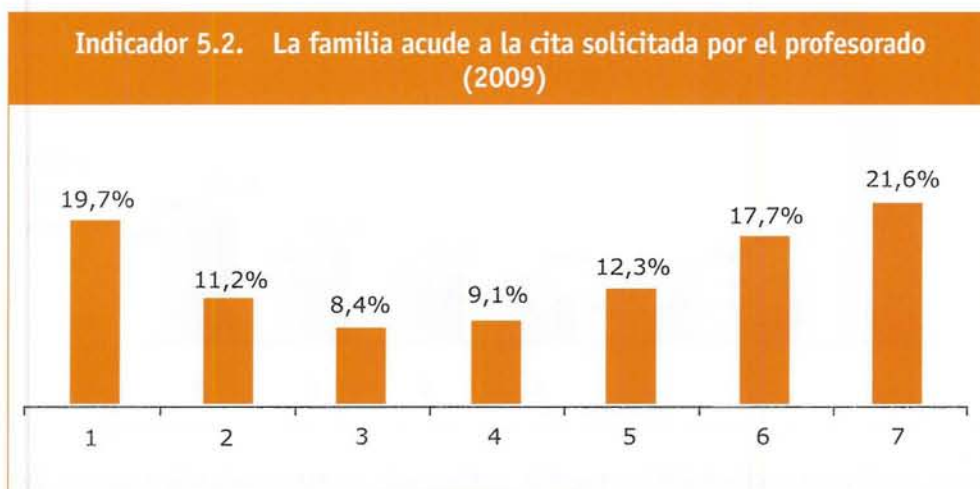
“Las familias saben que una falta justificada no cuenta y una sin justificar sí que cuenta”.

Por último, las y los profesionales señalan que la relación del profesorado con las y los alumnos gitanos también influye en la justificación de las faltas de asistencia. Así, cuanto mayor sea el interés de las y los docentes hacia el alumnado, mayor predisposición hay para justificar las ausencias.

2.5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado

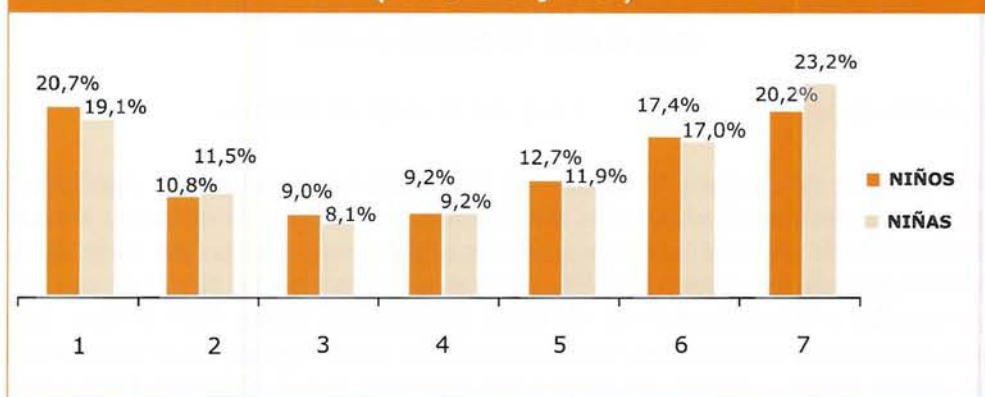
En este caso se pretende valorar si la familia gitana acude a las citas solicitadas por el profesorado, bien por teléfono, a través de la niña o niño, o personalmente. De la misma manera que en el indicador anterior, se ha establecido una escala del 1 al 7, en la que la puntuación 1 hace referencia a que la familia nunca acude a las citas y 7 en los casos en los que siempre lo hace. Se ha considerado que el valor medio 4 equivale a que la familia asiste en la mitad de las ocasiones.

En el curso 2008-2009 se ha obtenido una media de 4,23, lo que supera el valor medio de valoración 4 que hace referencia a que la familia acude en el 50% de las ocasiones. Casi un 40% acude siempre o casi siempre (valores 6 y 7) a las citas requeridas por el profesorado y algo menos de un tercio de las familias gitanas (el 30,9%) no lo hace en ninguna o casi ninguna ocasión (valores 1 y 2).



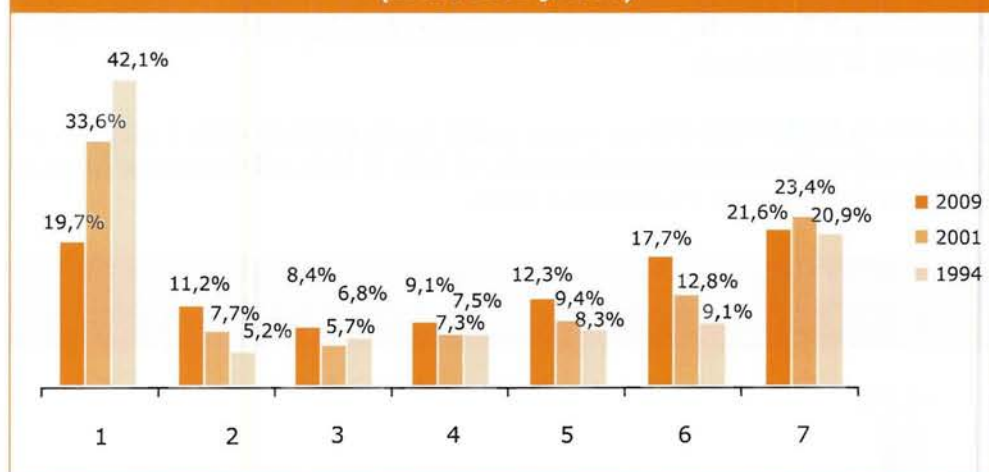
Los datos de 2009 desagregados por sexos, presentan resultados muy similares, siendo levemente superior el número de familias que acuden a las citas solicitadas por el profesorado en el caso de las niñas (23,2%) frente a las familias cuyos hijos son varones (20,2%).

Indicador 5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado (2009, niños y niñas)



Los datos globales apuntan una tendencia positiva que se comprueba observando los resultados de los últimos quince años. Concretamente, se ha reducido sustancialmente el número de familias gitanas que no acude nunca a las citas, pasando de ser un 42,1% en 1994 a un 19,7% en 2009. También se ha reducido notablemente con respecto a 2001, donde el porcentaje era del 33,6%. Ha crecido, pero en menor medida, el número de familias que siempre o casi siempre acuden a las citas (30% en 1994, 36,2% en 2001 y 39,3% en 2009). Sin embargo, es destacable que en los últimos ocho años se ha reducido el número de familias gitanas que siempre acuden (21,6% en 2009 y 23,4% en 2001).

Indicador 5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado (2009, 2001 y 1994)



Por lo tanto, se aprecia una evolución importante en los últimos quince años, pero todavía es necesario que tanto los centros como las familias presten atención a este aspecto, puesto que aproximadamente un tercio de las familias gitanas no han asumido del todo las obligaciones mínimas de comunicación con el profesorado que les exige la escolarización de sus hijos (se hace referencia a estos dos primeros indicadores analizados).

Apoyando esta afirmación, una profesional entrevistada en esta evaluación comenta:

“Cuesta mucho hablar con las familias, a las reuniones generales no va mucha gente”.

Y una de las personas universitarias recalca:

“Cuando el Consejo Escolar cita a las familias es para dar una mala noticia, por lo tanto al final, las familias no van”.

Relación de los indicadores 5.1 y 5.2 con el resto de variables

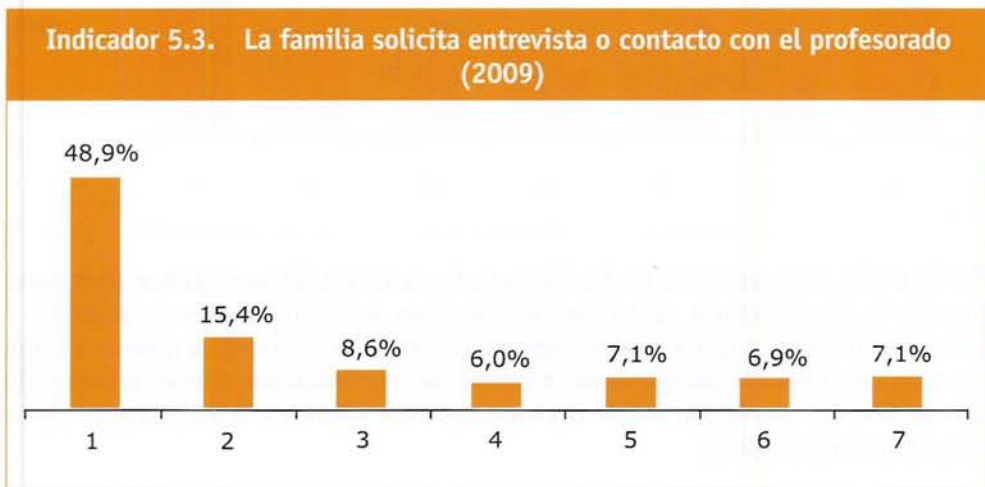
A lo largo de esta evaluación se han ido comentado las vinculaciones estadísticas que se han encontrado entre estos dos indicadores y el resto de variables. A modo de recordatorio comentar que la asunción de obligaciones mínimas por parte de las familias gitanas con el centro escolar, como es la asistencia a las citas a las que son convocadas o la justificación de las faltas de asistencia de sus hijas o hijos, está asociada con las personas que toman la iniciativa de escolarización, la adquisición de ciertos ritmos y rutinas escolares o las relaciones que el alumnado tiene tanto con sus otras y otros compañeros como con el profesorado.

Se añade además, que cuanto mayor sea el cumplimiento de estas obligaciones por parte de la familia, mayor será el grado de implicación de ésta en el centro escolar, concretamente en lo que a la participación en el AMPA y Consejo Escolar se refiere.

2.5.3. La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado

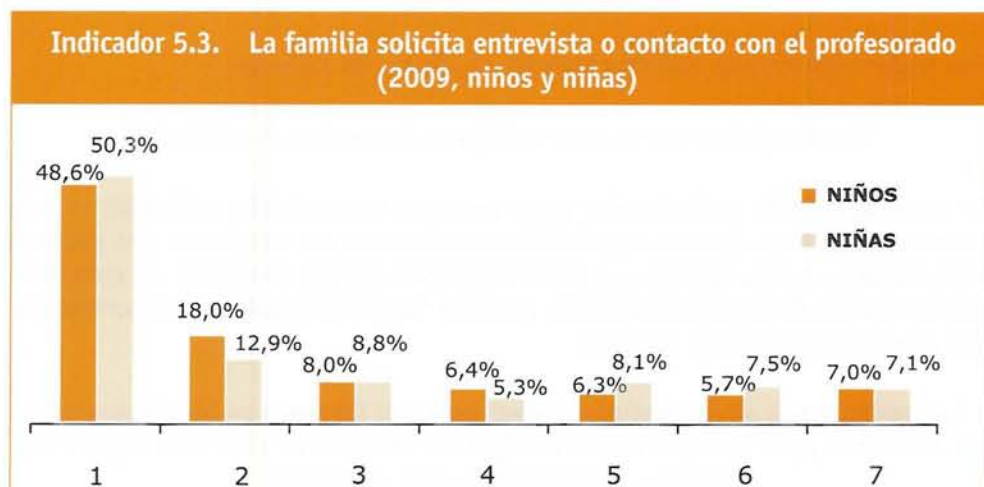
En este indicador se mide la iniciativa de la familia para solicitar una cita con el profesorado, es decir en qué medida se participa de un modo activo en la educación de las niñas o niños, anticipándose a las demandas de las y los docentes. Para ello, se ha pedido al profesorado que puntúe en una escala del 1 al 7 este aspecto, considerando 1 la puntuación más baja, es decir cuando la familia no solicita nunca entrevista y 7 la más alta, correspondiendo a las familias que de manera continua piden cita al profesorado.

El 64,3% de las familias gitanas nunca o casi nunca (puntuaciones 1 y 2) han solicitado una entrevista con el profesorado, el 14% lo hace habitualmente (puntuaciones de 6 y 7) y el 21,7% lo hace a veces.

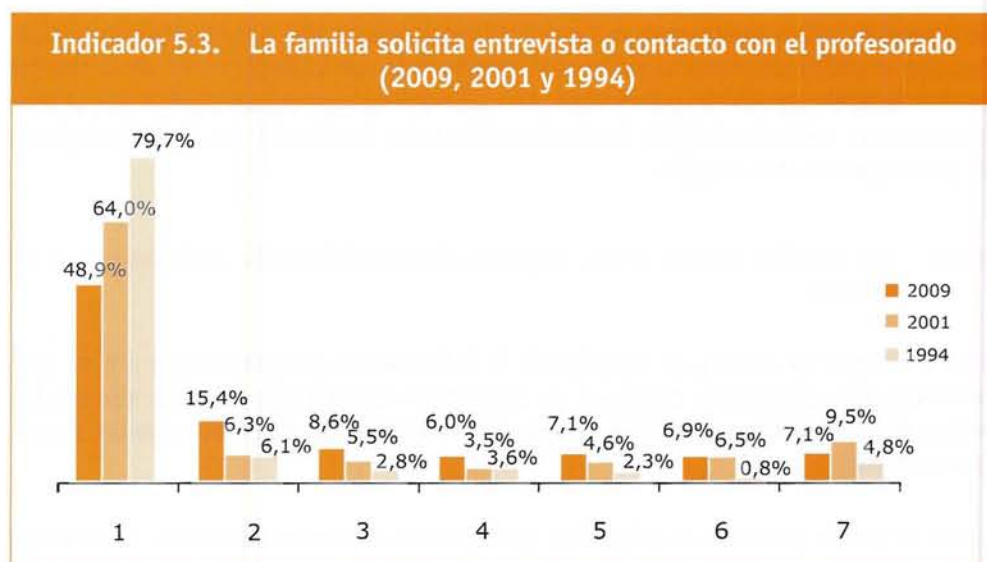


Si se analiza este indicador comparando los resultados obtenidos en 2009 por sexo, se observan pequeñas diferencias entre niñas y niños gitanos. Concretamente, es superior en el caso de las niñas el número de familias gitanas que tiene iniciativa por establecer contacto o comunicación con el profesorado de manera habitual, es

decir, siempre o casi siempre (14,6% en el caso de las niñas frente a 12,7% en el caso de los niños, valores 6 y 7). Pero igualmente es destacable, que el porcentaje de familias que nunca solicitan una entrevista es menor en el caso de los niños que de las niñas (48,6% y 50,3% respectivamente).



Comparando este indicador con las evaluaciones realizadas en 2001 y 1994, se puede observar un descenso importante en el número de familias que nunca solicitan una cita con las y los docentes. Concretamente, en el año 1994, este dato representaba casi la mayoría de las familias, un 79,7% y, sin embargo en 2009, no llega a la mitad de las mismas (48,9%). Las diferencias porcentuales han tendido a los valores intermedios, donde en 2009, el 21,6% ha solicitado a veces contacto con el profesorado, mientras que en 2001, lo hacía el 13,6%. Es destacable también que han disminuido en más de 2 puntos porcentuales las familias que de manera muy habitual solicitan cita, aunque sigue siendo superior que los resultados que se obtuvieron en 1994.



Considerando que el porcentaje de familias que de manera proactiva no solicitan entrevista con el profesorado sigue siendo alto, se ha preguntado a profesionales del sector, así como a personas universitarias y madres y padres gitanos sobre los motivos que encuentran en este hecho. Desde su punto de vista, el hecho de que esto sea algo voluntario, y no se contemple como obligatorio por el centro escolar, conduce a que muchas madres y padres no lo hagan y solamente requieran una cita

en momentos muy puntuales. Como comenta uno de los profesionales entrevistados:

“Pedir cita no se entiende como algo establecido, entonces cuesta más, suelen llamar cuando pasa algo”.

Una madre entrevistada confirma también la afirmación anterior:

“Con el informe que se hace del hijo en los centros es suficiente”.

Por otro lado, tanto profesionales como personas universitarias coinciden en que es necesario que los centros y las familias se esfuercen por establecer más vínculos entre madres y padres gitanos y el profesorado para generar confianza, así como mejorar la manera de llegar a las familias para que fluyan los canales de comunicación. Una persona universitaria comenta:

“Los profesionales de los centros escolares no están formados en la cultura gitana, no la valoran y por lo tanto, la metodología que emplean no sirve para llegar a las familias y se convierte en algo inaccesible”.

En los indicadores anteriores se han ido explicando las relaciones estadísticas que se han obtenido entre este indicador y el resto de variables. Parece que el hecho de que la familia gitana tenga iniciativas que impliquen interés en la educación de sus hijas o hijos, como es el hecho de solicitar citas con el profesorado durante el curso escolar, está relacionado con otros muchos indicadores que ya se han comentado en esta evaluación. Cabe destacar que el hecho de que las familias soliciten citas al profesorado y la asistencia continuada a clase por parte del alumnado son indicadores que están relacionados. Esto pone de manifiesto que, si la familia se involucra en el centro escolar y se interesa por la educación de sus hijos o hijas, estos niños y niñas asistirán de manera más continuada a clase.

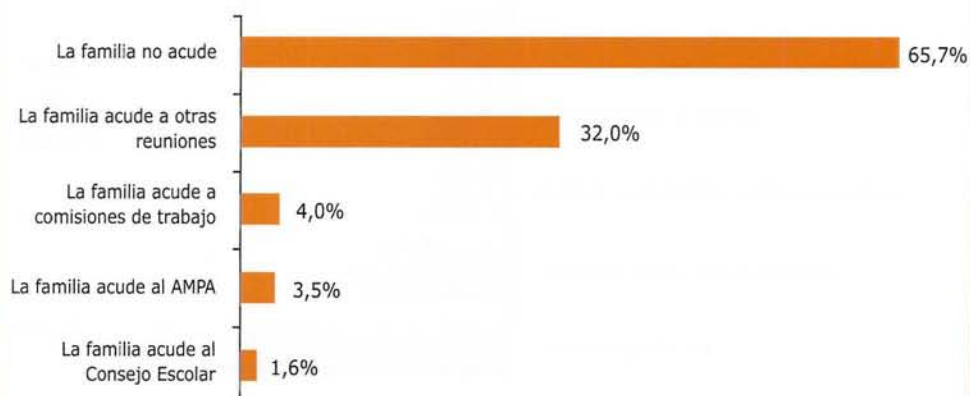
Se añade en esta ocasión que se ha encontrado vinculación con el próximo indicador que se analizará y que también está relacionado con la implicación de la familia en la educación de sus descendientes. Así, las familias que suelen pedir citas al profesorado por iniciativa propia, suelen también estar implicadas en algunos órganos de participación del colegio.

2.5.4. La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro

Este indicador se evalúa en función de la información proporcionada por el profesorado. Las respuestas dadas no se consideran excluyentes, puesto que las familias gitanas pueden participar en el centro escolar de diversas maneras simultáneamente.

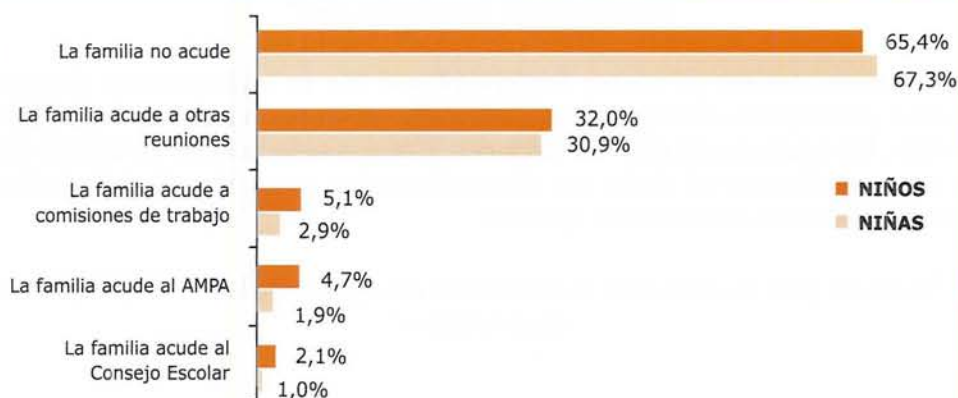
Como se puede observar en el gráfico que muestra los datos obtenidos en el curso 2008-2009 (Indicador 5.4. “La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro (2009)”), casi siete de cada diez familias gitanas no acuden nunca a ningún órgano de participación o reuniones. La participación en el Consejo Escolar es muy baja, siendo solamente el 1,6% de las familias las que asisten. En el caso del AMPA o de las comisiones de trabajo la participación es algo superior, con un 3,5% y 4% respectivamente. Parece que donde más familias acuden es a otras reuniones de interés.

Indicador 5.4. La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro (2009)



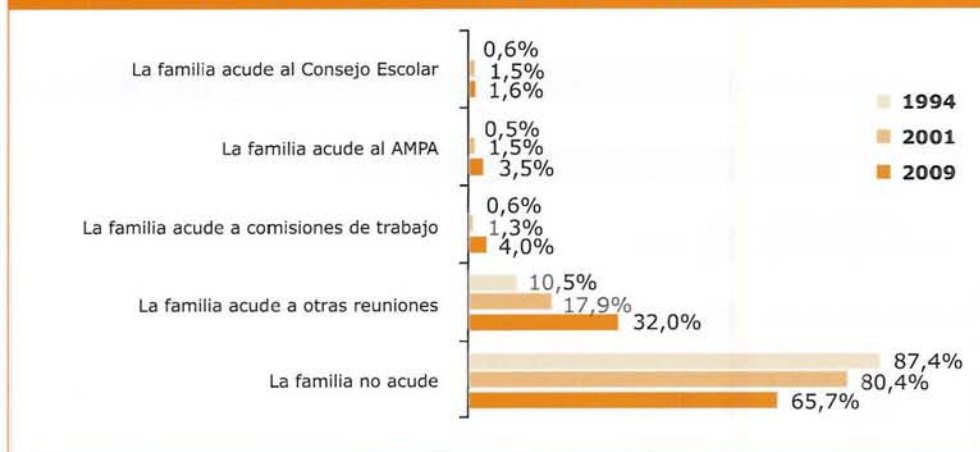
Atendiendo al comportamiento de este indicador en el curso 2008-2009 en función del sexo, es mayor la implicación de las familias gitanas en los diferentes órganos de participación del centro escolar cuando se trata de las niñas que en el caso de los niños. Así por ejemplo, la participación en las comisiones de trabajo en el caso de las niñas supone un 5,1%, mientras que en el caso de los niños representa el 2,9%. Destacar que los resultados ofrecidos en cuanto a la participación de las familias en el caso de las niñas superan en todos los casos los valores establecidos para ambos sexos.

Indicador 5.4. La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro (2009, niños y niñas)



Aunque los datos de 2009 analizados aisladamente pueden llevar a interpretaciones desalentadoras, si los valoramos con respecto a los resultados que se ofrecían en evaluaciones anteriores, se aprecia una disminución considerable en el número de familias que nunca acuden a ningún órgano de participación en el centro escolar. Concretamente, este porcentaje en el año 1994 era de 87,4% y en la actualidad representa el 65,7%. La diferencia de más de veinte puntos se ha distribuido en los últimos quince años sobre todo en la asistencia a otras reuniones (de 10,5% en 1994 a 32% en 2009) y en la mayor participación tanto en Comisiones de Trabajo como en el AMPA. La menor evolución se presenta en la intervención en el Consejo Escolar.

Indicador 5.4. La familia acude a los centros de participación existentes en el centro (2009, 2001 y 1994)



En las entrevistas que se han realizado a madres gitanas, se destaca la importancia de acercar el colegio a las familias y que en la actualidad ha mejorado el trato con la población gitana y éste es más igualitario. Una de las madres comenta:

“Hay muchas familias que no pisan el colegio para nada, no le dan importancia a la enseñanza y si el niño falta, pues no pasa nada”.

Por eso destacan la relevancia de ciertos programas que fomentan este acercamiento (entre los que comentan los que la Fundación Secretariado Gitano tiene en marcha). En cualquier caso, estos resultados no les parece que sean muy distantes a los que ofrecen las familias no gitanas. Una de las madres afirma:

“Hay muchas madres que son payas y que no se preocupan de ir a la escuela a no ser que el niño haya hecho algo”.

Por lo tanto, aunque ya existen familias gitanas que se implican en la dinámica escolar participando en las reuniones destinadas al proceso educativo de sus hijas o hijos, los resultados de este indicador muestran que todavía es un porcentaje alto el de las familias que no tienen una alta participación. Apoyando esta información, una de las madres entrevistadas comenta:

“Yo he ido pero no saco nada de ahí por eso no voy, como el niño ni se entera si voy o no voy...”.

2.5.5. La familia se interesa o considera importante el colegio

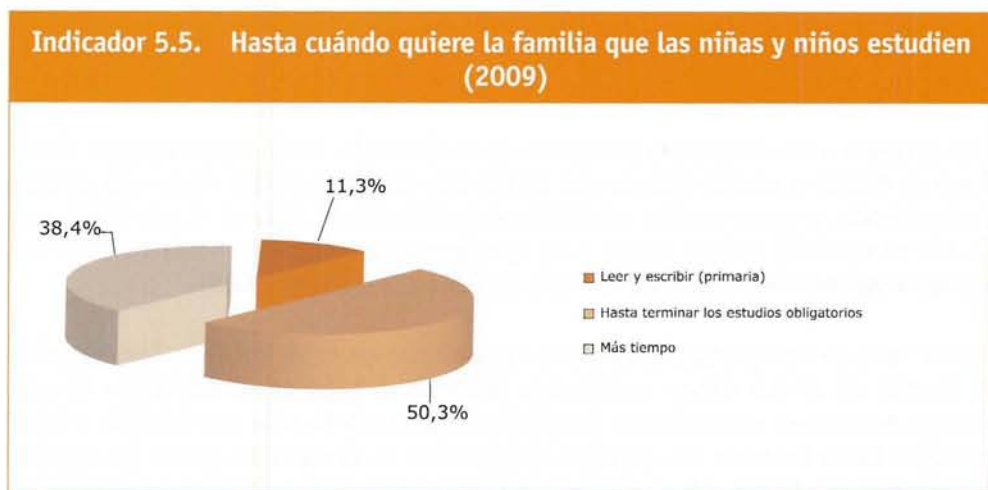
Para evaluar el interés y la consideración que tienen las familias gitanas respecto a la educación de sus hijas o hijos, se ha realizado un cuestionario administrado al alumnado gitano. Por medio de este cuestionario se pretende conocer, a través de la alumna o alumno, las expectativas que la familia tiene con respecto a la escolarización.

Para ello, se han establecido tres subindicadores que miden este aspecto y que se resumen en las siguientes preguntas:

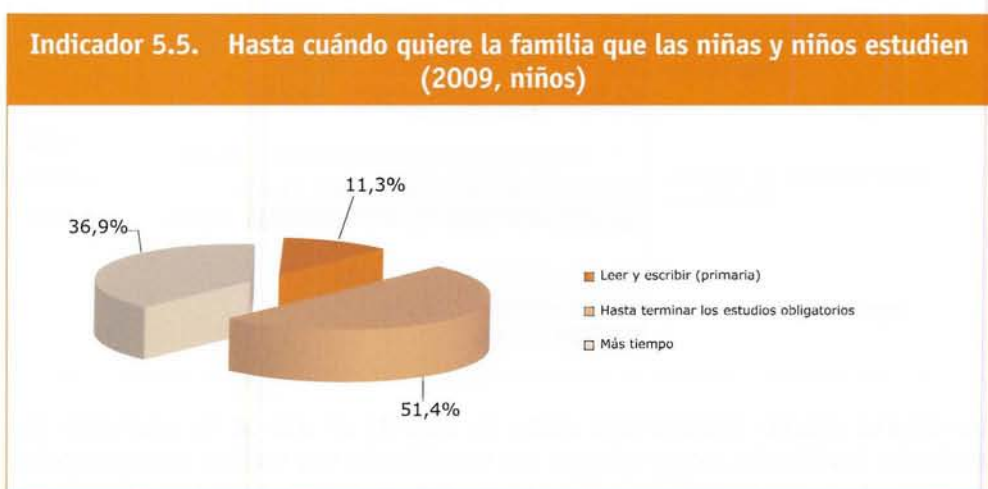
- ¿Hasta cuándo quiere tu familia que estés en la escuela?

- Cuando apruebas ¿Qué dice tu familia?
- ¿Para qué dice tu familia que sirve la escuela?

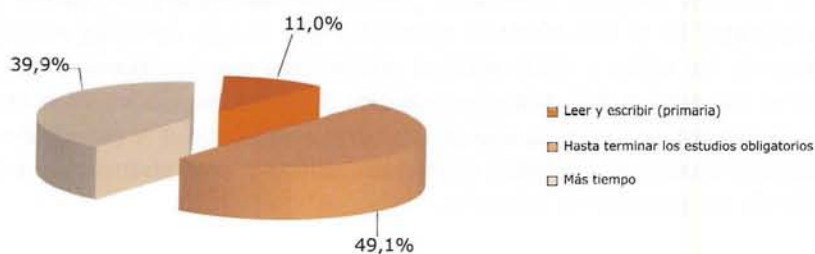
Respecto a la primera pregunta formulada, **¿Hasta cuándo quiere tu familia que estés en la escuela?** En el año 2009 los resultados que se han obtenido muestran como la mitad de los niños y niñas gitanos manifiestan que sus familias quieren que estén en el colegio hasta finalizar los estudios obligatorios. Un 38,4% estarían interesadas en que estudiaran más allá de los cursos obligatorios y por último, el 11,3% establecen la meta en aprendan a leer y escribir, lo que se podría asociar con la finalización de los estudios de primaria.



Respecto a las diferencias entre niños y niñas en los datos de 2009, los porcentajes son similares, aunque se aprecia una ligera diferencia, ya que son más las niñas que manifiestan que sus familias desean que estudien más allá de los estudios obligatorios (un 39,9%) que niños (un 36,9%). Sin embargo, hay más niños que manifiestan que sus familias sólo quieren que estudien los cursos obligatorios que niñas.



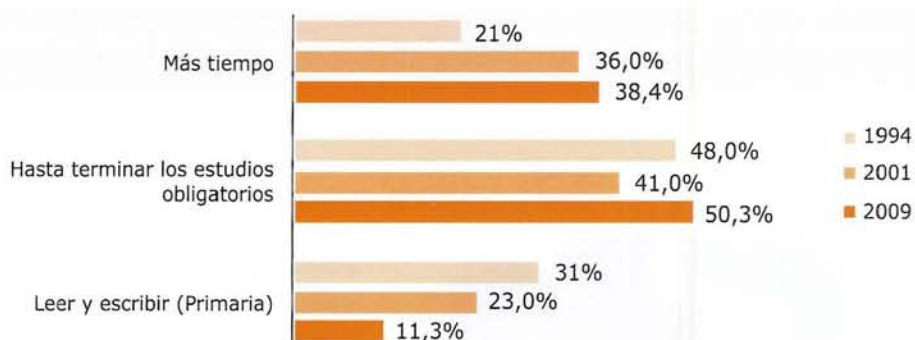
Indicador 5.5. Hasta cuándo quiere la familia que las niñas y niños estudien (2009, niñas)



Con respecto a los resultados obtenidos en el año 2001, se ha visto reducido el número de madres y padres gitanos que quiere que sus hijos o hijas vayan a la escuela para aprender a leer y escribir exclusivamente (siendo un 23% en el año 2001 y un 11,3% en el 2009) a favor de las y los que desean que estudien hasta terminar los estudios obligatorios (pasando de 41% en 2001 al 50,3% en 2009).

Desde 1994 se han producido cambios sustanciales en la visión de la familia sobre el tiempo en el que deben permanecer las hijas o hijos en la educación formal. Aunque en las tres evaluaciones, la opinión mayoritaria ha sido que las hijas o hijos estudien hasta terminar los estudios obligatorios, es destacable que en los últimos quince años ha disminuido el número de familias que ponen el límite en aprender a leer y escribir y se ha incrementado los que consideran que se completen los estudios obligatorios o incluso realizar formación universitaria.

Indicador 5.5. Hasta cuándo quiere la familia que las niñas y niños estudien (2009, 2001 y 1994)

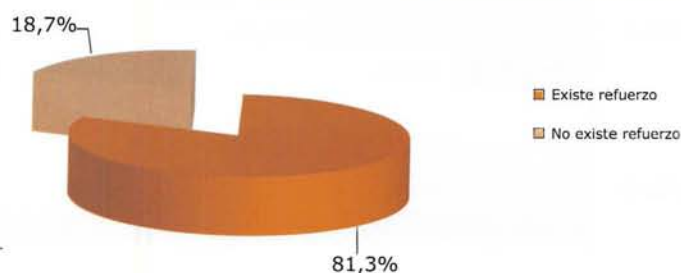


Las madres gitanas entrevistadas están de acuerdo en que se ha producido una evolución importante, ya que afirman que actualmente hay muchas madres y padres que apuestan por que sus hijos e hijas puedan conseguir puestos de trabajo a través de una carrera universitaria. Además, consideran que conseguirán una mayor cultura general y esto se valora muy positivamente.

Sin embargo, por otro lado, hay muchas familias que todavía establecen el tiempo de escolarización hasta obtener una educación básica, es decir, a saber leer y escribir o como comenta una madre: "a desenvolverse".

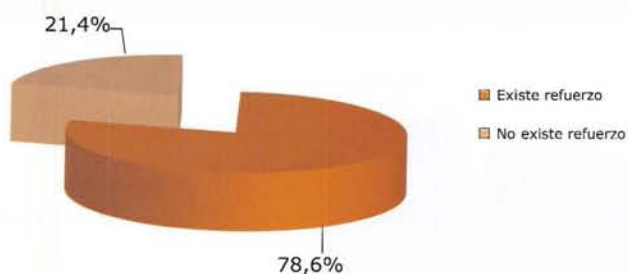
Ante la pregunta que se hizo al alumnado gitano: **cuando apruebas ¿Qué dice tu familia?** Parece que la mayoría de las familias refuerza positivamente a la niña o niño cuando obtiene buenos resultados escolares, concretamente así lo hacen en más de ocho de cada diez casos. Todavía un 18,7% de las niñas y niños encuestados afirma que sus padres o madres no les dicen nada, lo que equivale a ningún tipo de refuerzo.

Indicador 5.5. Qué dicen las familias cuando las niñas y niños aprueban (2009)

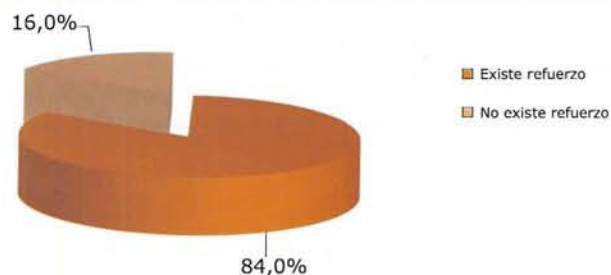


Cuando se trata de diferenciar entre niños y niñas en los datos de 2009, parece que es superior el porcentaje de familias que realizan un refuerzo positivo cuando existen buenos resultados escolares en el caso de las niñas que de los niños. Concretamente, el porcentaje en el caso femenino es de 84% y en el caso masculino de 78,6%.

Indicador 5.5. Qué dicen las familias cuando las niñas y niños aprueban (2009, niños)

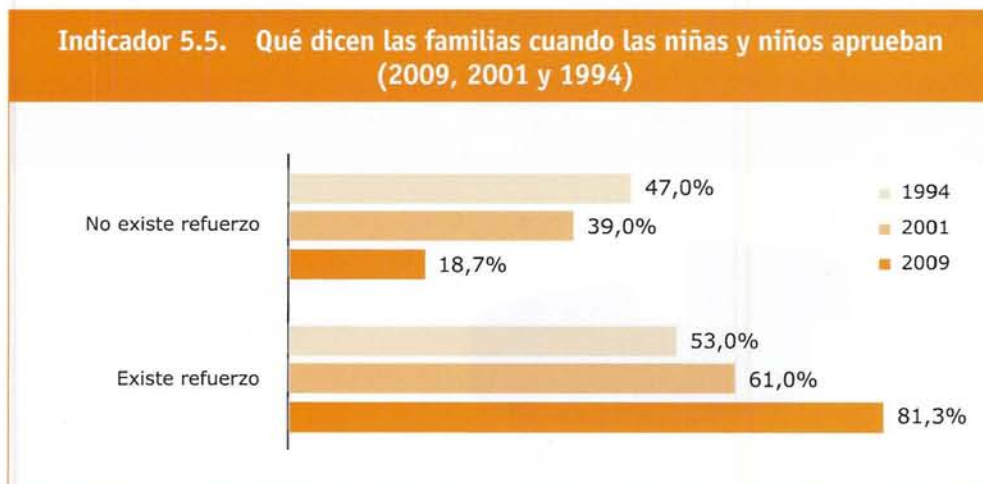


Indicador 5.5. Qué dicen las familias cuando las niñas y niños aprueban (2009, niñas)

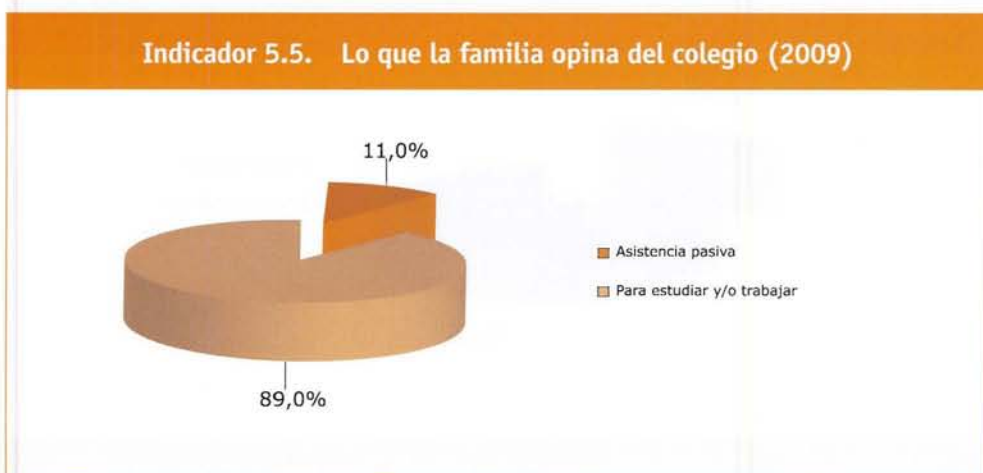


Esta misma pregunta se realizó también en las dos evaluaciones anteriores y comparando los resultados obtenidos con los de 2009, se puede comprobar un avance

notable en cuanto al aumento de los refuerzos positivos que la niña o el niño gitano recibe de sus familiares, siendo menos de la mitad de las familias en el año 1994 (un 47%) al 81,3% en 2009.

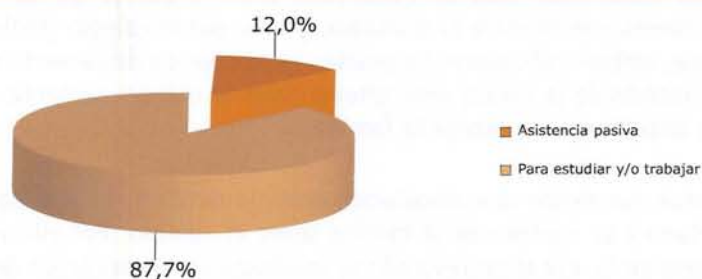


Cuando se realizó la pregunta *¿Para qué dice tu familia que sirve el colegio?* Los resultados que se han obtenido para el curso 2008-2009 han sido los siguientes. La mayoría de las familias (el 89%) considera que la asistencia al colegio tiene una utilidad de cara al futuro de sus hijas o hijos, es decir, servirá para conseguir unos conocimientos y posteriormente un trabajo. Solamente un 11% de las familias no le ve utilidad a la educación formal.

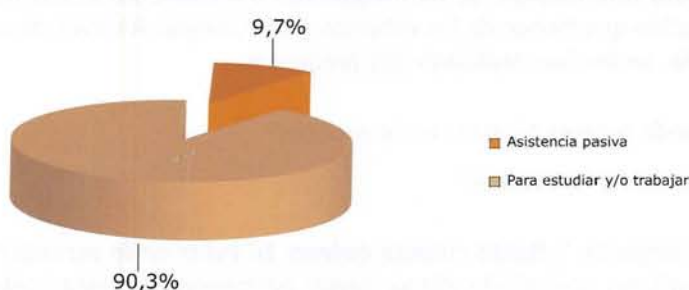


Cuando se trata de la educación de las niñas gitanas, las familias otorgan más utilidad a los estudios que en el caso de los niños. Así lo reflejan los resultados obtenidos en esta evaluación, donde el 90,3% de las niñas tienen familias que consideran que acudir a la escuela es útil para obtener conocimiento y/o para trabajar en el futuro. En el caso de los niños, el porcentaje es ligeramente menor (87,7%).

Indicador 5.5. Lo que la familia opina del colegio (2009, niños)



Indicador 5.5. Lo que la familia opina del colegio (2009, niñas)

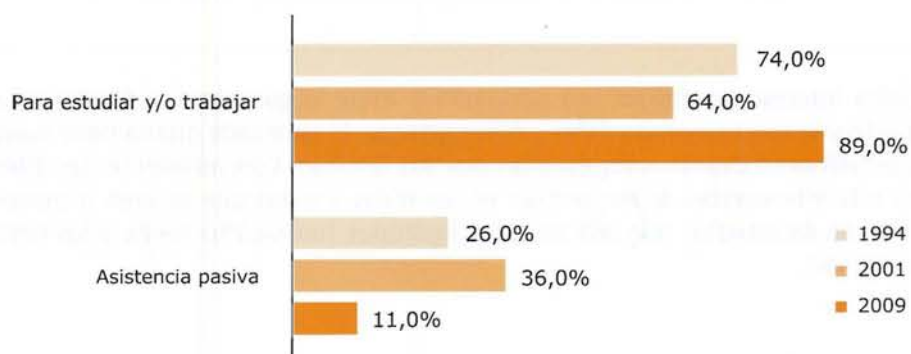


Comparando estos resultados con los obtenidos en estudios anteriores, parece que cada vez son más las familias gitanas que consideran importantes los estudios y les otorgan una utilidad para el futuro de sus hijas o hijos. El incremento ha sido considerable desde 2001, donde todavía había un porcentaje del 36% que tenía una valoración pasiva con respecto a la utilidad de la educación.

Las familias entrevistadas corroboran estas afirmaciones anteriores. Una de las madres opina:

“Las cosas van pa delante y queremos que nos superen y que no trabajen en la chatarra”.

Indicador 5.5. Lo que la familia opina del colegio (2009, 2001 y 1994)



El interés que la familia tiene por la educación de sus hijas o hijos tiene vinculación con el resto de variables de esta evaluación analizadas en apartados anteriores. Además, se ha encontrado relación estadística entre lo que la familia opina de la escuela y el interés que muestra el alumnado gitano por el colegio (indicador 5.6.). Concretamente, ambos indicadores se pueden relacionar positivamente en el sentido de que el interés de la niña o niño gitano sobre el colegio aumenta cuanto más se interesa o importancia le otorga la familia.

También, parece que existe una vinculación entre la relación del profesorado con el alumnado gitano y la opinión de la familia sobre el colegio. Por ello resulta relevante la manera en la que el profesorado se involucra en la educación del alumnado gitano para que las familias ganen confianza en el centro escolar.

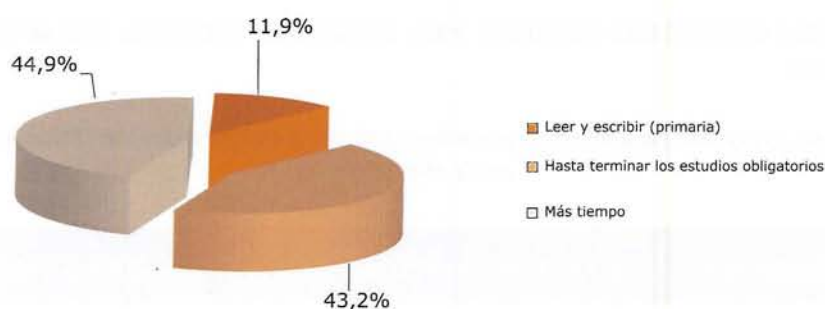
2.5.6. La niña o el niño se interesa o considera importante el colegio

Para recoger esta información, se ha preguntado directamente al alumnado gitano sobre la valoración que tienen de los estudios y del colegio. A través de una encuesta administrada, se les han realizado dos preguntas:

- ¿Hasta cuándo quieres tú estar en la escuela?
- ¿Por qué asistes a la escuela?

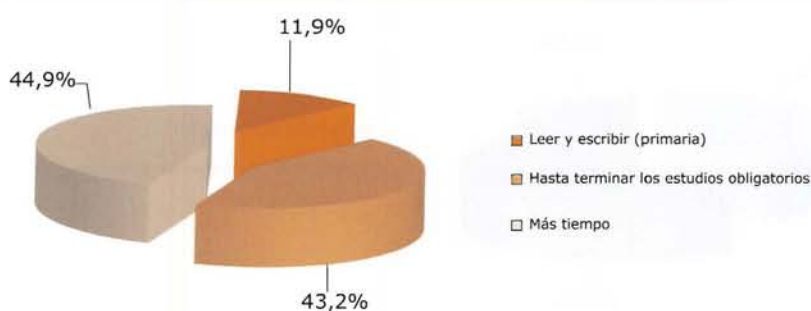
En la primera pregunta “¿*Hasta cuando quieres tú estar en la escuela?*” el 11,9% del alumnado gitano consultado afirma querer permanecer en ésta hasta que haya conseguido leer y escribir, lo que se asocia a la finalización de los estudios de primaria. Un 43,2% dice querer terminar los estudios obligatorios y al 44,9% le gustaría estudiar más allá de los estudios obligatorios.

Indicador 5.6. Hasta cuándo quiere la niña o el niño estar en el centro escolar (2009)

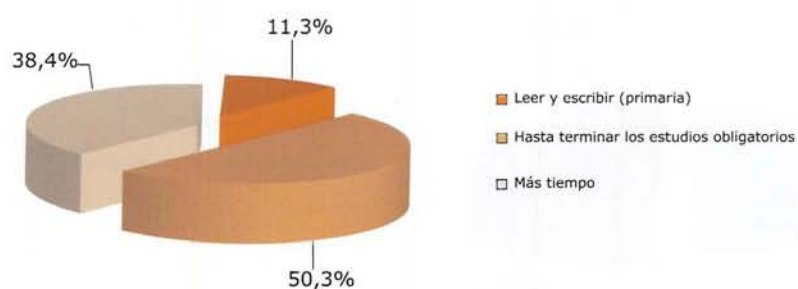


Resulta interesante realizar una comparativa entre lo que opina la familia en este aspecto y lo que opinan las niñas y niños gitanos. El alumnado gitano tiene mayores expectativas en cuanto a los estudios que sus familias. Concretamente, las diferencias más interesantes se encuentran en las niñas y niños que quieren incrementar el tiempo de estudios más allá de los obligatorios (un 44,9%) frente a las familias (un 38,4%).

Indicador 5.6. Hasta cuándo quiere la niña o el niño estar en el centro escolar (2009)



Indicador 5.6. Hasta cuándo quiere la familia que las niñas o los niños estudien (2009)

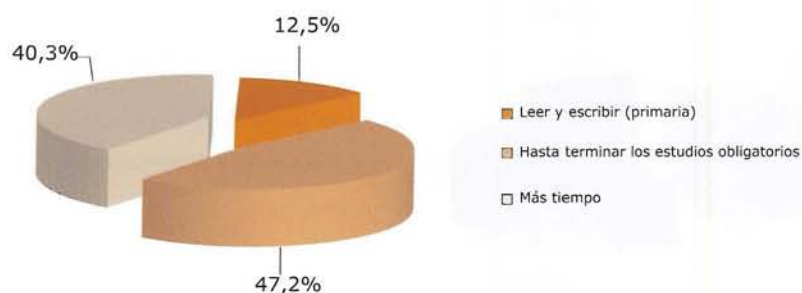


Algunas de las familias entrevistadas opinan que hasta la edad que corresponde cursar la ESO, la elección de los estudios recae en las propias familias, sin embargo, consideran que a partir de ahí, si la o el joven prefiere no estudiar, es habitual que desde las familias no se presione en exceso. Uno de los padres comenta:

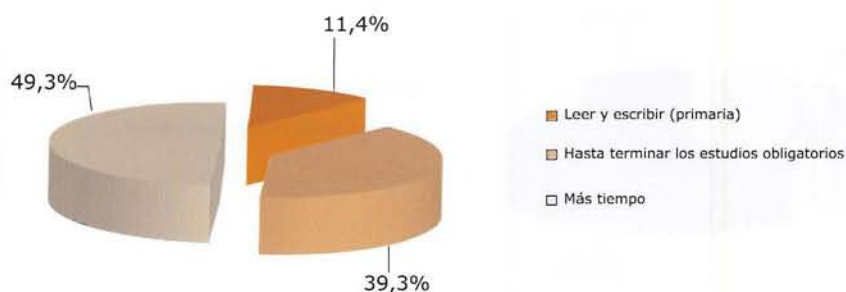
“Ahora los hijos mandan mucho, los hijos llegan a una edad en la que no puedes hacer nada, no puedes con ellos, si no te pones fuerte antes, ya no puedes hacer nada”.

Analizando este indicador por sexo, el porcentaje de niñas que quieren seguir estudiando más allá de los estudios obligatorios (49,3%) es superior al de niños (40,3%). que la inquietud de la familia sigue la misma tendencia que la de las niñas o niños gitanos.

Indicador 5.6. Hasta cuándo quiere el niño estar en el centro escolar (2009, niños)



Indicador 5.6. Hasta cuándo quiere la niña estar en el centro escolar (2009, niñas)



A partir de las entrevistas realizadas a jóvenes gitanos y gitanas, se comprobó como en la mayoría de los casos, ellos asocian los estudios con obtener el graduado escolar (que se obtendría con la finalización de los estudios obligatorios) para, a continuación, comenzar a trabajar o realizar algún módulo que les permita encontrar trabajo.

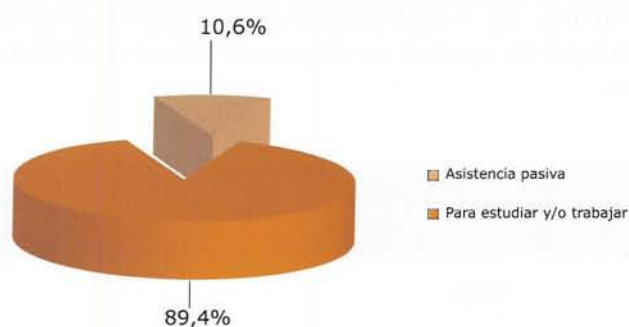
Durante los grupos de debate que se realizaron con padres y madres gitanas, en el caso de la niña apareció una variable importante, que es la maternidad temprana o los casamientos, que en algunos casos les condiciona a abandonar los estudios antes. La mayoría de madres coincide en que sería conveniente que las hijas continuaran estudiando a pesar de que se casaran o tuvieran hijos, aunque también comparten la opinión de que en muchos casos se abandonan los estudios y que desde las familias no se suele insistir. Una de las madres comenta:

“Las familias queremos que las niñas estudien, pero si luego la niña quiere casarse no podemos hacer nada”.

Ante la pregunta **“¿Por qué asistes a la escuela?”** el 89,4% de las niñas y niños gitanos consultados afirman que lo hacen para estudiar y/o trabajar, frente al 10,6% que tendría una asistencia pasiva. La asistencia pasiva se interpreta,

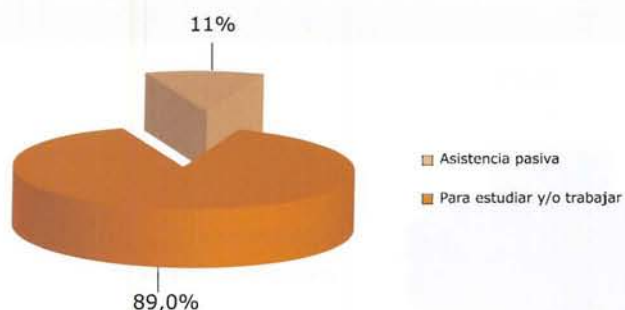
por la edad del alumnado gitano, como cierta obligatoriedad por parte de la familia, pero sin que la niña o el niño perciba que el acudir al colegio supondrá un incremento en sus conocimientos y le pueda ser útil para acceder a un trabajo en el futuro.

Indicador 5.6. Por qué asiste la niña o el niño al centro escolar (2009)



Comparando las opiniones del alumnado, con las que ellos y ellas piensan que sus familias darían, los resultados son casi idénticos, ya que el 89,4% de los niños y niñas gitanas dicen asistir a la escuela para estudiar y o trabajar, frente al 89% de las familias. Con esto se podría interpretar que ambas opiniones son muy similares o que la niña y el niño adquieren el discurso de sus familias con respecto a la utilidad de los estudios.

Indicador 5.6. Lo que la familia opina del colegio (2009)



Los porcentajes tanto por parte de la familia como por parte de las y los niños gitanos se consideran altos. Parece entonces, como ya se comentaba en el indicador anterior, que se ha producido una evolución positiva en el concepto que tienen las familias sobre el colegio y la utilidad que le asignan a los estudios. Un padre comenta:

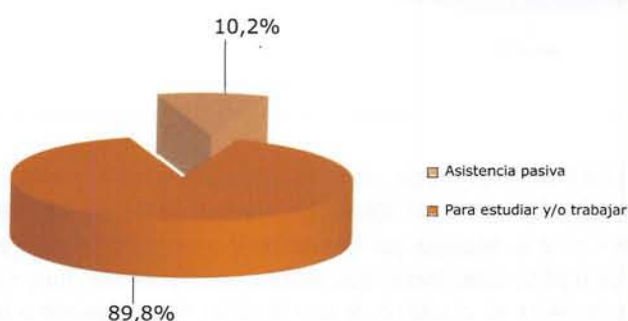
“Hay pocos niños a los que hoy en día tengas que obligar a ir a la escuela. Hoy en día los centros han cambiado, los profesores están muy bien, los niños están a gusto...”.

Otro padre de familia entrevistado hace referencia a la importancia que tiene la familia en la motivación de las y los niños por los estudios:

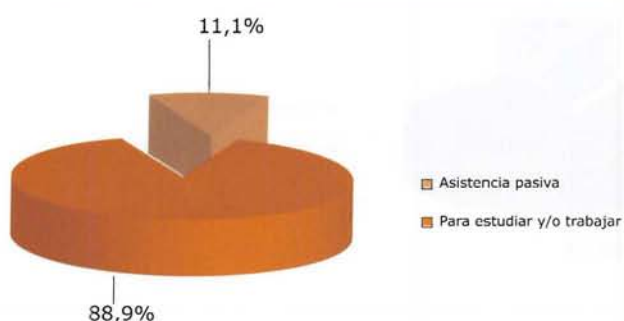
“Aunque la sociedad te impone sacarte mínimo el graduado, en cuanto a los niños, hay niños muy motivados. Yo creo que la motivación de los padres es muy importante y es clave”.

Comparando estos datos por sexo, podemos observar como las diferencias en los porcentajes son mínimas. Así, el 89,8% de los niños asisten al colegio para estudiar y porque consideran que les ayudará en el mercado laboral en el futuro, frente al 88,9% de las niñas.

Indicador 5.6. Por qué asiste el niño al centro escolar (2009, niños)



Indicador 5.6. Por qué asiste la niña al centro escolar (2009, niñas)



2.5.7. Participación en actividades extra escolares en el centro

En esta evaluación se ha decidido incorporar un indicador nuevo relacionado con las actividades que la niña o niño realiza fuera de las horas lectivas obligatorias. Se trata de conocer si desde la comunidad gitana existe uso de este tipo de servicios que se presta desde los centros educativos.

Para obtener esta información se ha preguntado directamente al alumnado gitano, a través de la encuesta administrada. Los resultados correspondientes al año 2009 se muestran en el gráfico siguiente:



Como se puede observar, más de siete de cada diez niñas y niños gitanos no participan en actividades extraescolares en su centro educativo. Sí que lo hace el 25,6%.

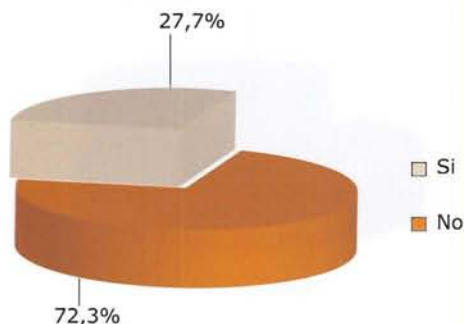
Más de la mitad de las niñas y niños gitanos que participan en actividades extraescolares (el 58%), lo hacen en deportes, excursiones, actividades de ocio y tiempo libre o juegos, seguido del alumnado que se inscribe en actividades de informática o idiomas (19%). La realización de actividades de danza, ballet, teatro o cine representan el 14,1% de los casos, las manualidades el 11,2% y las que están vinculadas al estudio, como repaso escolar o apoyo, suponen el 11,5%.



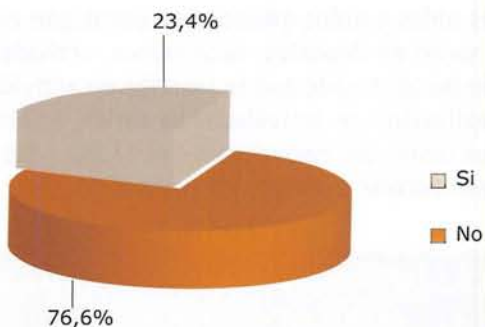
Comparando ambos sexos, se observa que es algo superior el porcentaje de niños que participan en actividades extraescolares que de niñas (un 27,7% y 23,4% respectivamente). Dentro de estos porcentajes los niños que se inscriben a actividades relacionadas con el deporte, excursiones, etc. son el doble que las niñas. En

sentido contrario, las niñas participan cuatro veces más en ballet, danza, teatro o cine que los niños (un 21,8% frente al 5,2%). Cabe destacar que es superior el porcentaje de niñas que participan en acciones relacionadas con los estudios (un 12,8%) que el de niños (8,1%).

Indicador 5.7. Participación del alumnado gitano en actividades extraescolares en el centro (2009, niños)



Indicador 5.7. Participación del alumnado gitano en actividades extraescolares en el centro (2009, niñas)



Indicador 5.7. Actividades extraescolares en las que participa el alumnado gitano (2009, niños y niñas)



Cuando se comparan los datos de 2009 con los valores normativos, parece que en líneas generales, el alumnado gitano participa en menor grado en las actividades

escolares que se ofrecen desde los centros escolares. El porcentaje de niñas y niños procedente de valores normativos que participan en actividades deportivas es muy superior, llegando al 73%.



Las madres gitanas consultadas en esta evaluación opinan que al margen del apoyo escolar, es preferible que las y los hijos no participen en actividades extraescolares, ya que consideran que generalmente siempre hay alguien en casa que pueda estar con ellas o ellos. En cualquier caso, afirman que son las niñas o niños quienes lo demandan y que en última instancia depende de su deseo. Una de las madres firma:

“Si el niño decide ir, entonces va”.

Preguntando a las y los jóvenes, parece que a pesar de que no participen en actividades que ofrecen los propios centros escolares, sí que lo hacen fuera de los mismos a través de otras organizaciones o parroquias. En el caso de los chicos, la mayoría coincide en afirmar que participa en actividades deportivas y en el caso de las chicas, de tipo manual (como taller de camisetas).

2.6. Variable 6: Reconocimiento y valoración de la diferencia cultural

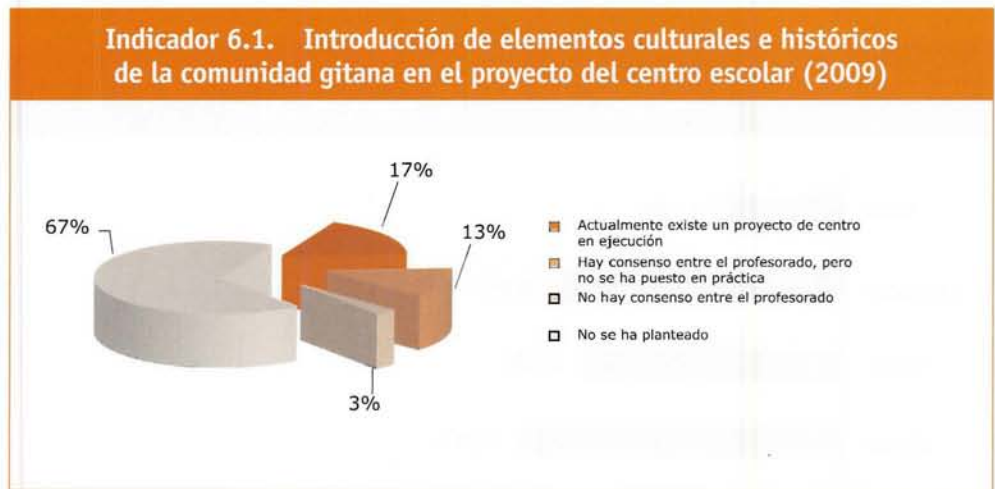
Se evalúa en esta variable las manifestaciones de respeto y consideración de las peculiaridades culturales de la comunidad gitana en el contexto de la escuela. Para ello, se ha recogido información acerca del grado en que el profesorado conoce la cultura y tradiciones gitanas e introduce en su proyecto educativo elementos relativos a esta cultura.

2.6.1. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar

Se ha preguntado al profesorado encuestado en qué medida el centro escolar al que pertenece ha incorporado elementos culturales en su currículum que hagan especial referencia a la comunidad gitana.

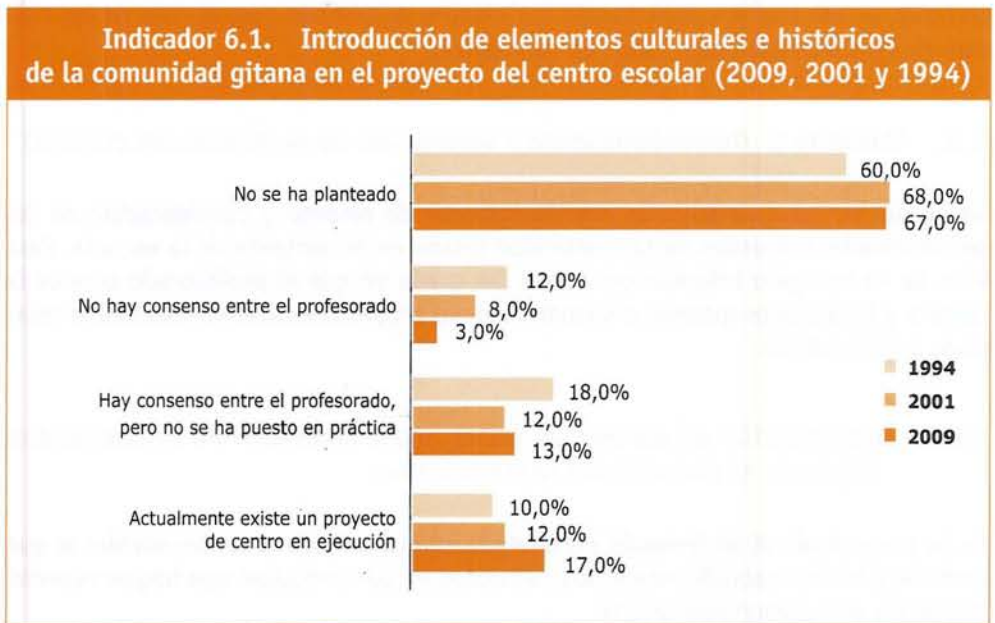
Los resultados del año 2009, apuntan que todavía casi siete de cada diez centros (un 67%) no se han planteado la incorporación de estos elementos relacionados con la comunidad gitana. En el 17% de los casos, existe un proyecto en ejecución y

el 13% hace referencia a centros en los que el profesorado ha detectado esta necesidad, pero por el momento no se ha puesto en práctica ninguna acción específica.



Los datos no varían mucho con respecto al año 2001 en lo referente al porcentaje de centros que no se lo han planteado, si bien, ha aumentado el número de centros en los que existe un proyecto en ejecución (un 13% en 2001 y 17% en 2009), mientras que se ha reducido en cinco puntos los centros en los que no existía consenso entre el profesorado.

Desde el año 1994 se percibe un incremento en el número de centros que no se han planteado incorporar elementos culturales o históricos de la comunidad gitana en su proyecto, siendo en ese año, un 60% los que todavía no lo habían reflexionado. En los últimos quince años, ha aumentado en siete puntos los centros que ya tienen incorporados estos elementos, pasando de un 10% en 1994 a un 17% en 2009. Se han reducido también los centros en los que a pesar de haber detectado la necesidad, no existía consenso entre el profesorado.



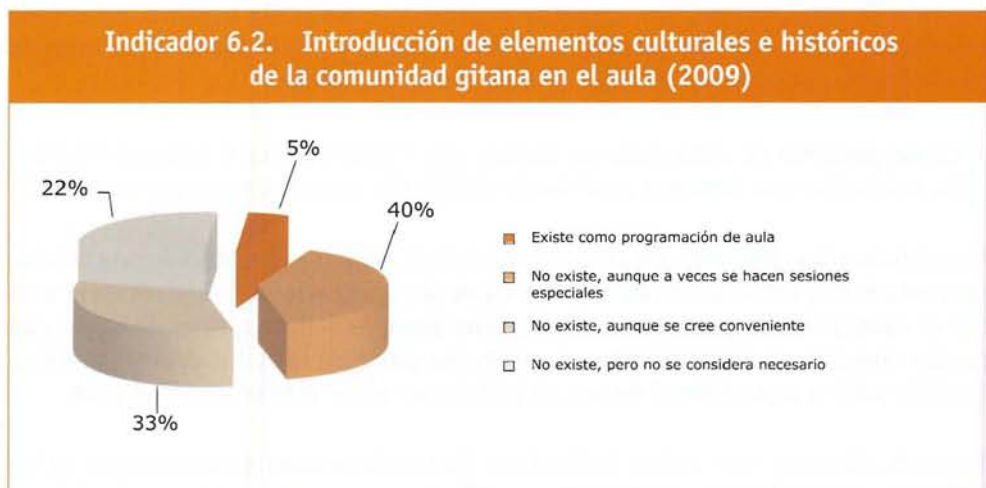
Las y los profesionales entrevistados en esta evaluación, indican que este ligero crecimiento en los centros donde se ha incorporado un proyecto específico se explica entre otras razones porque muchos padres y madres gitanas se han impli-

cado en los proyectos educativos de los centros escolares, es decir, en diversos órganos de participación. Además, insisten en la incorporación en los libros de texto de la historia y tradición gitana, ya que hasta ahora consideran que es inexistente.

2.6.2. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula

Este indicador señala en qué medida se han introducido elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula por parte del profesorado, al margen de la decisión del colegio de incorporarlos o no. Para obtener información, se ha preguntado directamente al profesorado sobre esta cuestión.

En el curso 2008-2009, un 5% del profesorado contesta que la introducción de estos elementos se contemplan en la programación del aula y por lo tanto sí que son introducidos. En el 40% de los casos, no existe como programación, pero de vez en cuando se realizan sesiones específicas. Tres de cada diez profesores y profesoras afirma que no existe, pero les parecería conveniente que se hiciera. Y por último, el 22% del profesorado no lo considera necesario y tampoco se introducen estos elementos en el aula.



Comparando los resultados con los obtenidos en los estudios de 1994 y de 2001, se aprecia una reducción importante en el número de profesores y profesoras que no considera necesario la incorporación en el trabajo de aula de los elementos históricos o culturales de la comunidad gitana. Desde 1994, se ha reducido en más de la mitad este porcentaje, siendo en ese año del 43% y representando en el 2009 el 22%. Aunque no se ha incrementado el número de profesores y profesoras que tiene incorporado dentro de la programación estos aspectos (en 2001 era del 6% y en 2009 es del 5%), sí que se aprecia que ha crecido el número de profesionales que tiene actitudes positivas hacia la educación intercultural, ya que en 2001 era de 31% el porcentaje que de vez en cuando realizaban sesiones especiales en el aula y en 2009, este porcentaje representa el 40%. Por último, también ha crecido desde 1994 el profesorado que tiene actitudes positivas hacia el trabajo de la diversidad cultural en el aula, aunque todavía no lo han llevado a la práctica, ya que en 1994 eran 22 de cada 100 docentes quienes reconocían que estos elementos no se introducían en el aula, pero que los consideraban importantes, en 2001 ese dato se eleva a 26 y en 2009 a 33.

Indicador 6.2. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula (2009, 2001 y 1994)



En las entrevistas realizadas a madres y padres gitanos, se comenta cómo en los últimos años, la llegada de población extranjera a las aulas ha favorecido la introducción de elementos interculturales en el aula y una mayor implicación del profesorado en este aspecto, por lo que se explicaría la evolución positiva comentada anteriormente. Aunque en general, consideran que la cultura gitana sigue estando discriminada con respecto al resto. Uno de los padres afirma:

“Llegan personas de otras culturas, árabes, etc. Y dicen: vamos a interesarnos por ella, y nosotros que llevamos aquí desde el siglo XV, no se interesan por nosotros”.

Atendiendo a las relaciones de esta variable con el resto, se ha obtenido una asociación estadística entre la introducción de elementos culturales e históricos en el aula con el conocimiento que el profesorado tiene sobre la cultura gitana. Es decir, que cuanto mayor es el conocimiento adquirido por parte de las y los docentes, mayor también será la probabilidad de que se incorporen estos elementos en el aula.

Se puede observar, que ambos indicadores han evolucionado positivamente en los últimos quince años, produciéndose un salto importante entre los años 2001 y 2009.

2.6.3. Conocimientos que tiene el profesorado sobre la cultura gitana

Este indicador pretende medir el grado de conocimiento que el profesorado tiene sobre la cultura gitana, como paso previo a su incorporación en el currículum del aula.

Ante la pregunta **¿Tiene usted conocimientos sobre la cultura gitana?** el profesorado ha contestado lo siguiente. El 6% participa en alguna asociación o entidad que trata aspectos educativos o culturales de la comunidad gitana. En la mitad de los casos (un 51%), el profesorado ha leído libros y/o tiene contacto frecuente con población gitana. También más de la mitad de las personas encuestadas afirma haber leído algún artículo o participado en alguna jornada sobre el tema. Por último, en el 14% de los casos, reconocen desconocer totalmente el tema.

Indicador 6.3. Conocimientos del profesorado sobre la cultura gitana (2009)



Si se comparan estos datos con los recogidos en 1994 y 2001, se aprecia el descenso considerable en más de la mitad del número de profesores y profesoras que desconocen totalmente la cultura gitana. Es destacable que el salto más importante se ha producido en los últimos ocho años puesto que, en 2001, todavía el 30% del profesorado no tenía conocimientos de esta cultura y en 2009 solamente el 14%. Por otro lado, la participación activa de las y los docentes en alguna organización o grupo de trabajo relacionado con la población gitana también se ha incrementado, pasando del 4% en 2001 al 6% en 2009.

Con respecto a estos tres últimos indicadores, se puede concluir, que sí se observa una evolución positiva por parte del profesorado tanto en un mayor conocimiento de la cultura y tradiciones gitanas, como en la introducción de elementos de diversidad cultural en el aula. Muchos de los centros escolares parece que todavía se resisten a incorporar estos aspectos dentro de su programación.

Indicador 6.3. Conocimientos del profesorado sobre la cultura gitana (2009, 2001 y 1994)



Además de lo que se ha venido mencionando hasta el momento sobre las relaciones estadísticas de este indicador con el resto, las y los profesionales consultados han establecido una asociación entre el conocimiento que el profesorado ha adquirido

sobre cultura gitana y la relación que tienen éstos con las niñas y niños gitanos en el aula.

2.6.4. Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del alumnado gitano

Este indicador ha sido valorado por el profesorado y recoge el grado en que el alumnado gitano manifiesta de modo explícito sus costumbres y rasgos propios de su cultura.

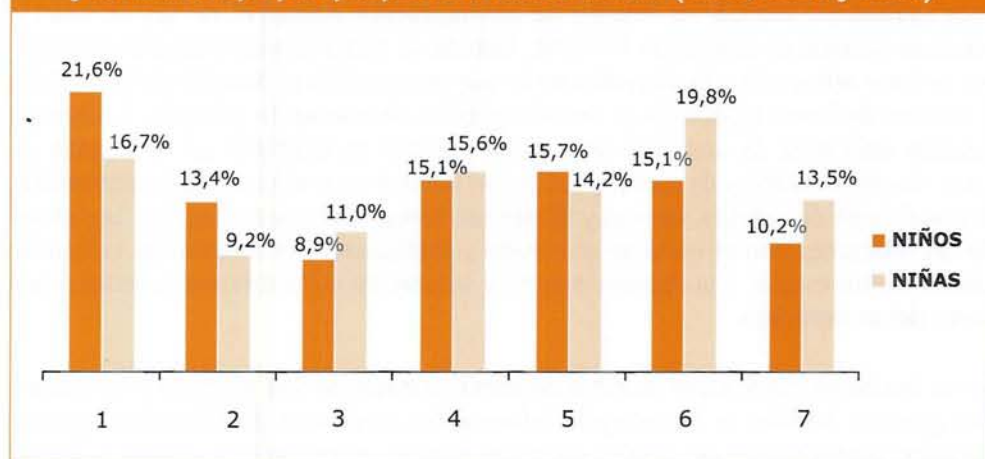
Se ha elegido una escala de puntuación del 1 al 7, considerándose 1 el valor más bajo, es decir, cuando la niña o el niño gitano nunca manifiesta rasgos peculiares de su propia cultura y 7, cuando lo hace habitualmente.

Como se puede observar en el gráfico siguiente, los porcentajes están muy repartidos entre todas las puntuaciones, es decir las respuestas están muy poco polarizadas. Así, en el 30,1% de los casos, el alumnado gitano al relacionarse con otras niñas y niños del grupo mayoritario, nunca o casi nunca (con puntuaciones entre 1 y 2) expresa su cultura y costumbres. Más del 40% lo hace a veces (con valoraciones de 3, 4 o 5) y el 29,8% siempre o casi siempre (valores 6 y 7).



Analizando los datos de 2009 desagregados por sexo, parece que en los valores más positivos, es decir, aquellos en los que de manera habitual se manifiestan los rasgos y costumbres de la cultura gitana, las niñas reflejan mejores resultados que los niños (valores 6 y 7). Concretamente, el 33,3% de las niñas gitanas siempre o casi siempre habla de su cultura y costumbres (por encima de los valores generales) y en el caso de los niños gitanos, este porcentaje representa el 25,3%, es decir siete puntos menos. Por otro lado, son más los niños gitanos que nunca o casi nunca (valores 1 y 2) exteriorizan atributos de su cultura (un 35%) que las niñas gitanas (25,9%).

Indicador 6.4. Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del niño o la niña (2009, niños y niñas)



Desde 1994¹⁹, se observa un incremento notable en las niñas y niños gitanos que de manera habitual expresan rasgos propios de sus costumbres y cultura. Como ocurría con el anterior indicador, la evolución más notable se ha producido desde 2001. En ese año, solamente el 13,6% del alumnado gitano explicitaba de manera habitual (siempre o casi siempre, valores 1 y 2) los rasgos de su cultura gitana y sin embargo en el año 2009, este porcentaje supone el 29,8% (valores 6 y 7).

En 1994, el 35% del alumnado gitano nunca hablaba de sus costumbres (valor 7) y en 2009 el 18,9% (valor 1), con lo que se observa una evolución importante.

Indicador 6.4. Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del niño o la niña (2009, 2001 y 1994)



Las y los profesionales entrevistados han establecido vínculos entre este indicador y otras variables de esta evaluación. Las y los niños gitanos tendrían más iniciativa para manifestar rasgos de su cultura cuando las relaciones con el resto de sus compañeros y compañeras y con el profesorado son positivas.

¹⁹ Para la interpretación de los gráficos 2001 y 1994, tener en cuenta que la escala de valoración se ha establecido al contrario que en 2009, siguiendo el siguiente orden: el valor 7 corresponde a que el niño o la niña gitana, nunca manifiesta rasgos típicos de su cultura y el valor 1 se otorga cuando lo hace de manera habitual.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta evaluación analiza los niveles de normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en Educación Primaria. Cuando se habla de normalización educativa, se hace referencia a la situación en la que se cumpliría el derecho de la infancia a acceder de forma igualitaria al servicio público de educación primaria. La normalización educativa de una alumna o alumno gitano se mostraría en el alcance de unos niveles deseables de matriculación con la edad y en el curso correspondiente, la adquisición de hábitos, normas y ritmos escolares, rendimiento escolar, la calidad de las relaciones con el resto de alumnado y profesorado, la relación de la familia con el centro escolar y el reconocimiento y valoración de la diferencia cultural por parte del profesorado.

Se ha tenido en cuenta una muestra de ámbito estatal de 535 alumnas y 531 alumnos gitanos. Además se ha recogido información cualitativa de diferentes agentes sociales: profesionales del sector, personas gitanas universitarias, madres y padres gitanos y jóvenes gitanos y gitanas. Los resultados obtenidos se han comparado con estudios anteriores que se realizaron en los años 2001 y 1994²⁰. Además, se ha incluido una comparativa con valores normativos extraídos del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2006)²¹. Se ha prestado especial atención a las diferencias entre niños y niñas gitanas.

A continuación se presentan de manera resumida algunos datos significativos y las conclusiones y recomendaciones más importantes resultado de esta evaluación.

DIFERENCIAS ENTRE NIÑAS Y NIÑOS GITANOS

A lo largo de la evaluación se han comentado las diferencias encontradas entre el comportamiento de los niños y las niñas gitanas según cada una de las variables analizadas.

No se ha realizado la comparativa de los datos desagregados por sexo con respecto a años anteriores porque en los estudios previos no se contaba con datos diferenciados entre niños y niñas.

Se puede decir que prácticamente en la totalidad de los casos, las niñas gitanas presentan valores más positivos que los niños, aunque dependiendo de la variable y el indicador que se esté analizando, las diferencias son más o menos acusadas.

Respecto al acceso a la escuela, se puede afirmar que las niñas y los niños gitanos acceden de la misma manera, presentando muy pocas divergencias. Por ejemplo, en el caso de la escolarización temprana, el 88% de las niñas gitanas habría ido anteriormente a Guardería, Educación Infantil o Preescolar y en el caso de los niños lo haría el 86,6%.

²⁰ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2002): *Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria*. Ed. FSG.

²¹ INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.
http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2006/introduccion/

En las siguientes tres variables se presentan mayores diferencias que con respecto a la primera. Es mayor el porcentaje de niñas que tiene adquiridos los ritmos, normas y rutinas escolares. Algunos ejemplos de diferencias importantes los encontramos en los prerrequisitos previos para el diálogo, donde por ejemplo el 21% de las niñas tienen siempre una actitud de escucha activa, frente al 11,4% de los niños. El cuidado del material escolar también es un indicador que presenta desigualdades importantes entre un sexo y otro, donde siete de cada diez niñas siempre tendría el material escolar en buen estado, frente a cinco de cada diez niños. Las conductas que se han analizado muestran igualmente que los niños tienen menor valoración en cuanto al sentido crítico, la autoestima, la autonomía y en menor medida la solidaridad. Al contrario, los niños gitanos presentan mayores niveles de agresividad que las niñas. Es de destacar que los porcentajes de las niñas se aproximan en algunos casos a los valores normativos con los que se han comparado.

Las niñas gitanas interactuarían mejor en el aula que los niños, tanto con sus propios compañeros y compañeras como con el profesorado. Igualmente ocurre con los resultados académicos, donde las niñas obtendrían mejores calificaciones, realizarían en mayor medida las tareas escolares y tendrían un nivel de atención al profesorado más alto. En esta evaluación también se ha comprobado que existe un porcentaje bastante más elevado de niños gitanos que se encuentran muy por debajo de la media del grupo que en el caso de las niñas.

Cuando se trata de analizar la relación de las familias con el centro escolar, aunque también se aprecian diferencias entre sexos, éstas son más sutiles que en las variables anteriores, es decir, las familias se comportan de manera muy similar con respecto a los centros educativos cuando se trata de un niño o de una niña.

Con respecto al interés mostrado por las niñas por seguir estudiando, se detecta que la maternidad temprana o los casamientos, condicionan, en algunos casos, el abandono prematuro de los estudios por parte de las niñas gitanas. En el caso de los niños, ellos asocian los estudios con obtener el graduado escolar (que se obtendría con la finalización de los estudios obligatorios) para, a continuación, comenzar a trabajar o realizar algún módulo que les permita encontrar trabajo.

EVOLUCIÓN DE 1994 A 2009

ACCESO A LA ESCUELA

Como ya se apuntaba en la evaluación que se realizó en el año 2001, el acceso a la escuela de las niñas y niños gitanos es un logro prácticamente conseguido, aunque aún existe una brecha por cubrir de casi un 7% de niñas y niños gitanos que se escolarizan más tarde de lo establecido por ley. El 93,2% se escolariza con seis o menos años y casi la mitad de éstos y estas (47,2%) lo hace con tres años. Concretamente, el número de niñas gitanas que se escolarizan a la edad de seis años o antes (92,8%) es ligeramente inferior que el de los niños gitanos (92,8%).

Además, en el 90,9% de los casos el alumnado gitano se incorpora en el curso que le corresponde por su edad. En el caso concreto de las niñas gitanas, el 91,6% se incorpora al centro escolar en la edad que le corresponde, mientras que los niños lo hacen en el 90,3% de los casos.

Entre los posibles motivos que se han encontrado a la evolución positiva que se observa desde 1994 en el acceso a la escuela de los alumnos y alumnas gitanas

está: la incorporación de la mujer gitana al mercado laboral, la mejora en el nivel educativo de las familias y la mayor importancia que desde las familias gitanas se otorga a la educación.

Cada vez son más las familias gitanas que toman la iniciativa de escolarizar a sus hijas o hijos (un 89%), y en el 95% de los casos el alumnado gitano se incorpora al centro escolar sin dificultades relevantes. La manera en la que se incorporan las alumnas gitanas a los centros escolares no presenta notables diferencias con respecto a la de los alumnos gitanos, siendo algo mayor el porcentaje de niñas (95%) que no tiene dificultades con respecto al de niños (93,1%) Uno de los principales motivos que explican esta evolución positiva es el trabajo realizado por diferentes agentes sociales (de dentro y fuera de los centros educativos).

Sin embargo, todavía casi un cuarto del alumnado gitano (22,5%) tiene ausencias prolongadas durante el curso escolar de tres meses o más. Las niñas gitanas resultan ser algo más constantes en cuanto a la asistencia a clase (el 20,5% tiene ausencias prolongadas). A pesar de esto, es de destacar la evolución importante que se ha producido desde 1994 en cuanto a las ausencias del centro escolar, que podría explicarse por los cambios en el panorama sociolaboral de las familias gitanas, por el mayor control que se realiza desde los centros educativos y por el cada vez mayor interés que las familias tienen con respecto a la educación.

Aunque de manera general, la evolución que se ha producido desde 2001 ha sido menor que desde 1994, los datos obtenidos en esta variable se pueden considerar como satisfactorios ya que los porcentajes obtenidos son muy elevados.

ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES

Cuando se trata de la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares por parte del alumnado gitano, los resultados presentan avances menos notables que en la variable anterior y se percibe que en este aspecto todavía queda mucho por hacer, dada la importancia de esta variable para el proceso de normalización educativa.

Los datos de 2009 reflejan que es mayor el porcentaje de niños que no tienen ninguna falta de asistencia no justificada que de niñas (30,5% frente a 26,7% respectivamente) y que son ellas las que asisten de manera menos continuada a clase, aunque con muy poca diferencia (67,7% en el caso de las niñas y 68% en el caso de los niños). También es ligeramente superior el número de niñas que llegan asiduamente tarde a clase (un 5,1%) que de niños (3,9%), aunque también es mayor el porcentaje de niñas que llegan siempre puntuales (42,5% de las niñas, frente al 40,3% de los niños). En general, el absentismo escolar y la puntualidad se reducen ligeramente con respecto a años anteriores, aunque también se reduce el número de niñas y niños gitanos que no tienen ninguna falta de asistencia.

En cuanto a los prerrequisitos previos para el diálogo, como es pedir la palabra o escuchar activamente a las y los demás, las niñas tienen mejores actitudes que los niños. Por ejemplo, si el porcentaje de niños que siempre piden la palabra es de 9,5%, en el caso de las niñas llega al 21%. Con respecto a 2001, no se aprecia apenas evolución en estos indicadores, aunque las puntuaciones más negativas sí que han descendido.

Se han incrementado también ligeramente el número de niñas y niños gitanos que traen el material al centro escolar en buenas condiciones, sobresaliendo, en los

datos recogidos en 2009, las niñas gitanas por encima de los niños en los valores más positivos.

Además, el porcentaje de niñas y niños gitanos que presentan un nivel de aseo adecuado (el 84%) se acerca cada vez más al 100%.

Sin embargo, cuando se han comparado algunos de estos resultados con los valores normativos, se percibe que todavía existe una diferencia importante entre los ritmos, rutinas y normas escolares asumidas por el alumnado gitano que por el alumnado en general. Destaca, por ejemplo, que si casi la totalidad del alumnado general (un 98%) dedica algo de tiempo a las tareas escolares en casa, en el caso del alumnado gitano todavía hay aproximadamente un 20% que no lo hace. Los valores son distantes también cuando se valoran las conductas de las y los niños en el aula.

Los porcentajes de niñas y niños gitanos que todavía tienen bajos niveles de sentido crítico, autoestima, autonomía y motivación, fundamentan la necesidad de seguir trabajando desde dentro y fuera de la comunidad educativa estos aspectos. Las niñas gitanas en general tienen mejores valoraciones en cuanto al sentido crítico, la autoestima, la autonomía y, en menor medida, la solidaridad. Además, presentan menores niveles de agresividad que los niños. Es de destacar que los porcentajes de las niñas se aproximan en algunos casos a los valores normativos.

En este sentido, es necesario tomar como referencia los buenos resultados que se han obtenido en los programas específicos que se han puesto en práctica en algunos centros escolares. También son claras las diferencias que se encuentran al valorar los niveles de agresividad del alumnado gitano con respecto al alumnado en general.

Por lo tanto, aunque se aprecia una tendencia positiva con respecto a años anteriores, parece que la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares en el alumnado gitano todavía es mejorable.

INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA

La interacción social del alumnado gitano en el centro educativo con respecto a sus compañeros y compañeras y con el profesorado, ha mejorado en comparación con los datos recogidos en evaluaciones anteriores. El 88,2% de las niñas y niños gitanos encuestados manifiesta tener buenas relaciones con sus compañeros y compañeras. Esto se demuestra en las relaciones que se establecen, por ejemplo, durante el recreo, donde un 74,7% de ellos y ellas interactúa con todas y todos los niños por igual. Concretamente, es ligeramente superior el porcentaje de alumnos gitanos que se relaciona con todos los niños y niñas por igual que el de alumnas (77,1% y 72,8% respectivamente).

Aunque todavía casi un cuarto del alumnado gitano solamente se relaciona con niñas y niños de su etnia, la mejora en las relaciones sociales en los últimos años ha sido evidente. La llegada a las aulas de otras minorías étnicas ha favorecido, entre otras cosas, la creación de programas específicos en los centros escolares que fomentan la interculturalidad.

También las relaciones que se establecen con el profesorado han mejorado ligeramente con respecto a los últimos años. En el año 2009, el profesorado considera que

el 85,1% de las niñas y niños gitanos tienen una relación positiva con sus docentes, ascendiendo a 88,9% en el caso de las niñas gitanas.

Las niñas gitanas interactuarían mejor en el aula que los niños, tanto con sus propios compañeros y compañeras como con el profesorado.

Las relaciones establecidas por las niñas y niños gitanos tanto con el resto de compañeros y compañeras como con el profesorado, superan los valores normativos.

LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR

En los últimos quince años se ha producido un cambio importante con respecto al desfase curso-edad en las niñas y niños gitanos, ya que en el año 2009, el 81,1% se encontraría en el curso que le corresponde mientras que en 2001 era el 69%. Los datos de 2009 arrojan mejores resultados para las niñas gitanas, ya que en el 84% de los casos el nivel escolar se adecua a la edad, mientras que, en el caso de los niños, el porcentaje desciende al 78%.

El resto de indicadores que miden los logros escolares no apuntan una tendencia tan positiva con respecto a las evaluaciones previas. Aunque los datos se mantienen mejores que con respecto a 1994, se ha producido un estancamiento e incluso un retroceso desde 2001 en cuanto al rendimiento en algunas áreas. A esto cabe añadir que todavía existe un porcentaje alto de alumnas y alumnos gitanos que no consiguen superar las materias escolares.

Los resultados obtenidos en 2009 muestran que las niñas gitanas aprueban en mayor medida que los niños. Concretamente, en áreas como lengua extranjera existen diferencias de casi diez puntos (55,6% de las niñas frente a 47% de los niños). El 50% o más de las niñas gitanas han aprobado todas las asignaturas, algo que no ocurre en el caso de los niños, que en asignaturas como lengua extranjera, matemáticas, o lengua castellana y literatura o lengua cooficial y literatura no llegarían a la mitad de aprobados.

A pesar de que se ha reducido con respecto a 2001 el número de niñas y niños gitanos que no realizan las tareas escolares en casa ni tampoco las finalizan en el aula, el porcentaje se sigue considerando elevado, sobre todo en el primer caso (un 27%). Además, aunque cada vez hay más alumnado gitano que ocasionalmente trae las tareas o las finaliza en el aula, se reduce el número de los alumnos y alumnas que las traen o las finaliza en el aula siempre. En los datos de 2009 se observa que más del doble de niñas gitanas que de niños realiza de manera habitual las tareas escolares en casa (un 13% y un 6% respectivamente).

Algo similar ocurre con el nivel de atención del alumno o alumna gitana en el aula durante las explicaciones del profesorado.

El dato más preocupante de esta variable es que todavía casi siete de cada diez niñas y niños gitanos se sitúan por debajo de la media de su grupo en cuanto al rendimiento escolar se refiere, y cada vez es más elevado el porcentaje de los que se encuentran muy por debajo. Parece importante, según los y las profesionales del sector, potenciar los programas de apoyo, ya que están dando buenos resultados.

En los datos de 2009 se observa que las niñas gitanas están más próximas a la media del grupo en cuanto al rendimiento que los niños gitanos (29% y 40% respectivamente).

RELACIÓN DEL ALUMNADO GITANO Y SU FAMILIA CON EL CENTRO ESCOLAR

Una prueba de los cambios que se están produciendo en la normalización de las niñas y niños gitanos en el sistema educativo es la evolución que ha tenido esta variable en los últimos años. Aunque todavía el 65,7% de las familias gitanas no acude a ningún órgano de participación en los centros escolares, este porcentaje se ha reducido veinte puntos desde el 2001.

Es mayor la implicación de las familias gitanas en los diferentes órganos de participación del centro escolar cuando se trata de las niñas que en el caso de los niños, sobretudo en las comisiones de trabajo donde participan el 5,1% de las familias de niñas gitanas, mientras que en el caso de los niños representa el 2,9%.

Cada vez son más las familias que cumplen con las obligaciones mínimas de comunicación con el profesorado, tanto en la justificación de faltas de asistencia como en acudir a las citas que se solicitan desde el centro. En ambos indicadores, los datos de 2009 son ligeramente superiores en el caso de las niñas gitanas.

También se ha incrementado el número de familias que solicitan al menos una vez entrevista con el o la docente. En 2009, es superior el número de familias de las niñas gitanas que tienen iniciativa por establecer contacto o comunicación con el profesorado de manera habitual que el de los niños gitanos (14,6% en el caso de las niñas frente a 12,7% en el caso de los niños). Pero igualmente, es destacable que el porcentaje de familias que nunca solicitan una entrevista es también mayor en el caso de las niñas gitanas (50,3% frente a 48,6% en el caso de los niños gitanos). A nivel global, el porcentaje de las familias de las niñas y niños gitanos que nunca solicitan entrevistas con el o la docente son todavía altos (el 48,9%), por lo que sería necesario que tanto las familias como los centros siguieran esforzándose por reforzar los canales de comunicación entre el profesorado y los padres y madres.

Las familias valoran cada vez más la educación. Prueba de ello es que un 89% le otorga utilidad a los estudios (90,3% en el caso de las familias de las niñas gitanas), un 81,3% refuerzan a sus hijos cuando aprueban (84% en el caso de las familias de las niñas gitanas) y se ha incrementado, con respecto a años anteriores, el número de familias a las que les gustaría que sus hijos finalizaran los estudios obligatorios e incluso continuarán con estudios superiores (alcanzando, el valor de 88,7% en 2009 y, concretamente, de 89% en el caso de las familias de niñas gitanas).

Ha aumentado la confianza de las familias en el sistema educativo y la creencia de que la educación reglada es necesaria, pero también se observa el hecho de que algunas familias puedan asociar la obligatoriedad de la escolarización de los hijos o hijas con la percepción de ayudas sociales.

En cuanto a la participación de las niñas y niños gitanos en actividades extraescolares, los resultados obtenidos apuntan a que la mayoría de ellas y ellos no están inscritos en ninguna actividad, dándose grandes diferencias con respecto a los valores normativos. También se observa que es algo menor el porcentaje de niñas que participan en actividades extraescolares que de niños (un 23,4% y 27,7% respectivamente).

RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIFERENCIA CULTURAL

Como ocurría en el año 2001, la mayoría de los centros escolares no atienden a la diversidad étnica de sus alumnos y alumnas desde el proyecto educativo, pero ha

habido una evolución positiva en los últimos ocho años con respecto a la preocupación del profesorado por conocer la cultura gitana (aunque no tanto por incorporarla en el currículum de las distintas áreas o de manera puntual).

Se ha incrementado casi el doble desde 2001, el número de niñas y niños gitanos que tienen muestras de rasgos y costumbres propias de su cultura. Los datos de 2009 muestran que las niñas gitanas reflejan mejores resultados que los niños gitanos en los valores más positivos, es decir, aquellos en los que de manera habitual se manifiestan los rasgos y costumbres de la cultura gitana.

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

En el análisis estadístico y cualitativo que se ha realizado, se ha podido demostrar la estrecha relación que existe entre todas las variables evaluadas.

Concretamente, **la escolarización temprana y la asistencia continuada del alumnado gitano** al centro escolar parece ser uno de los aspectos clave para favorecer los logros escolares en función de la normativa curricular (variable 4). Cuanto mayor es la asistencia continuada a clase del alumnado gitano, mayor probabilidad existe de que éste atienda de manera activa al profesorado durante las explicaciones. La niña o el niño gitano atienden más a las explicaciones en el aula si se encuentra en el curso que le corresponde y ha tenido una escolarización previa a la obligatoria. Por otro lado, la asistencia regular hace que se mejore la adquisición de los ritmos, rutinas y normas escolares (variable 2) y tiene vinculación con las relaciones con el alumnado y con el profesorado (variable 3). Por ello, se recomienda que se sigan aplicando medidas que favorezcan la asistencia continua del alumnado gitano a clase, la escolarización temprana (incluyendo Educación Infantil) y la reducción del absentismo escolar.

Paralelamente, **la importancia que le otorga la familia a la educación y su implicación en el centro escolar** son otros aspectos que están vinculados significativamente con el resto. Tiene relación sobre todo y de manera positiva con la adquisición de ritmos, rutinas y normas (variable 2), en los logros escolares (variable 4) y en las conductas de las niñas y niños gitanos (variable 3). Por lo tanto, se recomienda que se sigan poniendo en práctica iniciativas encaminadas a conseguir un mayor acercamiento de la familia al centro escolar que consiga incrementar su interés hacia la educación formal.

Por último, señalar que todos los indicadores relativos al **profesorado y los centros escolares** (variable 6) se relacionan en muchos casos con el resto de indicadores. Algunos y algunas profesionales han establecido un vínculo entre el conocimiento que tiene el profesorado sobre la cultura y tradiciones gitanas y el rendimiento del alumno o alumna gitano, interpretándose esto como que a medida que el profesor o profesora tiene más herramientas de cómo relacionarse con el alumnado gitano, mejores serán los resultados escolares de éste.

También, parece que existe una vinculación entre la relación del profesorado con las alumnas y alumnos gitanos y la opinión de la familia sobre el colegio. Por ello resulta relevante la manera en la que el profesorado se involucra en la educación de las niñas y niños gitanos para que las familias ganen confianza en el centro escolar.

Se puede recomendar, por tanto, medidas que favorezcan el conocimiento de la cultura gitana por parte del profesorado, la incorporación de elementos culturales gitanos en el aula y en el centro.

ASPECTOS DETERMINANTES EN LA VALORACIÓN

Como se ha especificado en el apartado metodológico, en esta evaluación se ha recogido información de 15 Comunidades Autónomas, 31 municipios y 81 centros escolares de España. Durante el análisis realizado y sobre todo en la recogida de información cualitativa, en la que se ha tenido la oportunidad de dialogar con personas cercanas a la comunidad gitana, se han establecido dos aspectos que hay que tener en consideración a la hora de obtener conclusiones.

En primer lugar, cabe destacar la heterogeneidad del alumnado gitano, que viene condicionada, entre otras cosas, por la pertenencia a familias de muy diferentes niveles socioeconómicos y educativos, que por lo tanto, tienen diferentes condiciones de integración social y con concepciones y representaciones diversas de la comunidad gitana.

A pesar de que esta evaluación no ha realizado una recogida de información significativa por Comunidad Autónoma que permita obtener diferentes conclusiones en función del lugar en el que residan las niñas y niños gitanos, es conveniente tener en cuenta la heterogeneidad de la comunidad gitana. Dicha heterogeneidad se relacionada no solamente con las diferencias propias de cada Comunidad Autónoma y sus políticas públicas, sino también con el tipo de barrio o asentamiento en el que resida la familia gitana, su sentimiento de integración, su nivel económico y educativo, la implicación de los centros escolares y del profesorado, etc. Por ello, es conveniente que al aplicar las recomendaciones que se plantean a lo largo de la evaluación, se haga de manera individualizada, analizando específicamente cada niño o niña, su familia y su contexto.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRET, J.L. *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de E.G.B., B.U.P. Y F.P.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona : Institut de Ciències de l' Educació de la UAB, 1991 ISBN 13 978-84-7929-967-5; ISBN 10 84-7929-967-3.
- ALLPORT, G.W. *La naturaleza del prejuicio.* Buenos Aires: Eudeba, 1971.
- ALVIRA MARTÍN, Francisco. *La encuesta: una perspectiva general metodológica.* Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid. 2004. Cuadernos Metodológicos, 35. ISBN 13: 978-84-7476-370-6 /ISBN 10: 84-7476-370-3.
- AMORÓS, A. y PÉREZ-ESTEVE, P. *Por una educación intercultural: guía del profesorado.* Madrid: M.E.C. Cuadernos Metodológicos, 35.
- ANDRÉS, M^o Teresa. *La comunidad Gitana y la Educación. Congreso de Interculturalidad celebrado en la UNED* [en línea]. Disponible en Web: <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/40.%20T.pdf>.
- ARIAS, M. *Educación Ahora.* Barcelona: Intermón Oxfam, 1999.
- ARNAÍZ SÁNCHEZ, Pilar. "¿Fracaso escolar del alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios en la comunidad de Murcia?: la realidad educativa en las etapas de Educación Primaria y Secundaria". *Anales de la Historia Contemporánea.* 2005, nº 21, páginas.

- AZOFRA, María José. *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000. Cuadernos Metodológicos, 26. ISBN 13: 978-84-7476-272-3 / ISBN 10: 84-7476-272-3.
- BARTOLOMÉ PIÑA, Margarita y CABRERA RODRIGUEZ, Flor. *Diagnóstico de la escuela multicultural*. CEDECS EDITORIAL RUBI (BARCELONA). ISBN 13: 978-84-89171-76-3 / ISBN 10: 84-89171-76-9.
- BIZARRAGA, Manuel. *Cambio Social, cambio Educativo y pueblo Gitano* [en línea]. Disponible en Web: <<http://bgune04.net/materiales/Jornadas/jornadas%20bi-debarrieta%2001/pueblo%20gitano.pdf>>.
- BLOOM, L. *Psicología de las relaciones de raza*. Buenos Aires: Granica, 1974.
- CALVO BUEZAS, Tomás. *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular, 1989. I ISBN 13: 978-84-7884-003-8 / ISBN 10: 84-7884-003-6.
- Carpeta didáctica: educarnos en la tolerancia. EUSKAL HERRIA : Coordinadora Gesto por la Paz, 1997_ ISBN 13: 978-84-922770-0-1 / ISBN 10: 84-922770-0-9.
- CEA D'ANCONA, María Ángeles. *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis, 1996. ISBN 13: 978-84-7738-420-5 / ISBN 10: 84-7738-420-7.
- CALVO BUEZAS, Tomás. *¿España Racista?: voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Antropos, 1990. ISBN 13: 978-84-7658-205-3 / ISBN 10: 84-7658-205-6.
- DIAZ-AGUADO, M^a José, et al. *Educación y desarrollo de la tolerancia: programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: M.E.C, 1992. ISBN 13: 978-84-451-1839-9 / ISBN 10: 84-451-1839-0.
- *La educación en una sociedad intercultural*. Madrid: Colectivo Noviolencia y Educación, 1992.
- FERNÁNDEZ MORATE, Segundo. *Análisis histórico de la escolarización del pueblo gitano en Palencia* [en línea]: <http://aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/Segundo_Fernandez_Morate.pdf>.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITNAO. *50 estudiantes gitanas y gitanos en la sociedad española*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008. Disponible en Web: <<http://www.gitanos.org/publicaciones/50estudiantes/>>.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. *Mapa sobre vivienda y comunidad gitana en España, 2007*. Madrid: FSG: Ministerio de la Vivienda, 2008. Cuadernos técnicos, 84. Disponible en Web: <<http://www.gitanos.org/publicaciones/mapavivienda/>>.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO. *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*. Madrid: FSG, 2002. Cuadernos técnicos, 18. ISBN 84-95068-10-9.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate* [en línea]. Disponible en Web: <http://deba-teeducativo.mec.es/documentos/secret_general_gitano.pdf>.

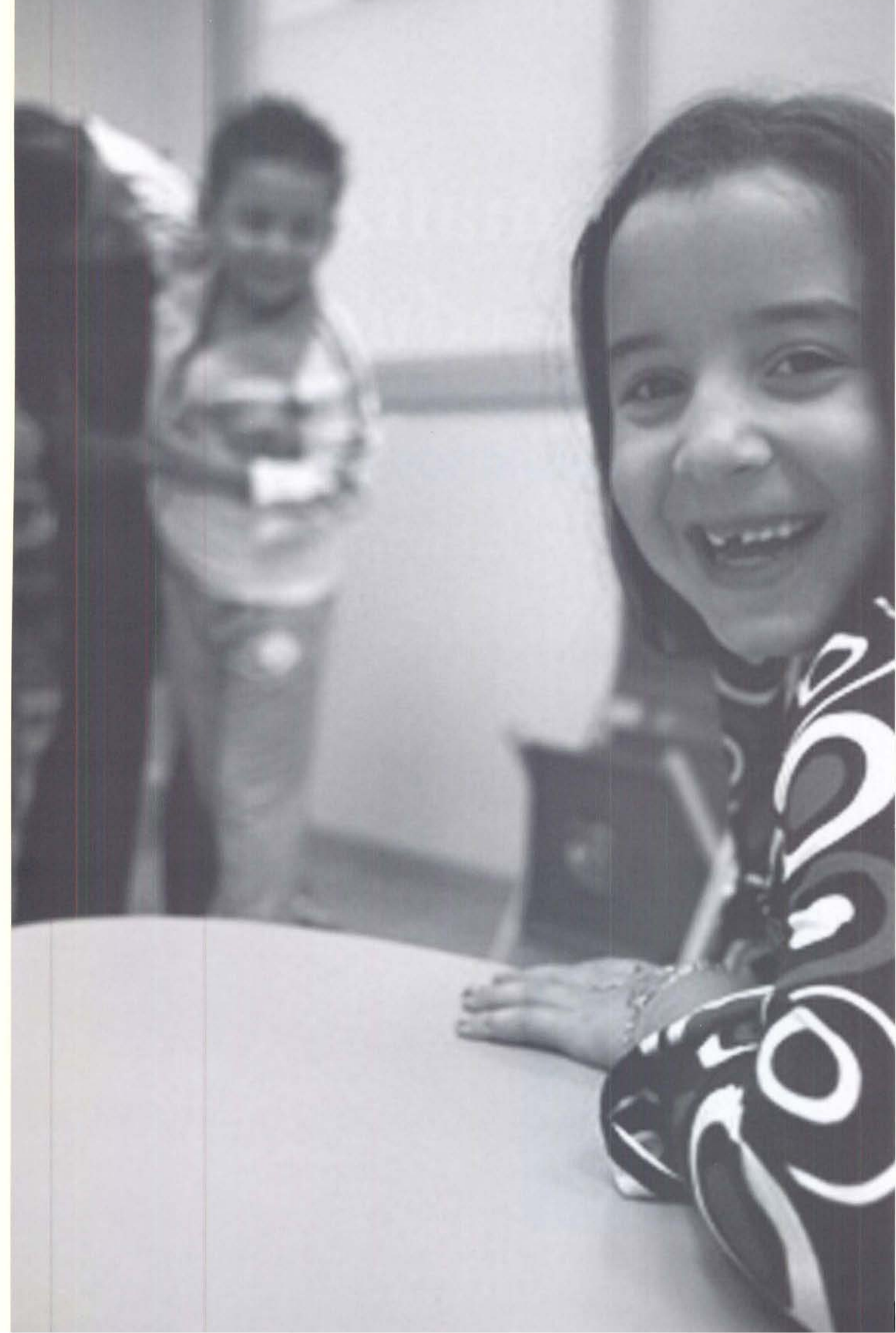
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Plan para el alumnado de la comunidad gitana* [en línea]. Disponible en Web: http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/anexo4_plancomunidad.pdf.
- GOMEZ CASTRO J.L. *Programas de intervención psicopedagógica en educación infantil y primaria*. Madrid: Escuela Española, 1995.
- HINDES GROOME, Francis. *Cuentos Gitanos*. Madrid: Miraguano, 1991. ISBN 13: 978-84-85639-83-0 /ISBN 10: 84-85639-83-9.
- *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Fundación Secretariado Gitano, CIDE e Instituto de la Mujer. Madrid: Instituto de la Mujer, 2006. ISBN 84-690-3454-5. Disponible en Web: <http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/>.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* [en línea]. Disponible en Web: http://www.instituto-deevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2006/introduccion/.
- JARES, Xesus. (1991) Ponencia en el curso del Club de Amigos de la UNESCO de Madrid (CAUM).
- LASA, Begoña; COLECTIVO ADARRA. *Claves para el éxito escolar del pueblo gitano* [en línea]. Disponible en Web: <http://www.adarra.org/documentos/articulos/Claves.pdf>.
- MESA, M. BUEZAS, T.C. y NOIROT, P. *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja, 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. *Evaluación de la educación infantil en España: informe del estudio piloto 2007*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008.
- MONEREO, C. y DURAN, D. *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé, 2002.
- ORLICK, Terry. *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular, 1987. ISBN 13: 978-84-7884-186-8 /ISBN 10: 84-7884-186-5.
- PANIEGO, J.A. *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: CCS, 1999. ISBN 13: 978-84-8316-207-1 /ISBN 10: 84-8316-207-5.
- PANIEGO, J.A. "Análisis de la juventud gitana de alta promoción sociocultural". *Gitanos: Pensamiento y Cultura*, 2001, n°9, Localización Páginas.
- PEREDA, et al. *La educación intercultural a prueba: hijos de emigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE): Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- PONENCIAS DÍA DEL PUEBLO GITANO 2009 [en línea]. Disponible en la Web: <http://www.cuadernointercultural.com/dia-internacional-del-pueblo-gitano/#ixzz0ipLVhwJr> >.

- *Vamos a reírnos en serio del racismo*. Madrid: Editorial Presencia Gitana, 1993.
- ROBLES VILCHEZ, M^a del Carmen, DE LA TORRE LÓPEZ, Beatriz. *Propuestas de integración del pueblo gitano: medidas educativas establecidas para los centros educativos* [en línea]. Disponible en la Web: <http://www.junta-deandalucia.es/gobernacion/opencms/portal/Voluntariado/Publicaciones/ponencias_8congresovoluntariado/CarmenRobles.pdf>.
- SALINAS, Jesús. *Sistema educativo y cultura gitana* [en línea]. Disponible en la Web: <http://www.disacnetsolutions.net/cdd/curso/docs/modulo71_sist_educativo_culturas.pdf>.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1994) *La Alternativa del juego 1 y 2*. Madrid. Los libros de la catarata.
- SERVICIO REGIONAL DE BIBLIOTECAS Guía 2003 *Bibliotecas por la convivencia*. Servicio Regional de Bibliotecas y del libro. Comunidad de Madrid.
- SHARAN, Yael, SHARAN, Shlomo. *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Morón (Sevilla), 2004. ISBN 13: 978-84-89042-40-7 /ISBN 10: 84-89042-40-3.
- ZILBERSTEIN J. *Aprendizaje, enseñanza desarrollo*. La Habana: CEIDE, 2000.



| Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Infantil (Estudio Piloto 2009) |





PRESENTACIÓN

El presente “**Estudio Piloto de la Normalización Educativa de las Alumnas y Alumnos Gitanos en Educación Infantil**” supone un paso más en el conocimiento del comportamiento de la población gitana. En este caso concreto, se ha tratado de realizar una aproximación a la situación del alumnado gitano, diferenciada por sexo, en la etapa de Educación Infantil, con el fin de valorar si existen grandes diferencias con respecto a la etapa de Educación Primaria y si resultaría conveniente realizar un estudio significativo y representativo para todo el territorio español. Estos datos pueden servir de punto de partida para estudios posteriores, y por lo tanto, ser una referencia de la evolución a partir del año 2009.

La metodología, los indicadores, las herramientas de recogida de información, el análisis de la información y la elaboración del informe se han realizado por el equipo de la FSG del Área de Educación y la Cooperativa de Iniciativa Social Transformando¹. Para el volcado de los datos cuantitativos se ha contado con la empresa Merkastar.

Para la recogida de información cuantitativa y para establecer el contacto con la población gitana que ha participado en la evaluación, se ha contado con la estrecha colaboración del personal técnico de los diferentes programas que realiza la FSG en las Comunidades Autónomas de Madrid y de Andalucía. Su valiosa colaboración ha aportado objetividad e imparcialidad a la hora de recoger la información y ha facilitado enormemente el contacto directo con los centros escolares y la población gitana.

Las personas directamente vinculadas en este proceso evaluativo queremos agradecer a todas aquellas y aquellos que, desinteresadamente, han colaborado en este estudio aportando tanto su tiempo como su visión y sus opiniones abiertamente.

1. METODOLOGÍA

1.1. Objetivos

El principal objetivo del presente estudio es la realización de un análisis piloto sobre la normalización educativa del alumnado gitano matriculado en centros de Educación Infantil entre los 3 y 5 años. Se pretende, por tanto, ofrecer a la comunidad educativa, una primera aproximación de la situación actual de las niñas y niños gitanos en la Educación Infantil, comparándola, siempre que se ha podido, con datos normativos².

No se ha podido realizar un estudio evolutivo con datos similares de evaluaciones previas ya que éstas son inexistentes. Tampoco se ha analizado la relación estadística entre variables e indicadores porque hubiese requerido de una muestra mayor, lo que excedía del objetivo previsto para este estudio.

¹ www.transformando.org

² Por datos normativos se entiende datos relativos a la población en general, en este caso, niños y niñas de Educación Infantil en España.

Además, el presente estudio no sólo arroja conclusiones y recomendaciones que permitan ser utilizadas de manera práctica en los diferentes niveles de intervención en el entorno educativo, sino también, provee de instrumentos de evaluación para que cualquier profesional pueda diagnosticar y evaluar la situación específica e individual de los niños y niñas con quienes trabaja.

Dado el carácter experimental del estudio, éste se ha centrado en dos Comunidades Autónomas (Andalucía y Madrid) por ser las dos Comunidades con un número significativo de población gitana en contextos diferentes y donde existe mayor facilidad de acceso a la información.

Recalcar por tanto que este estudio pretende ser una aproximación al análisis de la normalización educativa de los niños y niñas gitanas de Educación Infantil en el que se puedan vislumbrar unas primeras conclusiones sobre las que seguir profundizando en un futuro.

1.2. Características generales del proceso evaluativo

El proceso ha sido principalmente exploratorio en un ámbito educativo en el que la Fundación Secretariado Gitano no disponía de información previa. Por ello, la metodología utilizada ha sido rigurosa pero a la vez práctica, buscando la disponibilidad de información aproximativa a la situación. Las características generales del proceso han sido las que se mencionan a continuación:

- **Mixto:** Ha implicado activamente a la Fundación Secretariado Gitano (FSG). La Fundación ha tenido un papel relevante en el contacto con las diferentes Consejerías de Educación, en la interlocución y el contacto con los diferentes agentes (centros escolares, población gitana, etc.) así como con el equipo evaluador. Concretamente, la FSG ha aportado al estudio sus conocimientos sobre el sector de intervención (educación formal y población gitana) y el equipo evaluador ha aportado sus conocimientos metodológicos y la dinamización del proceso evaluativo.
- **Sistemático y adaptativo:** La potencialidad de un estudio radica en su metodología de recogida y análisis de la información así como en los indicadores. Por ello se ha prestado especial atención a la parte del proceso dedicada a delimitar sus variables de estudio e indicadores. Se han mantenido muchos de los indicadores utilizados en la Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria pero adaptándolos a las características de la población infantil e incorporando nuevos indicadores e incluso una nueva variables sobre "Contexto Familiar".
- **Flexible y dinámico:** El proceso se ha revisado mientras se iba realizando, incluyendo nuevas herramientas y agentes cuando se ha considerado pertinente y necesario.
- **Aplicado y eminentemente útil:** Se ha pretendido que el estudio proporcione conclusiones que puedan tenerse en cuenta para mejorar las intervenciones no sólo de la FSG sino también de profesionales y otras instituciones vinculadas al campo de la educación formal y no formal.
- **Riguroso y práctico:** Los pasos que se han dado para este estudio han sido equilibrados entre lo que se quería hacer y la rigurosidad estadística.
- **Protector de las y los menores y de la confidencialidad de las personas colaboradoras:** En todo momento se ha garantizado la protección de los niños y niñas que han colaborado en el estudio así como del profesorado y familias que han respondido a los cuestionarios.

1.3. Fases del proceso evaluativo

En el proceso de realización del presente estudio se han seguido las siguientes fases:

FASE 1: Diseño del estudio

En esta fase se identificaron las variables e indicadores que han servido para orientar la recogida de información y para estructurar los diferentes componentes a evaluar. De hecho, el presente informe se ha estructurado en función de dichas variables e indicadores.

Posteriormente, se elaboraron las herramientas finales de recogida de información.

Además, se redactó una guía para el equipo de personas que iba a recoger la información en los centros. Este equipo estuvo compuesto por personal técnico de la FSG en Madrid y Andalucía. En esta guía se explica cómo deben utilizarse las herramientas y cómo debe recogerse la información. Para garantizar un adecuado uso de la guía y aclarar dudas que pudieran surgir, el equipo evaluador llevó a cabo una formación presencial grupal con todas las personas de la FSG responsables de recoger la información.

Más adelante se explican detalladamente tanto las herramientas que se utilizaron para la recogida de información como el método que se utilizó para realizar el muestreo de la población objeto de estudio.

FASE 2: Trabajo de campo

Con las herramientas diseñadas se realizó el trabajo de campo por parte del equipo técnico de FSG en los centros escolares. La coordinación con la Comunidad de Madrid y la de Andalucía, centros escolares y el equipo técnico recayó en manos de la FSG.

FASE 3: Volcado y análisis de la información

El volcado de la información cuantitativa fue realizado por una empresa externa a la FSG y al equipo evaluador. Esta empresa contó con el correspondiente apoyo y formación por parte del equipo evaluador.

Para la comparación de los datos con los valores normalizados de niños y niñas de Educación Infantil en España, se realizó un estudio sólo con algunos de los indicadores seleccionados previamente por la FSG con el apoyo del equipo evaluador y que pudieran ser metodológicamente comparables.

FASE 4: Elaboración del informe preliminar y del informe final

Para la elaboración del informe se han tenido en cuenta las expectativas que los diferentes agentes usuarios del mismo tuviesen.

1.4. Variables e indicadores

A continuación se muestra la relación de variables e indicadores utilizados en el estudio. Las variables constituyen la relación de aspectos que definen el concepto que se quiere medir, esto es, "la normalización educativa de los niños y niñas de entre 3 y 5 años". De esta manera se entiende que, analizando "el acceso a la escuela",

la “adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares”, la “interacción social en el aula”, los “logros escolares en función de la normativa curricular”, la “relación de la familia con la escuela”, la aplicación efectiva del “reconocimiento y valoración de la diferencia cultural” y “el contexto familiar”, se puede tener un visión general de la situación de las niñas y niños gitanos de Educación Infantil.

Ahora bien, es necesario concretar cada variable en indicadores ya que serán éstos los que definan exhaustivamente los conceptos sobre los que se centra el estudio. A continuación se muestran los indicadores que han sido analizados en el presente estudio.

VARIABLES	INDICADORES
1. Acceso a los Centros Escolares	1.1. Edad de incorporación al centro escolar
	1.2. Curso al que se incorpora por primera vez
	1.3. Circunstancias de la llegada al centro escolar
	1.4. Asistencia previa al primer ciclo de Educación Infantil.
	1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización
	1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes períodos de tiempo
	1.7. Razones para elegir el centro escolar
	1.8. Distancia del domicilio al centro escolar
2. Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares	2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso
	2.2. Puntualidad a la hora de llegar a clase
	2.3. Habitualmente trae de casa el material escolar necesario para la actividad escolar
	2.4. Cuida y conserva el material escolar
	2.5. Asistencia al centro escolar aseado o aseada
3. Interacción social en el aula	3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo.
	3.2. Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan
	3.3. Recibe ayuda de sus compañeros y compañeras cuando lo necesita
	3.4. Relación del niño o la niña con el profesorado
4. Logros escolares en función de la normativa curricular	4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad
	4.2. Áreas aprobadas en el último curso
	4.3. Finalización de las tareas en el aula
	4.4. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado.
	4.5. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto al rendimiento
5. Relación de la familia con el Centro Escolar	5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia
	5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado
	5.3. La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado
	5.4. Satisfacción de la familia sobre el funcionamiento del centro escolar
	5.5. La familia acude a los órganos de participación existentes en el Centro
	5.6. Utilización de los servicios que presta el Centro Escolar
	5.7. Nivel de satisfacción de la familia con la participación en la vida escolar del centro
	5.8. Frecuencia de los contactos de la familia con el profesorado
	5.9. Nivel de satisfacción de la relación de la familia con el tutor o tutora

VARIABLES	INDICADORES
6. Reconocimiento y valoración de la diferencia cultural	6.1. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el Proyecto de Centro Escolar
	6.2. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula
	6.3. Conocimientos que el profesorado tiene sobre la cultura gitana
7. Contexto familiar	7.1. Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente
	7.2. Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión
	7.3. Valoración de las relaciones que tiene el niño o la niña con la escuela
	7.4. Cosas que le gustan más hacer al niño o la niña cuando está fuera del colegio
	7.5. Recursos materiales relacionados con la didáctica en el hogar
	7.6. Relación del niño o la niña con la familia
	7.7. Hasta qué edad la familia quiere que el niño o la niña siga asistiendo a la escuela
	7.8. Opinión que merece a la familia sobre la utilidad del aprendizaje en Educación Infantil
	7.9. Percepción de la familia sobre la finalidad del aprendizaje en Educación Infantil
	7.10. Situación laboral del padre y de la madre
	7.11. Nivel de estudios del padre y de la madre
	7.12. Frecuencia con la que los padres y madres realizan con sus hijos o hijas actividades.

1.5. Agentes y herramientas de recogida de información

Al ser considerado este estudio como un caso eminentemente piloto, el análisis de las diferentes variables e indicadores se ha basado en información aportada por el profesorado y las familias a través de herramientas cuantitativas.

La intención que tiene el estudio es ser una primera aproximación para que, en un futuro, si se considera pertinente, se pueda ampliar el análisis con información cualitativa, de diferentes agentes y procedente de otras Comunidades Autónomas.

Este estudio se ha basado fundamentalmente en datos primarios, aquellos que provienen de la gente, es decir, es la información que no existe más que “diluída” en la percepción individual y colectiva de las personas. Dicha información se ha tenido que entresacar para este estudio a partir de técnicas cuantitativas y cualitativas. Aun así, también se han utilizado fuentes secundarias, aquellas elaboradas para otro fin más allá del presente estudio. Las fuentes secundarias utilizadas se detallan en el apartado de bibliografía.

Técnicas cuantitativas

A continuación se muestra una relación de las herramientas utilizadas para recoger información sobre cada indicador así como las fuentes de información, es decir, los medios o procedimientos que han servido para conocer el estado de los indicadores.

VARIABLES	INDICADORES	FUENTE INFORMACIÓN	HERRAMIENTAS	REGISTRO
1. Acceso a los centros escolares	1.1. Edad de incorporación al centro escolar	A completar por la profesora o el profesor	Ficha datos académicos	R7
	1.2. Curso al que se incorpora por primera vez	A completar por la profesora o el profesor	Ficha datos académicos	R7
	1.3. Circunstancias de la llegada al centro escolar	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	1.4. Asistencia previa al primer ciclo de Educación Infantil.	A completar por la profesora o el profesor	Ficha datos académicos	R7
	1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes períodos de tiempo	A completar por la profesora o el profesor	Ficha datos académicos	R7
	1.7. Razones para elegir el centro escolar	A completar por la profesora o el profesor	Entrevista familias	R6
	1.8. Distancia del domicilio al centro escolar	A completar por la profesora o el profesor	Entrevista familias	R6
2. Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares	2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	2.2. Puntualidad a la hora de llegar a clase	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	2.3. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	2.4. Cuida y conserva el material escolar	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	2.5. Asistencia al centro escolar aseado o aseada	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
3. Interacción social en el aula	3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	3.2. Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	3.3. Recibe ayuda de sus compañeros y compañeras cuando lo necesita	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	3.4. Relación del niño o la niña con el profesorado	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8

VARIABLES	INDICADORES	FUENTE INFORMACIÓN	HERRAMIENTAS	REGISTRO
4. Logros escolares en función de la normativa curricular	4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad	A completar por la profesora o el profesor	Ficha datos académicos	R7
	4.2. Áreas aprobadas en el último curso	A completar por la profesora o el profesor	Ficha datos académicos	R7
	4.3. Finalización de las tareas en el aula	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	4.4. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado.	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	4.5. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto al rendimiento.	A completar por la profesora o el profesor	Ficha datos académicos	R7
5. Relación de la familia con el Centro Escolar	5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	5.3. La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado.	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	5.4. Satisfacción de la familia sobre el funcionamiento del centro escolar	A completar por la profesora o el profesor	Entrevista familias	R6
	5.5. La familia acude a los órganos de participación existentes en el Centro	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	5.6. Utilización de los servicios que presta el Centro Escolar	A completar por la profesora o el profesor	Entrevista familias	R6
	5.7. Nivel de satisfacción de la familia con la participación en la vida escolar del centro	A completar por la profesora o el profesor	Entrevista familias	R6
	5.8. Frecuencia de los contactos de la familia con el profesorado	A completar por la profesora o el profesor	Entrevista familias	R6
	5.9. Nivel de satisfacción de la relación de la familia con el tutor o tutora	A completar por la profesora o el profesor	Entrevista familias	R6
6. Reconocimiento y valoración de la diferencia cultural	6.1. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el Proyecto de Centro Escolar	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	6.2. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8
	6.3. Conocimientos que tiene e profesorado sobre la cultura gitana	A completar por la profesora o el profesor	Cuestionario al profesorado	R8

VARIABLES	INDICADORES	FUENTE INFORMACIÓN	HERRAMIENTAS	REGISTRO
7. Contexto familiar	7.1. Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.2. Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.3. Valoración de las relaciones que tiene el niño o la niña con la escuela	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.4. Cosas que le gustan más hacer al niño o la niña cuando está fuera del colegio	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.5. Recursos materiales relacionados con la didáctica en el hogar	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.6. Relación del niño o la niña con la familia	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.7. Hasta qué edad la familia quiere que el niño o la niña siga asistiendo a la escuela	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.8. Opinión que merece a la familia sobre la utilidad del aprendizaje en Educación Infantil	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.9. Percepción de la familia sobre la finalidad del aprendizaje en Educación Infantil	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.10. Situación laboral del padre o de la madre	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.11. Nivel de estudios del padre y de la madre	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6
	7.12. Frecuencia con la que los padres realizan con sus hijos o hijas actividades	A completar por la evaluadora o el evaluador	Entrevista familias	R6

- **El profesorado:** El profesorado que trabaja directamente con los niños y niñas de Educación Infantil tiene una percepción muy cercana de su situación educativa. Por esta razón, se solicitó su colaboración aportando información sobre dos aspectos clave, información directa sobre el alumnado gitano e información sobre el centro y su trabajo en el aula, cumplimentando las siguientes herramientas:
 - La ficha de datos académicos del alumnado gitano.
 - El cuestionario al profesorado que contiene una parte sobre preguntas del alumno o de la alumna y otra parte sobre el centro y su trabajo en el aula.
- **Las familias:** A través de la opinión de madres, padres o tutores y tutoras se pretende indagar acerca de la relación que tiene los familiares con la escuela y el contexto familiar del alumnado de infantil.

Para una adecuada recogida de información ha sido esencial crear un clima de confianza con las familias. Para ello, se adoptaron pautas concretas de comportamiento que se explican en la Guía para Evaluar la Situación Educativa del Alumnado Gitano en Educación Infantil.

Además, en el marco del estudio se ha recogido información sobre datos generales de los centros.

1.6. Elaboración de la muestra

Para el cálculo de la muestra se ha tenido en cuenta que se trata de un estudio piloto y que no se pretendía recoger una muestra significativa. Por ello se han distribuido un total de 142 cuestionarios.

A partir de ahí, se distribuyeron para que hubiese representatividad de diferentes municipios entre: Madrid, Almería, Málaga y Sevilla.

Se estimó un total de 25 niños y niñas por centro. En el caso de que no se dispusiese del total de niños y niñas a evaluar por centro, se localizó otro centro para completar la muestra.

A la hora de seleccionar los centros en los que recoger información de niños y niñas de 3 a 6 años, se priorizarán aquellos en los que haya acceso a las familias a través de otros programas que la Fundación realice.

También se tuvo en cuenta que fuesen centros en barrios que representen el tipo de ubicación de la población gitana (residencia en el centro de la ciudad, viviendas de realojo, asentamientos en zonas periféricas, etc.).

Finalmente han participado 18 centros escolares de 4 municipios diferentes. La distribución según municipio ha sido la siguiente:

MUNICIPIO	NÚMERO DE CENTROS ESCOLARES	%
ALMERÍA	1	66%
MÁLAGA	1	22%
SEVILLA	4	6%
MADRID	12	6%
TOTAL	18	100%

De los centros participantes sólo uno es concertado y el resto son públicos.

En total se ha contado con la información de 69 niñas y 73 niños, lo que hace un total de 142 niños y niñas gitanas. Su rango de edad suele estar entre 3 y 5 años pero puede ser algo mayor (6 años) o menor (2 años) en función de si habían cumplido los años ya en el curso.

La distribución por curso ha sido la siguiente:

CURSO	NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS POR CURSO	%
3 años	42	30%
4 años	52	37%
5 años	48	34%
TOTAL	142	100%

Además, dado que algunas de las herramientas eran preguntas dirigidas al profesorado de dicho alumnado, se ha contado con la colaboración de 55 profesores y profesoras cuya distribución por curso se muestra a continuación.

CURSO	NÚMERO DE PROFESORES Y PROFESORAS	%
3 años	14	25,5%
4 años	18	32,7%
5 años	23	41,8%
TOTAL	55	100,0%

1.7. Tipo de análisis

Teniendo en cuenta el carácter aproximativo del estudio, se ha realizado un análisis cuantitativo descriptivo, comparando con datos normativos aquellos indicadores seleccionados para tal fin.

- **Análisis cuantitativo:** El análisis cuantitativo ha consistido principalmente en un estudio descriptivo de frecuencias desagregado por sexo. Siempre que se ha podido, en variables de tipo “escala” (números con distancia) se ha realizado análisis estadístico de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica) en los que también los datos se han obtenido de forma desagregada por sexo.

La explotación de los datos cuantitativos se ha realizado con el Programa SPSS 15.0 y la obtención de gráficos con Microsoft Excel³.

- **Análisis comparativos con datos normativos:** Se ha realizado también un análisis comparativo con datos normativos del alumnado en general de Educación Infantil en España⁴. Este análisis sólo se ha podido hacer en aquellos indicadores para los que se contaba con datos y eran suficientemente equivalentes para hacerlo.

Se han mantenido el nombre que se daba a cada indicador en dicho estudio y el valor de sus datos, aun cuando se haya podido detectar alguna anomalía.

2. RESULTADOS DEL ESTUDIO

2.1. Variable 1: Acceso a los centros escolares

En esta variable se analiza la incorporación del alumnado gitano al centro escolar. Para medirla, se consideran aspectos fundamentales como la edad y el curso de incorporación, las posibles dificultades en el acceso y los apoyos iniciales prestados al niño o niña. Se observan además dos aspectos más, como es la incorporación previa del alumnado al sistema educativo y las ausencias del centro escolar por grandes

³ La obtención de gráficos se ha realizado con Microsoft Excel. Para facilitar la lectura, los datos de los gráficos aparecen con un solo decimal, lo que supone que en ciertos casos la aproximación realizada por el programa no suma exactamente 100%.

⁴ Para este estudio comparativo se ha utilizado como referencia: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008): *Evaluación de la Educación Infantil en España. Informe del estudio piloto 2007*.

periodos de tiempo. Por último, se incorporan dos nuevos indicadores en este estudio que se comparan con datos normativos, como son las razones que llevan a la familia a elegir el colegio y la distancia del domicilio al centro escolar.

La información que se muestra a continuación, ha sido recopilada a través de la revisión de datos académicos disponibles en los centros escolares, de las opiniones del profesorado encuestado y de las familias o tutores y tutoras del alumnado gitano.

2.1.1. Edad de incorporación al centro escolar

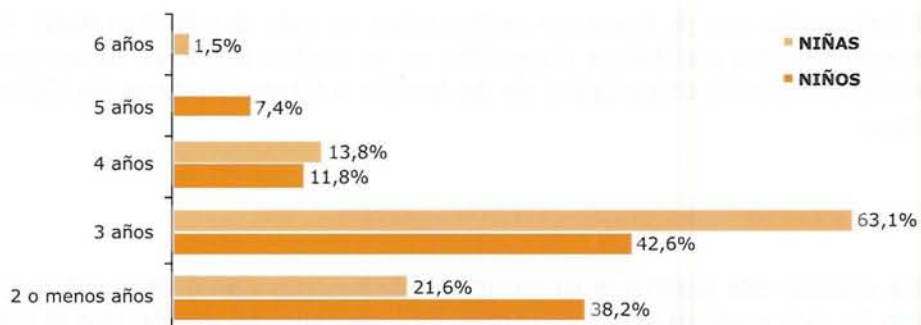
Para analizar este aspecto se ha recogido la fecha (mes y año) en la que el alumnado ha sido escolarizado en el centro. Hay que tener en cuenta, que el niño o niña puede haber sido escolarizado en otro centro previamente al que asiste en el momento en el que se ha recogido esta información.

Analizando los datos para el curso académico 2008-2009, el 52,6% del alumnado gitano ha iniciado su escolarización a los tres años, mientras que el 30,2% lo ha hecho con dos años o menos.



Desagregando estos resultados por sexo parece que las familias gitanas escolarizan a sus hijos en edades más tempranas que a sus hijas. Así por ejemplo, el número de niñas que se incorporan al centro escolar a los tres años (63,1%) es muy superior al de los niños (42,6%), los cuales tienden a escolarizarse con mayor frecuencia a la edad de dos años o menos (38,2%) que las niñas (21,6%).

Indicador 1.1. Edad de incorporación al Centro Escolar (2009, niños y niñas)



2.1.2. Curso al que se incorpora por primera vez

Según datos del curso 2008-2009, existe un 100% de adecuación entre la edad del alumnado y el curso al que debería incorporarse en todos los casos registrados.

Se refleja en esta ocasión que el curso en el que más porcentaje de niños y niñas gitanas se incorporan es el de primero del segundo ciclo de Educación Infantil (42,6% y 63,1% respectivamente), coincidiendo con los tres años de edad del alumnado (como se refleja en el gráfico anterior).

2.1.3. Circunstancias de la llegada al centro escolar

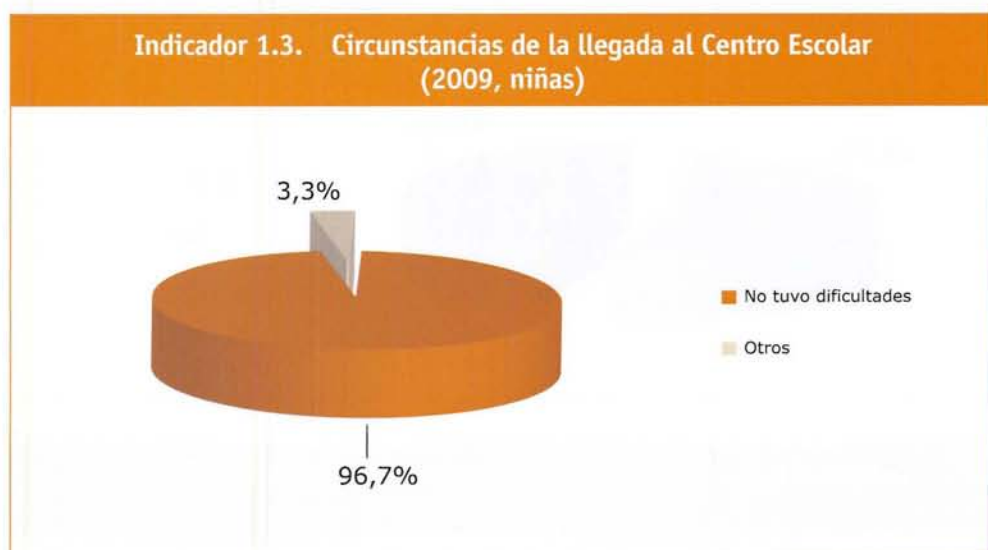
Para conocer las circunstancias de llegada de las niñas y los niños gitanos a los centros escolares, se ha preguntado a su profesorado y, cuando éste desconocía la información, se ha recurrido a otras personas de los centros que podrían saber este dato (como personal de dirección, orientación, etc.).

Según los datos recogidos en el curso escolar 2008-2009, la gran mayoría del alumnado gitano (97%) no tuvo dificultades relevantes en su llegada.

Indicador 1.3. Circunstancias de la llegada al Centro Escolar (2009)



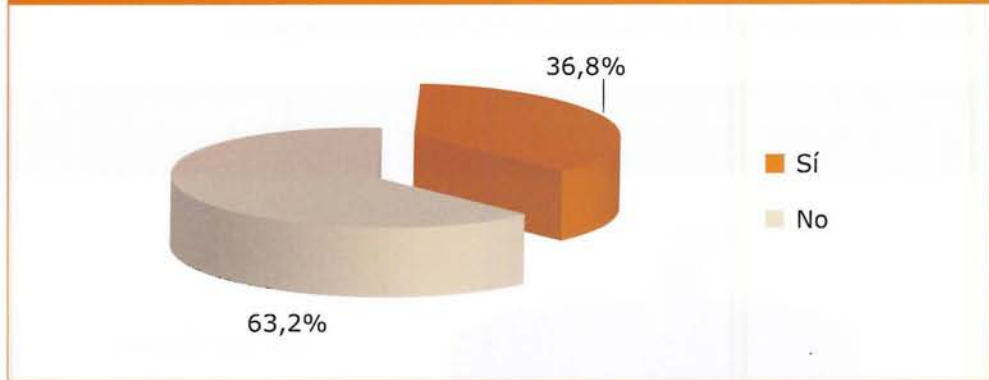
La manera en la que se incorporan las alumnas gitanas a los centros escolares no presenta notables diferencias con respecto a la de los alumnos gitanos, siendo ligeramente superior el porcentaje de niñas que no tiene dificultades con respecto al de niños, concretamente de un 97,2% a un 96,7% respectivamente.



2.1.4. Escolarización en primer ciclo de educación infantil

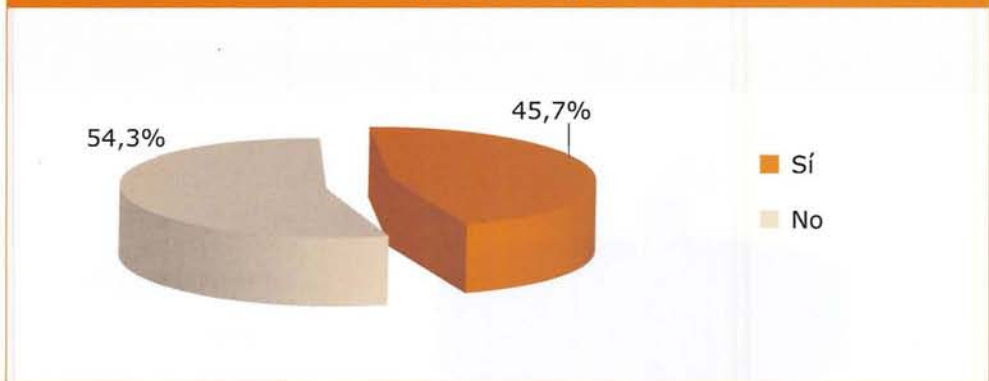
Los datos de las fichas académicas completadas por el profesorado de los centros escolares consultados, muestran que en el año 2009, el 36,8% de las niñas y niños gitanos han asistido previamente a otros centros infantiles, mientras que el 63,2% se incorporó directamente al segundo ciclo de Educación Infantil.

Indicador 1.4. Escolarización en primer ciclo de Educación Infantil (2009)

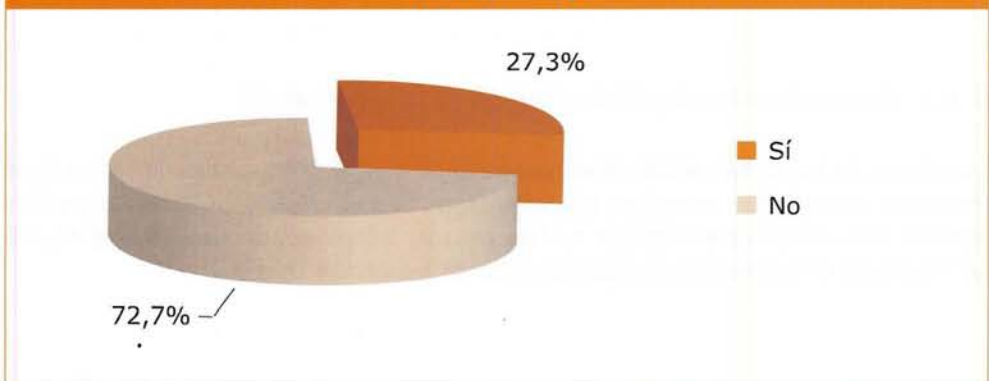


Comparando los resultados de 2009 en función del sexo, se advierten diferencias importantes ya que mientras casi la mitad de los niños gitanos (45,7%) ha tenido una escolarización temprana, sólo el 27,3% de las niñas gitanas se han escolarizado antes de los tres años.

Indicador 1.4. Escolarización en primer ciclo de Educación Infantil (2009, niños)



Indicador 1.4. Escolarización en primer ciclo de Educación Infantil (2009, niñas)

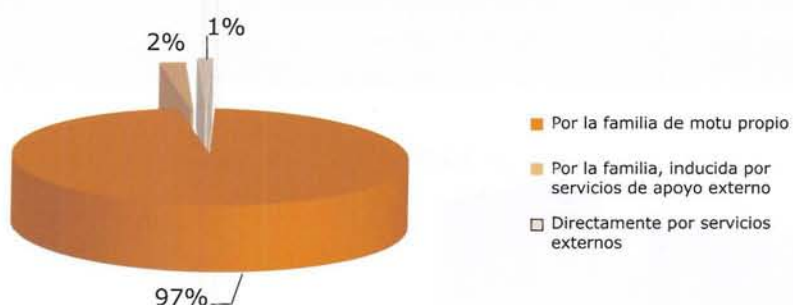


2.1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización

El 97% de las niñas y niños gitanos han sido escolarizados por iniciativa exclusiva de la familia y el 3% con algún tipo de apoyo externo. Se puede decir con este dato

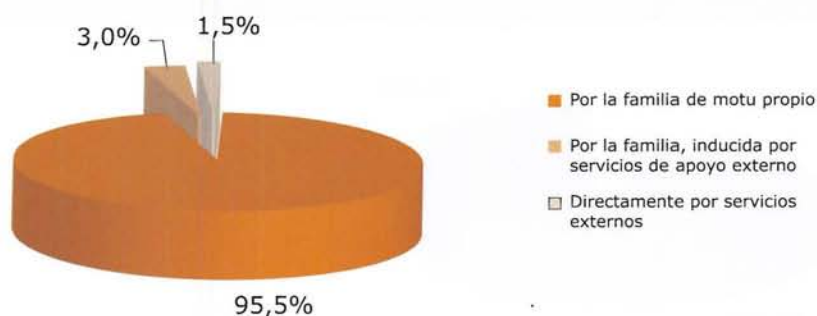
que la principal promotora de la escolarización de los hijos e hijas es la familia gitana, aunque todavía los servicios externos participan en algunos casos.

Indicador 1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización (2009)



Respecto a las diferencias entre sexos observadas en los datos de 2009, se observa que el porcentaje de casos de niñas en los que ha sido la familia la que ha tomado la iniciativa de la escolarización es superior (98,4%) que el porcentaje de casos de los niños (95,5%), y por tanto en este último caso tienen un mayor peso los servicios externos.

Indicador 1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización (2009, niños)



Indicador 1.5. Personas que toman la iniciativa para la escolarización (2009, niñas)

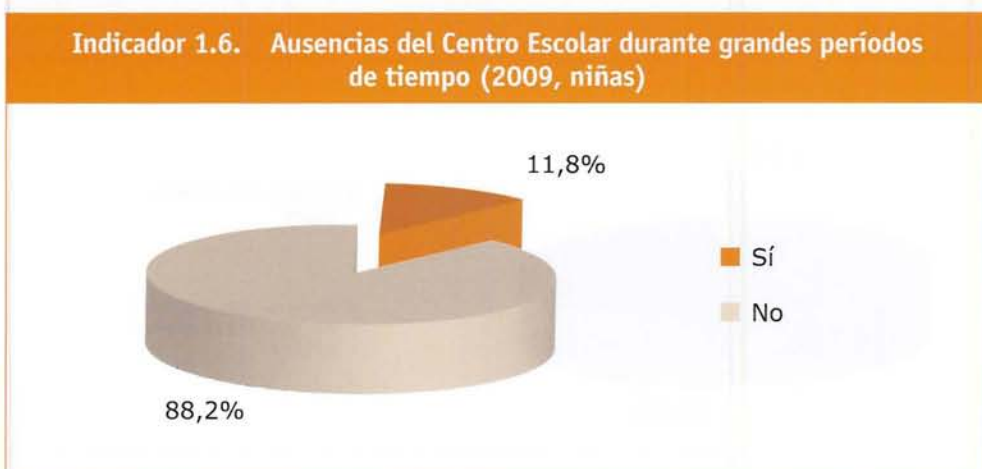
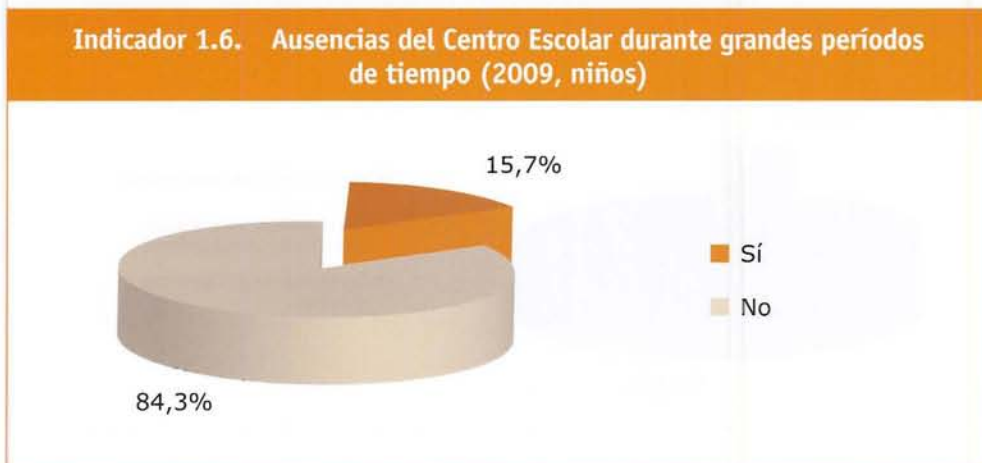


2.1.6. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo

En el curso 2008-2009, los registros del profesorado sobre la asistencia al centro escolar de las niñas y niños gitanos, muestran que el 86,2% de ellos y ellas no se ausenta durante tres o más meses del centro en un mismo curso. Un 13,8% sí que lo hace.



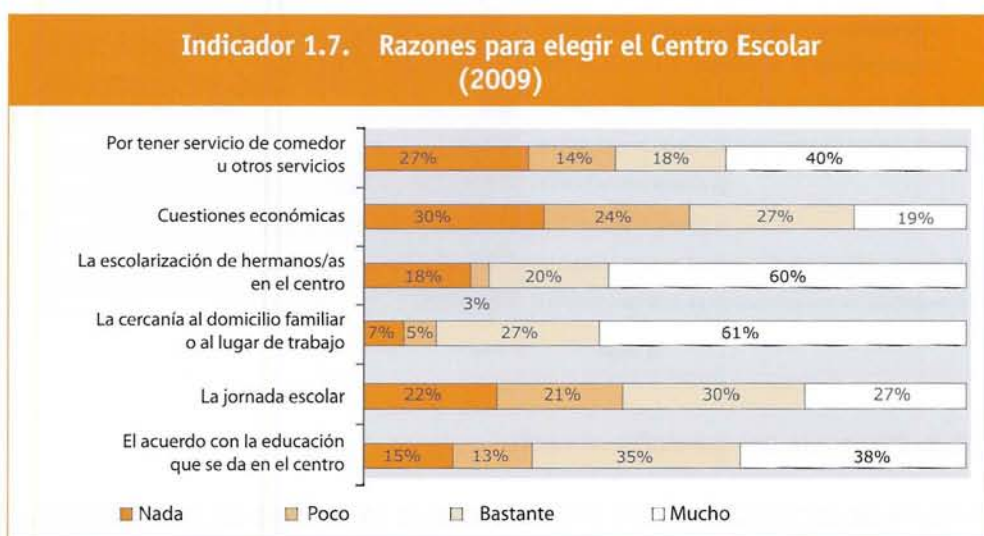
Atendiendo al comportamiento de este indicador en función del sexo, las diferencias en los datos obtenidos apuntan que un 3,9% más de niños se ausenta del centro escolar por grandes periodos de tiempo. Por lo tanto, las niñas gitanas serían más constantes en cuanto a la asistencia a clase se refiere.



2.1.7. Razones para elegir el centro escolar

Este indicador mide los aspectos que las familias gitanas consideran a la hora de elegir el centro escolar para sus hijos o hijas. Se han realizado entrevistas con las familias seleccionadas en la muestra. Las respuestas dadas no se consideran excluyentes, puesto que las familias gitanas pueden considerar diversas razones simultáneamente.

Los datos referidos al curso 2008-2009 muestran que el 61 % de las familias gitanas consideran la cercanía al domicilio o al lugar de trabajo para elegir el centro escolar. También destacan razones como el hecho de que tengan otros hijos o hijas ya estudiando en el centro (60%), que el centro disponga de servicios como el comedor (40%), o el tipo de educación que se imparte (38%). Las cuestiones económicas y el tipo de jornada son aspectos menos considerados a la hora de elegir el centro escolar (19% y 27% respectivamente).

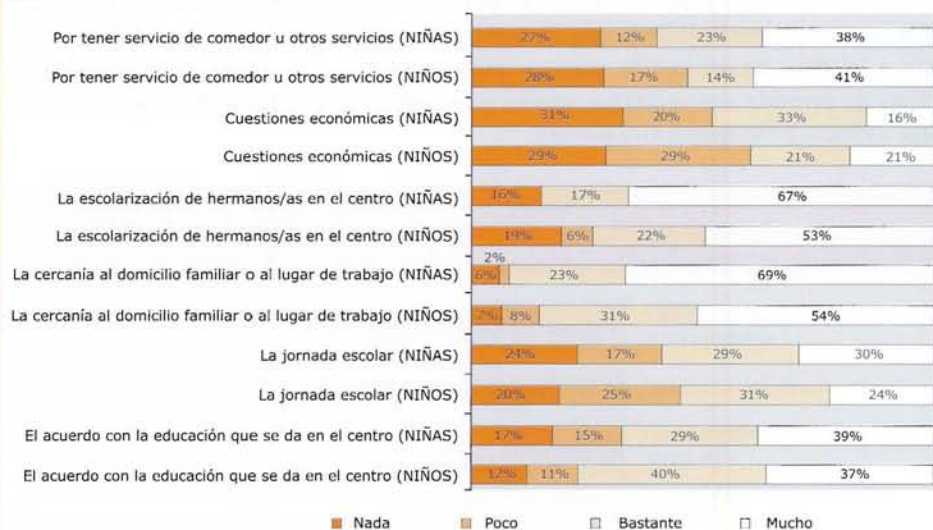


La comparativa de estos indicadores con los valores normativos obtenidos en otro estudio, muestran diferencias significativas entre los aspectos que consideran las familias gitanas como razones para elegir el centro escolar frente a la población no gitana. Concretamente, las prestaciones de servicios como el comedor escolar, son bastante o muy importantes para un 17% más de casos en las familias gitanas. Las cuestiones económicas son poco o nada importantes para el 70% de las familias no gitanas frente al 54% de casos en la población gitana.



Si desagregamos los resultados obtenidos por sexos, se aprecian algunas diferencias. Así por ejemplo, hay un mayor número de familias gitanas con niñas (67%) que valoran que haya otros hermanos/as estudiando en el centro, que con niños (53%). Además, la distancia del centro al domicilio o al lugar de trabajo es un aspecto más considerado cuando se trata de las niñas (69%) que de los niños (54%).

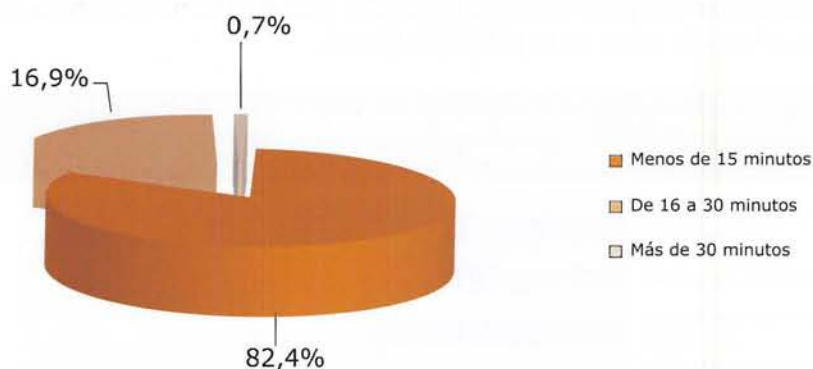
Indicador 1.7. Razones para elegir el Centro Escolar (2009, niños y niñas)



2.1.8. Distancia del domicilio al centro escolar

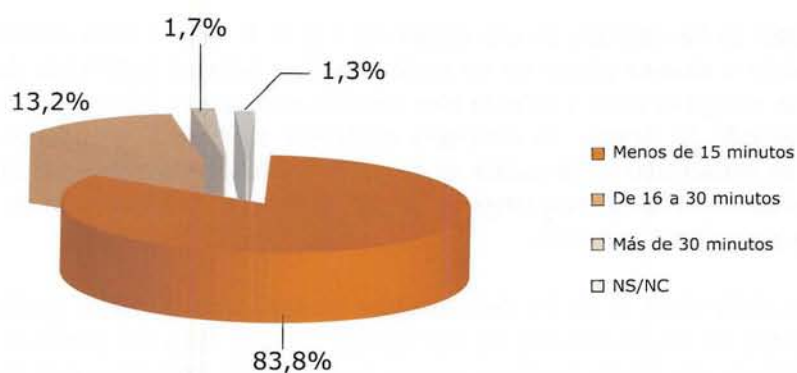
El 82,4% de las familias gitanas viven a menos de 15 minutos del centro escolar, y sólo un 0,7% a más de media hora. El 16,9% vive a una distancia de entre 16 y 30 minutos del centro escolar.

Indicador 1.8. Distancia del domicilio al Centro Escolar (2009)



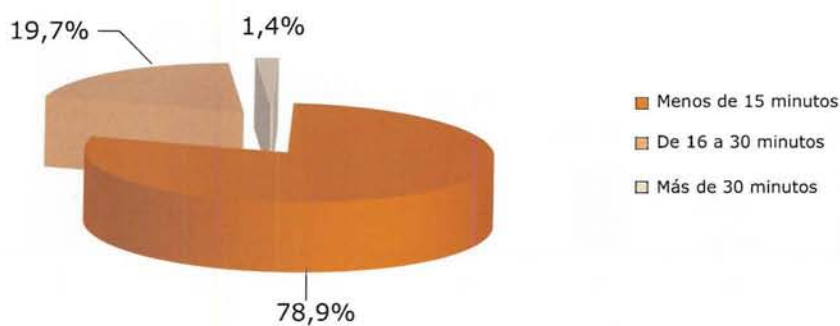
Si realizamos la comparativa con valores normativos que han sido recogidos en otro estudio, no se aprecian diferencias importantes referentes a la distancia al centro escolar. No obstante el porcentaje de casos en los que la vivienda está a una distancia de entre dieciséis y treinta minutos del centro escolar es un 3,7% superior en la población no gitana.

Indicador 1.8. Distancia del domicilio al Centro Escolar (2009, Valores normativos)

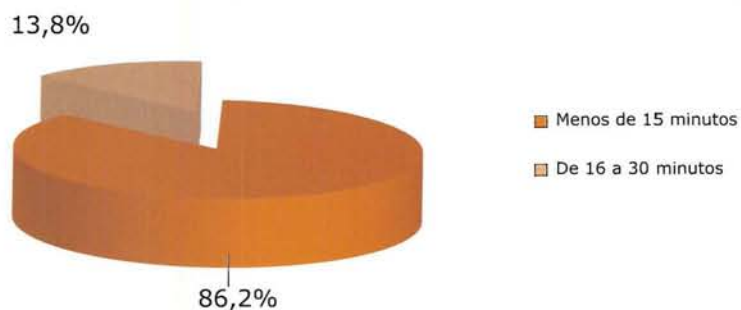


Analizando los datos considerando la variable sexo, se aprecia que es mayor el porcentaje de niñas que viven a menos de quince minutos del centro (86,2%) que el de niños (78,9%).

Indicador 1.8. Distancia del domicilio al Centro Escolar (2009, niños)



Indicador 1.8. Distancia del domicilio al Centro Escolar (2009, niñas)



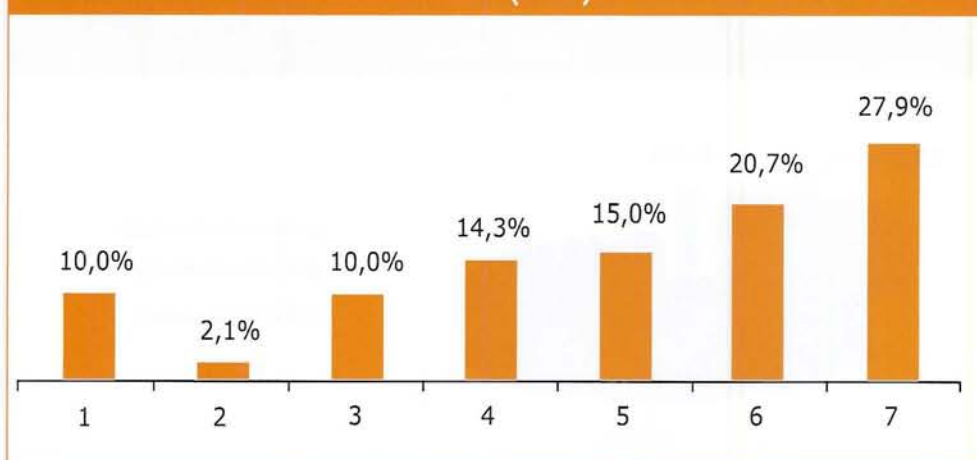
2.2. Variable 2: Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares

2.2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso

Este indicador se ha valorado en una escala del 1 al 7. El valor 7 hace referencia a que el alumno o alumna gitana no ha tenido ninguna falta no justificada durante un mes y se otorga el valor 1 cuando han existido ocho o más faltas sin justificar en dicho periodo de tiempo. Se considera asistencia continuada cuando las puntuaciones se encuentran en la escala de 5-7. Las puntuaciones otorgadas entre 4 y 2 se valoran como asistencia irregular y, por último, las calificaciones de 1, se consideran absentismo reiterado.

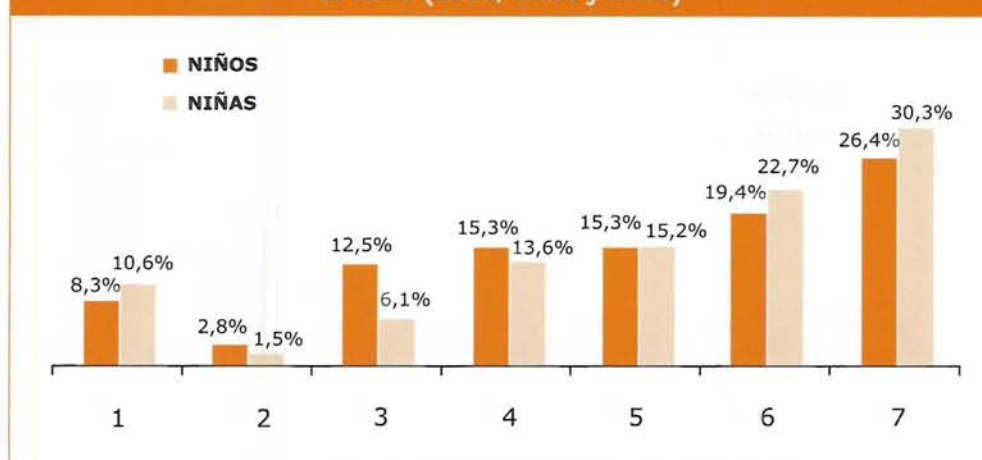
En el curso 2008-2009, el 68,1% del alumnado gitano asiste de forma continuada a clase, siendo un 27,9% los que no han tenido ninguna falta sin justificar en el periodo valorado. Un 26,4% asiste de manera irregular y un 10% tiene más de ocho faltas sin justificar (con puntuación 1 en la escala de valoración). La media de puntuación que se ha obtenido es de 4,9, por lo que podríamos decir que en general el alumnado gitano tiene una asistencia regular al centro escolar.

Indicador 2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso (2009)



La diferencia más relevante que se puede observar si comparamos los datos de 2009 por sexos, es que son más las niñas que no tienen ninguna falta de asistencia no justificada que los niños (30,3% frente a 26,4% respectivamente). Entendiendo por asistencia continuada las puntuaciones entre 5 y 7, las niñas tendrían un mayor porcentaje (78%) que los niños (61,9%). Los porcentajes en cuanto a más de ocho faltas de asistencia en un mes son mayores para las niñas (10,6%) que para los niños (8,39%).

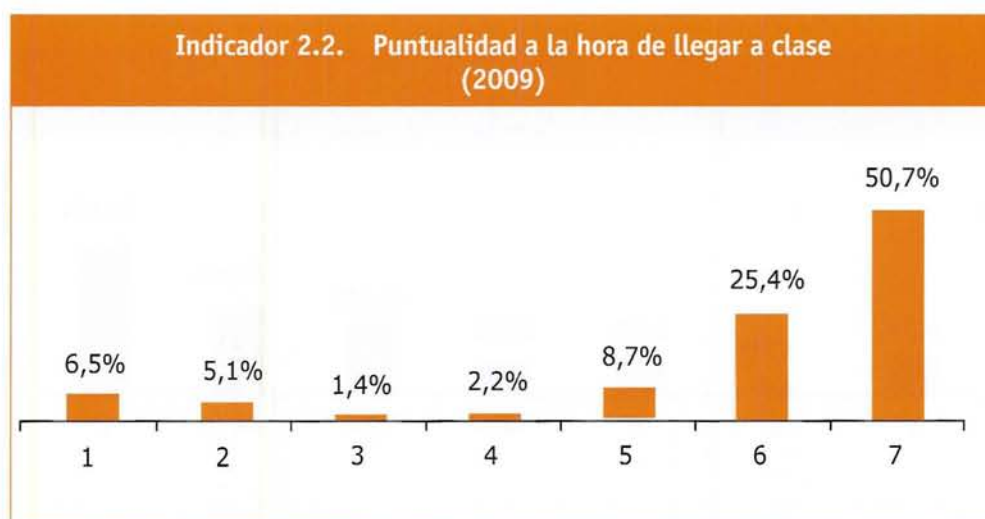
Indicador 2.1. Asistencia de forma continuada a clase durante el curso (2009, niños y niñas)



2.2.2. Puntualidad a la hora de llegar a clase

De la misma manera que en el indicador anterior, se ha escogido una escala del 1 al 7 para que el profesorado consultado valore el nivel de puntualidad de las alumnas y alumnos gitanos participantes en este estudio, considerándose que el valor inferior (1) corresponde a ocho o más retrasos (de 10 minutos o más) en un mes y el valor máximo (7), hace referencia a que no ha existido ningún retraso no justificado.

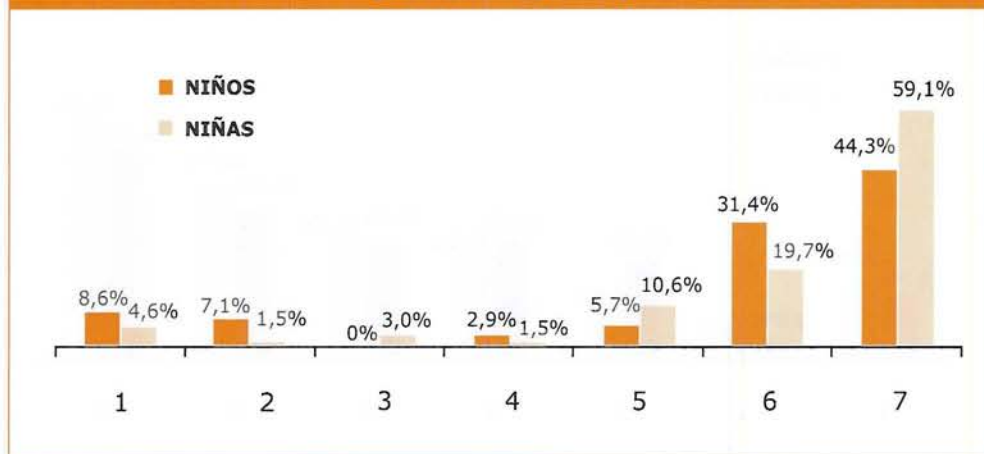
El gráfico siguiente muestra los resultados obtenidos:



Como se puede observar, más de la mitad de los niños y niñas gitanas llegan siempre puntuales a clase. Un 84,8% podríamos afirmar que tiene una alta puntualidad (con puntuaciones entre 5 y 7), un 8,7% presenta retrasos habitualmente (con puntuaciones de 2, 3 y 4) y un 6,5% lo hace de manera continuada (con ocho o más retrasos sin justificar en un mes).

Es ligeramente superior el número de niños que llegan asiduamente tarde a clase (un 8,6%) que de niñas (4,6%), de igual manera, también son más las niñas que son siempre puntuales (59,1% frente a 44,3%).

Indicador 2.2. Puntualidad a la hora de llegar a clase (2009, niños y niñas)

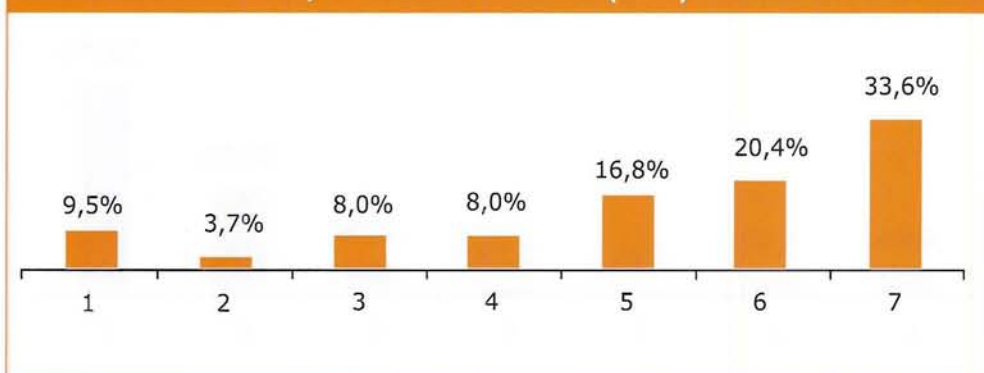


2.2.3. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar

Con el fin de que el profesorado valorara este indicador, se ha tenido como referencia que ocho o más ausencias del material escolar en un mes se considera el valor más negativo (1) y ninguna falta del material se considera el valor más alto (7).

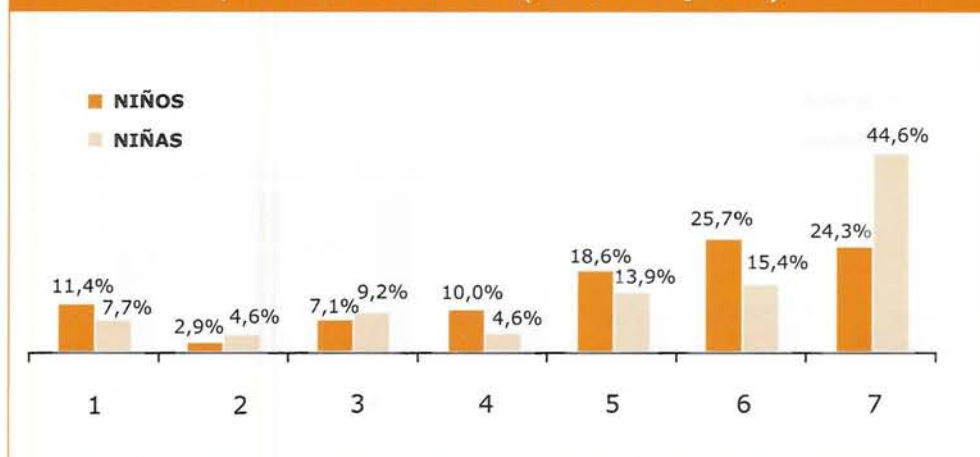
El 54% del alumnado gitano aporta el material necesario en las actividades escolares siempre o casi siempre (valores 6 y 7), siendo el 13,2% el que lo hace nunca o casi nunca (valores 1 y 2).

Indicador 2.3. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar (2009)



De la misma manera que en indicadores anteriores, siguen sobresaliendo las niñas gitanas por encima de los niños en los valores más positivos. Así, si el 60% de las niñas trae el material escolar siempre o casi siempre (valores 6 y 7), en el caso de los niños lo hace el 50%. También se encuentran diferencias en los casos en los que nunca o casi nunca (valores 1 y 2) traen el material escolar, siendo un 12,3% las niñas y un 14,3% los niños.

Indicador 2.3. Habitualmente trae de casa el material necesario para la actividad escolar (2009, niños y niñas)

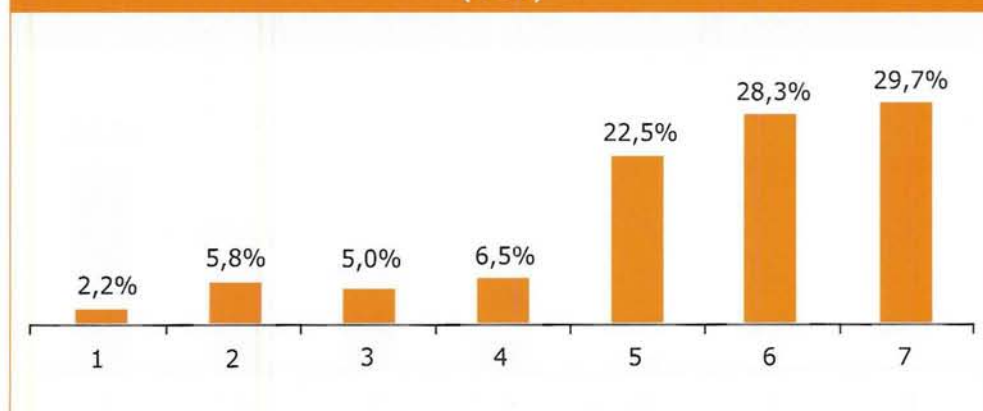


2.2.4. Cuida y conserva el material escolar

Se ha valorado el nivel de uso/cuidado del material escolar en el alumnado gitano mediante la observación de la conservación de dicho material (encuadernación, orden, etc.) por parte del profesorado y teniendo como referencia el total del grupo.

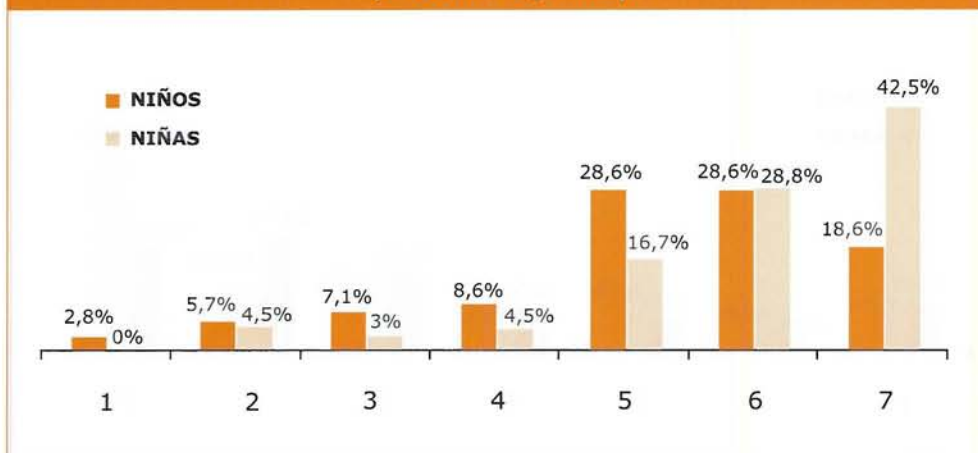
En el curso escolar 2008- 2009, el 2,2% del alumnado gitano no lo cuida nunca (valor 1) y el 58% cuida y conserva siempre o casi siempre su material (valores 6 y 7).

Indicador 2.4. Cuida y conserva el material escolar (2009)



Las diferencias más relevantes se pueden observar si comparamos este indicador según el sexo, ya que casi nueve de cada diez niñas (el 88%) se sitúan en puntuaciones entre 5, 6 ó 7, mientras que menos de ocho de cada diez niños (el 75,8%) obtienen estas valoraciones. Algo parecido ocurre con los niveles de puntuación inferiores (los que no conservan nada o casi nada el material, valores 1 y 2) donde los niños gitanos acumulan el 8,5% de los casos frente al 4,5% de las niñas. Por lo tanto se puede afirmar, que las niñas gitanas cuidan mejor el material escolar que los niños.

Indicador 2.4. Cuida y conserva el material escolar (2009, niños y niñas)

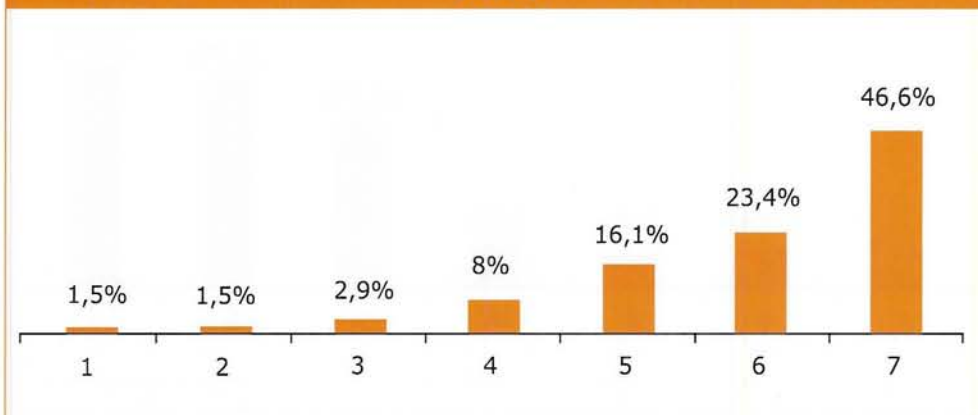


2.2.5. Asistencia al centro escolar aseado o aseada

La evaluación de este aspecto se ha realizado a través de una escala del 1 al 7, en el que 1 se interpreta como que el alumnado no acude nada aseado, mientras que 7 hace referencia a un buen nivel de aseo.

En el año 2009, la media de alumnado gitano que acude al centro escolar aseado es de 5,9. Solamente el 3% de los niños y niñas presenta carencias importantes en este aspecto (con valoraciones entre 1 y 2 puntos). Un 70% está aseado siempre o casi siempre (valores 7 y 6) y un 27% a veces (valores 3, 4 y 5).

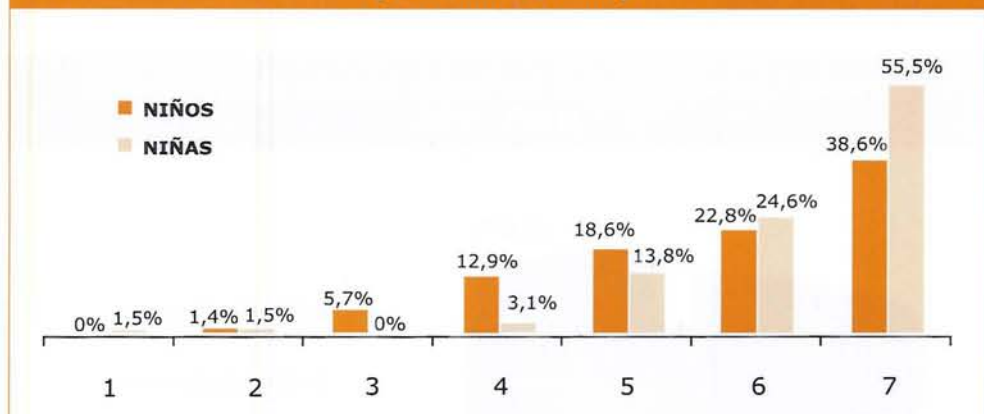
Indicador 2.5. Asistencia al Centro Escolar aseado o aseada (2009)



Si consideramos las puntuaciones otorgadas de 4, 5, 6 y 7 como la asunción de este hábito, el 94.1% de las niñas y niños gitanos estarían en esta franja. Por lo tanto, se puede concluir que la tendencia es positiva y que cada vez son más las niñas y niños gitanos que acuden a clase con un nivel de aseo adecuado.

Si consideramos la media de los resultados obtenidos en la comparativa por sexo, los niños presentan valores más bajos que las niñas en la media de aseo (5,71 y 6,21 respectivamente). Entre los niños y niñas encuestadas que llegan al centro escolar aseados o aseadas (valores 6 y 7), se dan menos casos entre ellos (61,4%) que entre ellas (80,1%).

Indicador 2.5. Asistencia al Centro Escolar aseado o aseada (2009, niños y niñas)



2.3. Variable 3: Interacción social en el aula

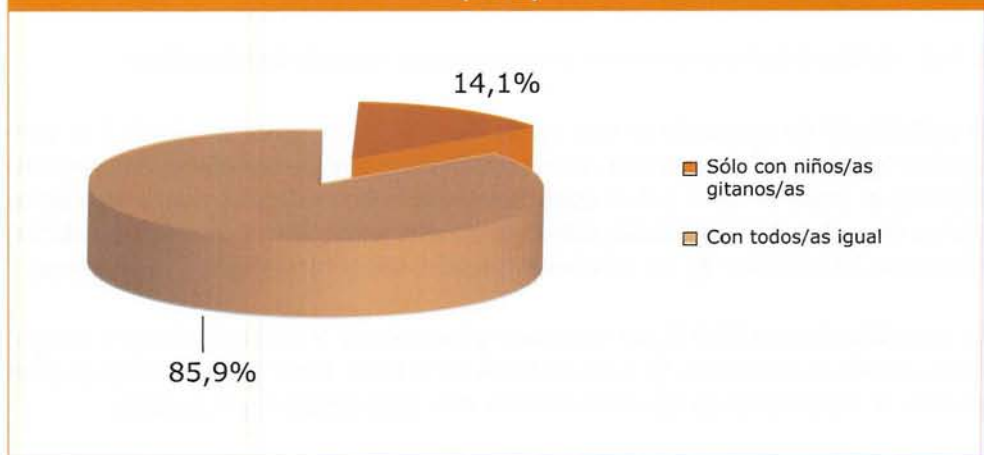
Esta variable mide las relaciones que tienen las niñas y niños gitanos con el resto del alumnado y con el profesorado. Para ello, se valora la interacción del alumnado gitano durante los momentos de ocio en el colegio, la predisposición a ayudar y ser ayudado y cómo son las relaciones que se establecen entre los compañeros y compañeras y con los y las docentes.

2.3.1. Niños y niñas con los que participa durante recreo

El indicador se ha recogido a través de la opinión del profesorado, que observa diariamente cómo se comporta el alumnado en cuanto a relaciones sociales se refiere.

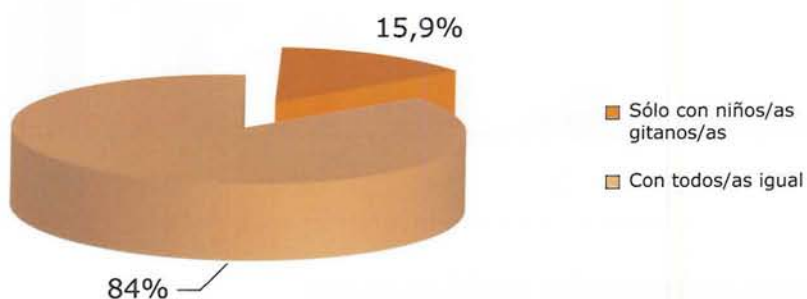
En el curso 2008-2009, el 85,9% del alumnado gitano interacciona durante el recreo con sus compañeros y compañeras independientemente del grupo étnico. No lo hace así el 14,1% de los niños y niñas gitanas que se relacionan fundamentalmente con alumnas y alumnos gitanos.

Indicador 3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo (2009)

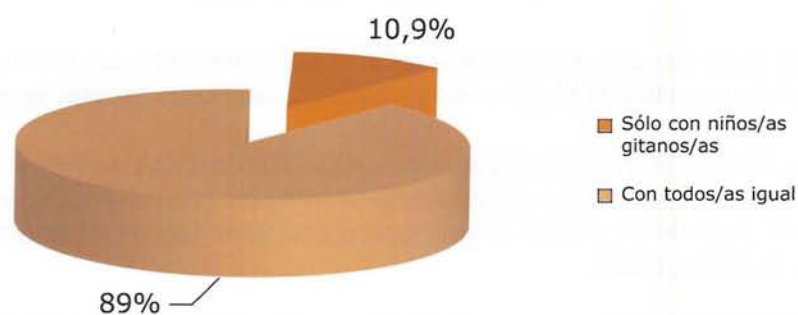


Desagregando los datos por sexo, son las niñas gitanas las que muestran una mayor tendencia a relacionarse con todos los compañeros y compañeras (89,06%) frente al 84,06% de los niños.

Indicador 3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo (2009, niños)



Indicador 3.1. Niños y niñas con los que participa durante el recreo (2009, niñas)

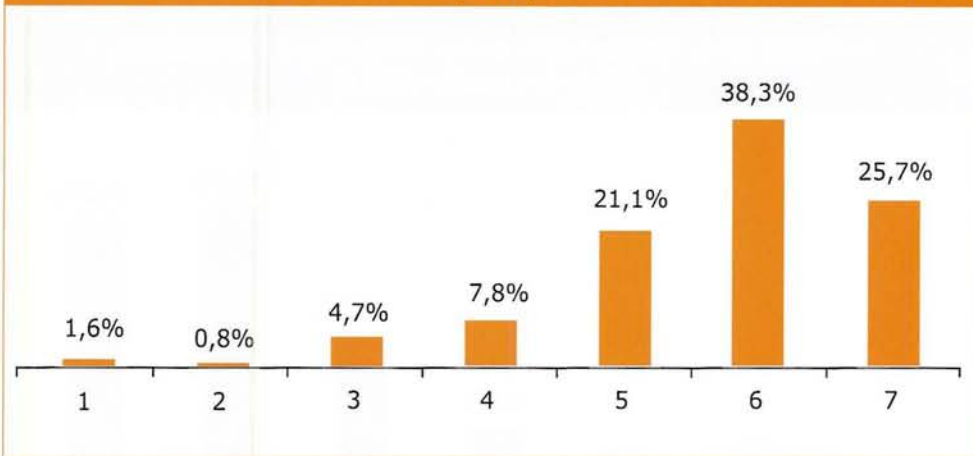


2.3.2. Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan

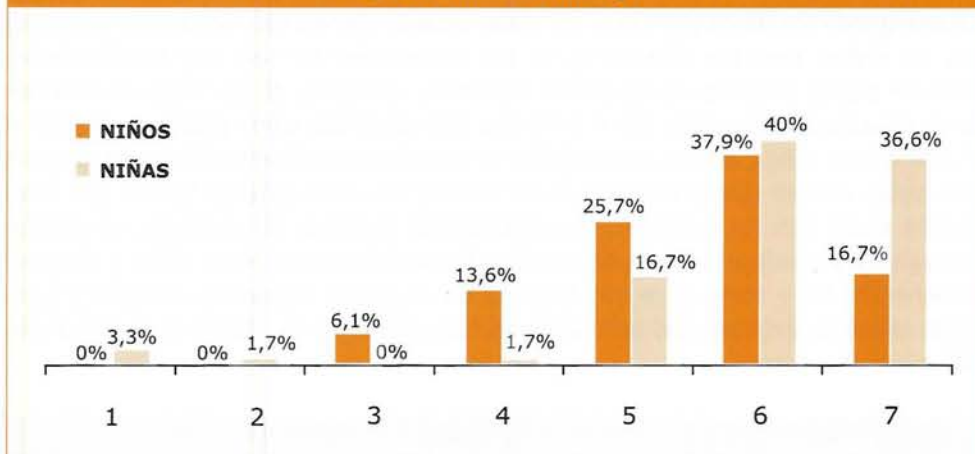
El profesorado ha puntuado en una escala del 1 al 7 este aspecto, siendo 1 la puntuación más baja y 7 la más alta. Se ha considerado que las puntuaciones comprendidas en el intervalo de 4 a 7 se pueden estimar como positivas, siendo las valoraciones de 1, 2 y 3 interpretadas como que el alumnado gitano no emite conductas adecuadas ni positivas en las relaciones sociales entre compañeros y compañeras.

Se considera que un 92,9 % del alumnado gitano ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan. El 7,1% restante no lo hace. El 64 % de los niños y niñas gitanas se concentran en las puntuaciones más altas (entre 6 y 7 puntos).

Indicador 3.2. Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan (2009)



Indicador 3.2. Ayuda a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan (2009, niños y niñas)



Desagregando los datos por sexo, la media de los niños gitanos que ayuda a sus compañeros o compañeras cuando lo necesitan es de 5,45 y la de las niñas es de 5,93.

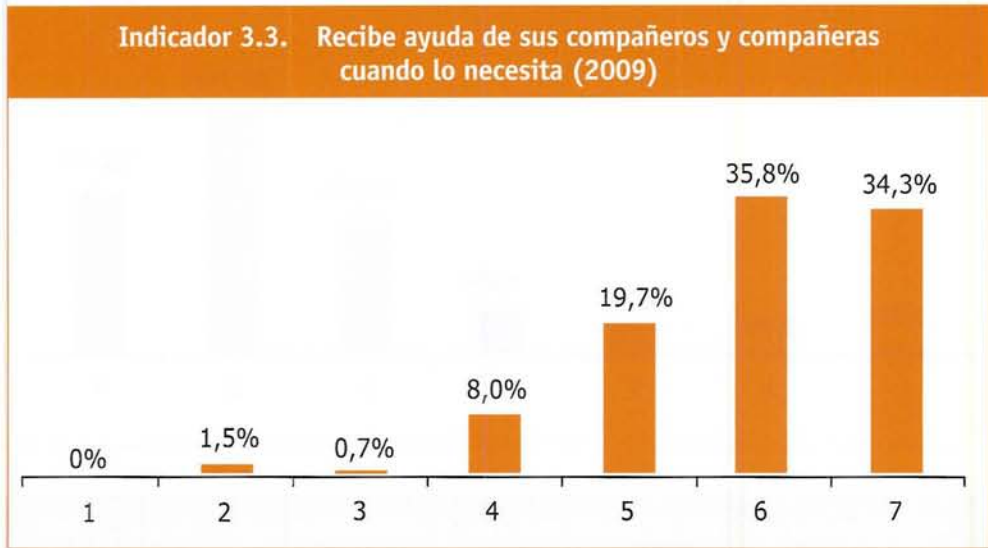
2.3.3. Recibe ayuda de sus compañeros y compañeras cuando lo necesita

Este aspecto se valora teniendo en cuenta las mismas conductas que en el indicador anterior, pero en este caso las emitidas por el resto de compañeros y compañeras hacia el alumno o alumna gitana.

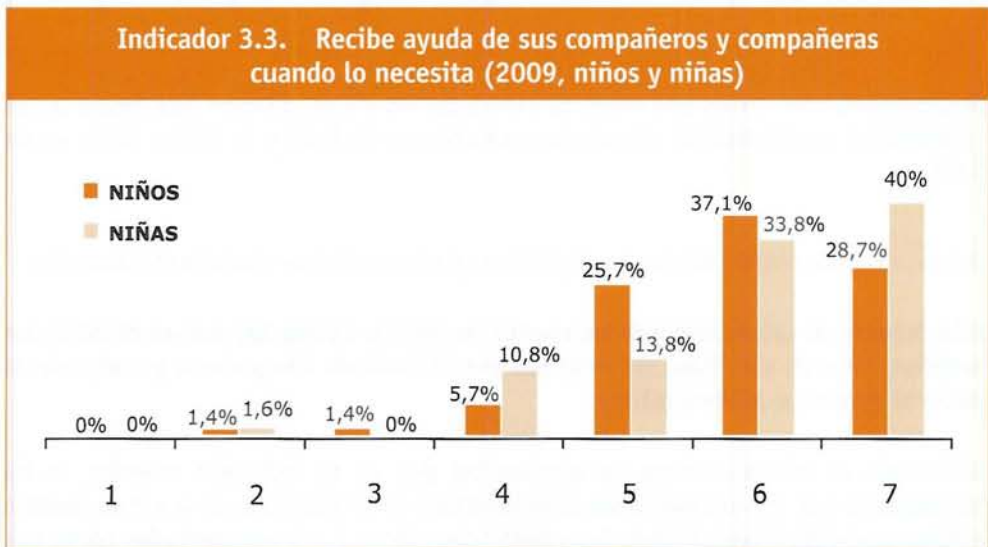
Utilizando el mismo sistema de puntuación que en el indicador anterior, se ha considerado que las puntuaciones comprendidas en el intervalo de 4 a 7 se pueden estimar como positivas, siendo las valoraciones de 1, 2 y 3 interpretadas como que el alumnado gitano no recibe conductas adecuadas ni positivas en las relaciones sociales entre compañeros y compañeras.

Los resultados obtenidos indican que la situación es que casi todos los niños y niñas gitanas pertenecientes a la muestra evaluada reciben ayuda cuando lo necesitan

(97,8%) y sólo el 2,2% no lo hace. Es superior el porcentaje de niños y niñas que recibe ayuda de manera habitual (97,8%) que los que la prestan (92,9%).



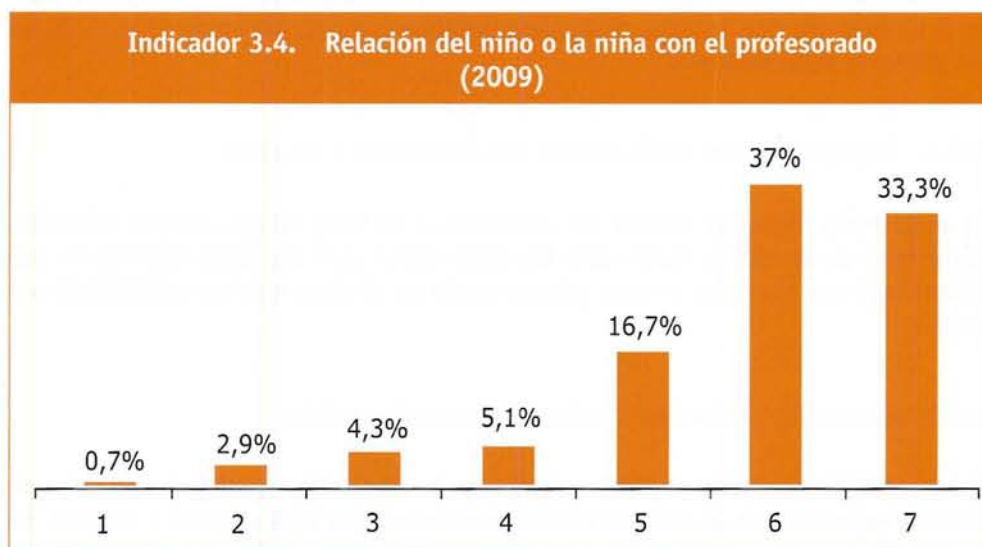
Desagregando los datos por sexo, las niñas gitanas tienen más conductas positivas que los niños, pero las diferencias en los porcentajes no son muy significativas. Como se puede observar en el gráfico siguiente, el 98,4% de las niñas se sitúa en las puntuaciones más altas (de 4 a 7) que son valoradas como positivas, frente al 97,2% de los niños. Ambos porcentajes se consideran suficientemente altos como para poder afirmar que la mayoría de los niños y las niñas gitanas tienen una interacción social con sus compañeros y compañeras positiva. No obstante, al analizar únicamente los valores más positivos (6 y 7) las diferencias entre niñas y niños se incrementan tal y como se puede observar en el gráfico siguiente, donde el 73,8% de las niñas se sitúa en esas puntuaciones más altas (6 y 7), frente al 65,8% de los niños.



2.3.4. Relación del niño o la niña con el profesorado

Se ha vuelto a considerar una escala del 1 al 7, tomando en cuenta los valores 4, 5, 6 y 7 como positivos y 1, 2 y 3 como negativos.

Según la opinión del profesorado, la media es de 5,78 y las puntuaciones entre 4 y 7 han sido del 92,1%, concentrándose el 70,3% entre los valores más positivos 6 y 7. Sólo el 7,9% se relacionan de forma negativa con el profesorado.



Desagregando los datos por sexo, se observa que es similar el número tanto de niñas como de niños que mantienen interacciones positivas con sus profesores y profesoras. Como se puede observar en el gráfico siguiente, en el 92,5% de los casos se obtienen puntuaciones entre 4 y 7 en relación a las niñas y en el caso de los niños, el porcentaje asciende ligeramente a 92,9%. No obstante, al analizar únicamente los valores más positivos (6y 7) las diferencias entre niñas y niño se incrementan (78,8% para las niñas, frente a 64,3% para los niños)



2.4. Variable 4: Logros escolares en función de la normativa curricular

En esta variable se miden los logros escolares del alumnado gitano valorando el grado de desarrollo de las capacidades en el marco del diseño curricular del aula y del centro. Se consideran aspectos fundamentales de esta variable los resultados académicos, hábitos de trabajo individuales que influyen directamente en su rendi-

miento así como la realización de tareas escolares o nivel de atención que presta el alumnado gitano al profesorado.

Para conocer la información relativa a los niños y niñas gitanas que han participado en la muestra de este estudio, se ha preguntado a los y las docentes a través de un cuestionario autorrellenado.

2.4.1. Adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad

La adecuación del nivel escolar del alumnado a su edad en los centros infantiles registrados es del 100%, tanto para las niñas como para los niños gitanos, lo que quiere decir que los niños y niñas gitanas están en el curso que les corresponde por edad.

2.4.2. Áreas con valoración positiva en el último curso

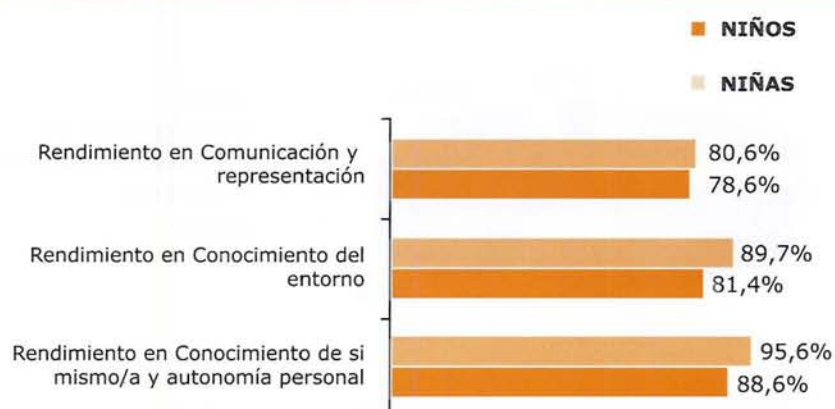
La información recogida en este indicador se ha obtenido a partir de una ficha de datos académicos que el profesorado ha completado por cada alumno o alumna. En el caso del alumnado que se ha escolarizado en el año 2008-2009, se ha tomado como referencia las calificaciones (o notas) de la última evaluación realizada por el o la docente.

Según los resultados obtenidos, en casi todas las áreas obtiene valoración positiva el 80% o más del alumnado gitano. Concretamente, las mejores puntuaciones se obtienen en *Conocimiento de sí mismo/a y autonomía personal*, donde más del 90% del alumnado gitano las supera.



Desagregando los resultados por sexos, cabe destacar que las niñas obtienen porcentajes de valoración positiva más altos que los niños en todas las áreas. Las diferencias mayores se dan en *Conocimiento del entorno* y *Conocimiento de sí mismo/a y autonomía personal* con 8,3 y 7 puntos porcentuales de diferencia respectivamente.

Indicador 4.2. Áreas con valoración positiva en el último curso (2009, niños y niñas)

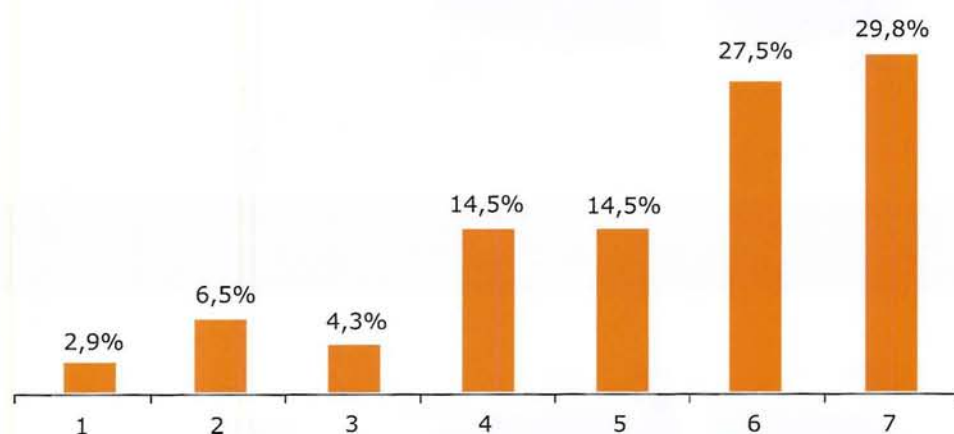


2.4.3. Finalización de las tareas en el aula

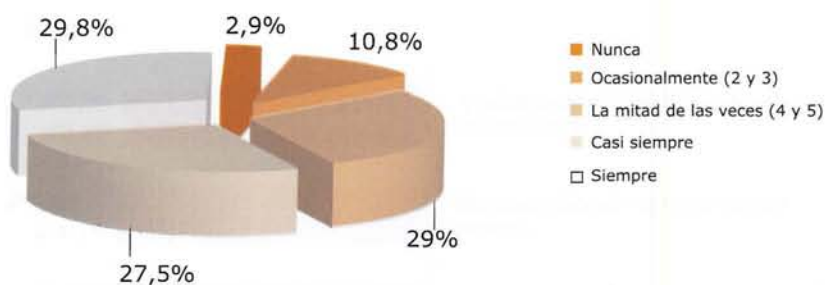
Este indicador mide si la niña o el niño gitano acaban las tareas que se le asignan en el aula. El profesorado ha opinado sobre esta cuestión y para su valoración se ha establecido una escala del 1 al 7 en la que 1 significaría que nunca las realiza y 7 que siempre.

Según los datos referidos al curso 2008-2009, el 57,3% del alumnado gitano siempre o casi siempre acaba las tareas en el aula, mientras que el 2,9% no lo hace nunca. El 10,8% lo hace ocasionalmente y el 29,5% en la mitad de las ocasiones.

Indicador 4.3. Finalización de las tareas en el aula (2009)

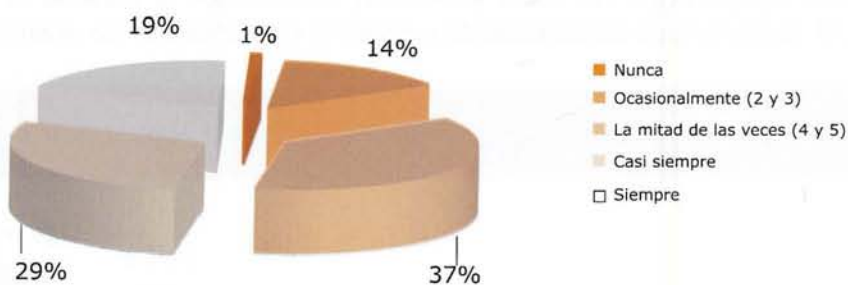


Indicador 4.3. Finalización de las tareas en el aula (2009)

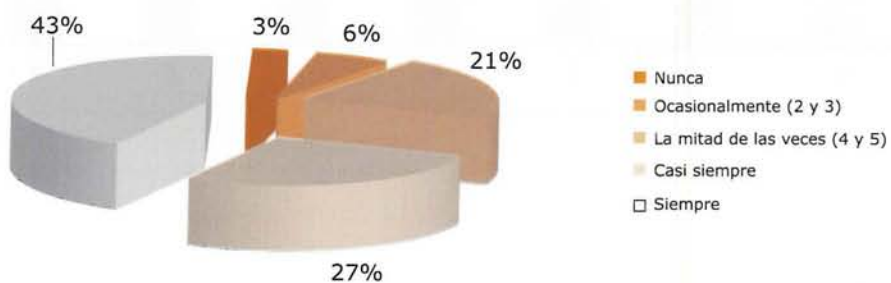


Los resultados obtenidos indican que las niñas gitanas acaban más frecuentemente las tareas en el aula que los niños. El 70% de ellas las acaba siempre o casi siempre, mientras que en el caso de los niños, el porcentaje se reduce al 48%. En el otro extremo, el 1% de los niños gitanos nunca las acaba en el aula, y en el caso de las niñas, el porcentaje es del 3%.

Indicador 4.3. Finalización de las tareas en el aula (2009, niños)



Indicador 4.3. Finalización de las tareas en el aula (2009, niñas)

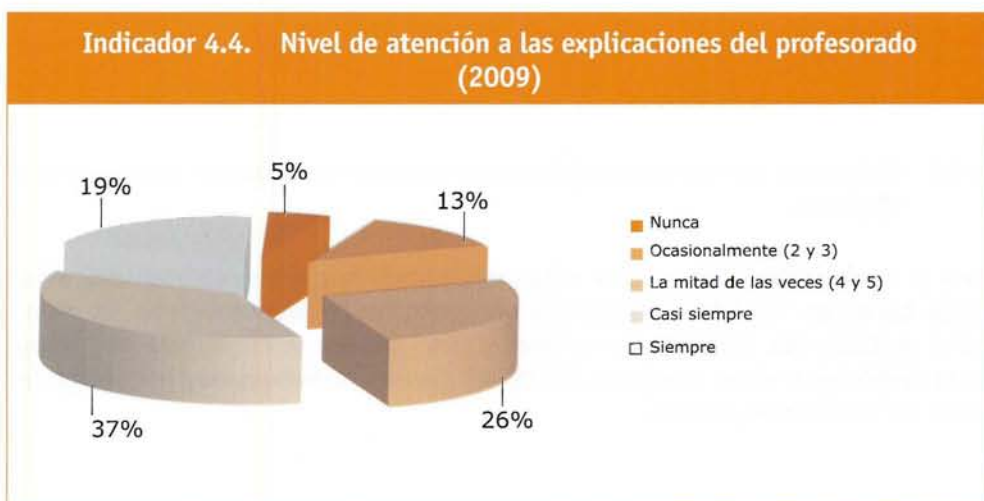
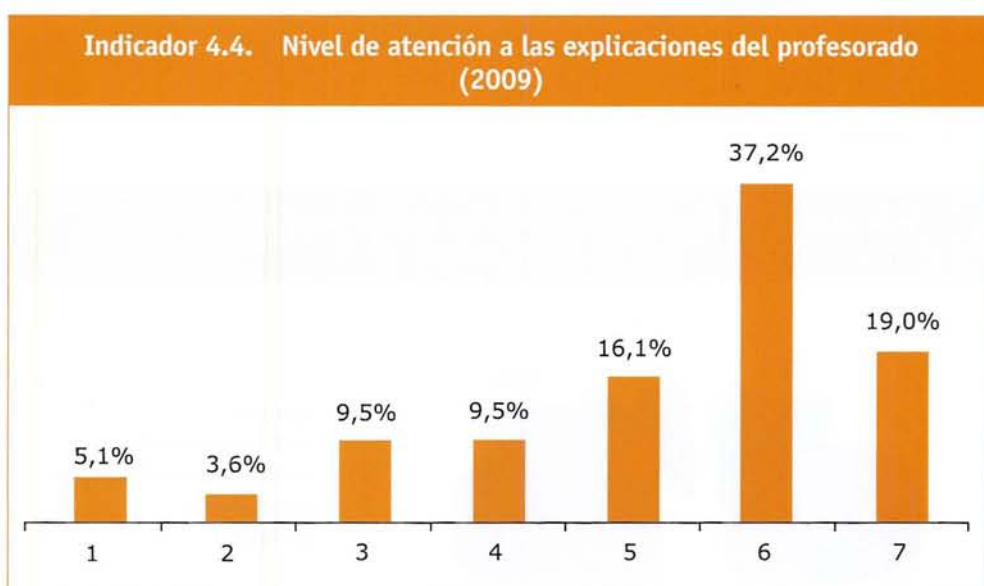


2.4.4. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado

Los y las docentes de los niños y niñas gitanas que han participado en este estudio han opinado sobre el nivel de atención que muestran durante las explicaciones. Han puntuado del 1 al 7, siendo 1 la puntuación que se otorga cuando no prestan nunca atención y 7 cuando siempre lo hacen.

Para realizar la comparación con los años anteriores, se han asignado las puntuaciones a las valoraciones siguientes: 1 (nunca), 2 y 3 (ocasionalmente), 4 y 5 (la mitad de las veces), 6 (casi siempre) y 7 (siempre).

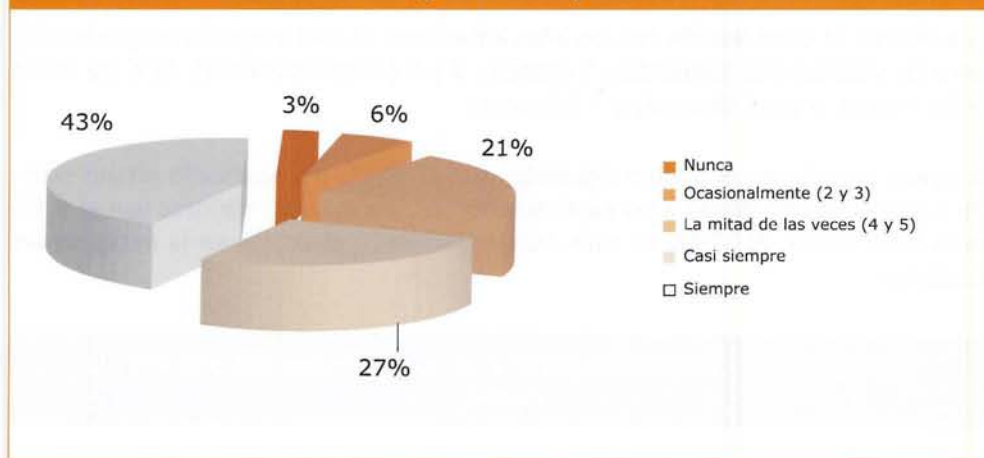
Se puede apreciar en el gráfico siguiente, que el 56,2% del alumnado gitano siempre o casi siempre atiende a las explicaciones del profesorado mientras que el 5,1% no lo hace nunca. El 13,1% lo hace ocasionalmente y el 25,6% en la mitad de las ocasiones.



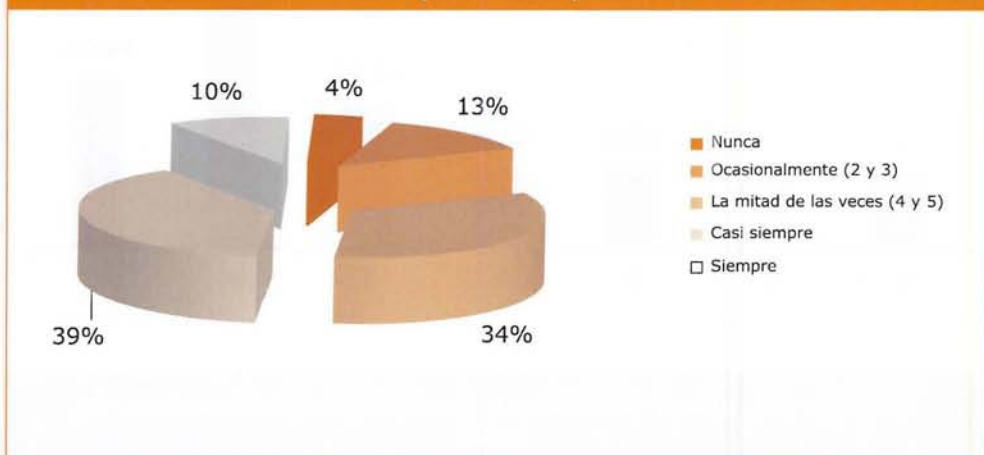
Los resultados obtenidos apuntan a que las niñas gitanas atienden más a las explicaciones del profesorado que los niños. Aproximadamente el 70% de ellas atiende siempre o casi siempre, mientras que en el caso de los niños, el porcentaje se reduce al 49%. Por otro lado, el 4% de los niños gitanos no presta atención cuando la o el

docente explica y en el caso de las niñas, el porcentaje es del 3%. La media del nivel de atención de los niños y niñas gitanas es de 5 y 5,44 respectivamente, atendiendo a las explicaciones aproximadamente el 50% de las veces.

Indicador 4.4. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado (2009, niñas)



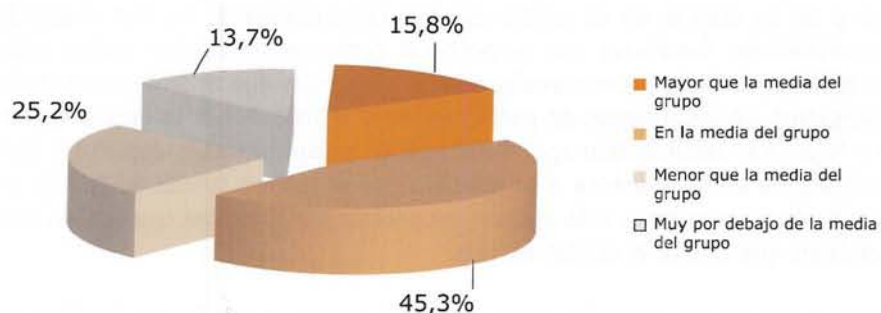
Indicador 4.4. Nivel de atención a las explicaciones del profesorado (2009, niños)



2.4.5. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto al rendimiento

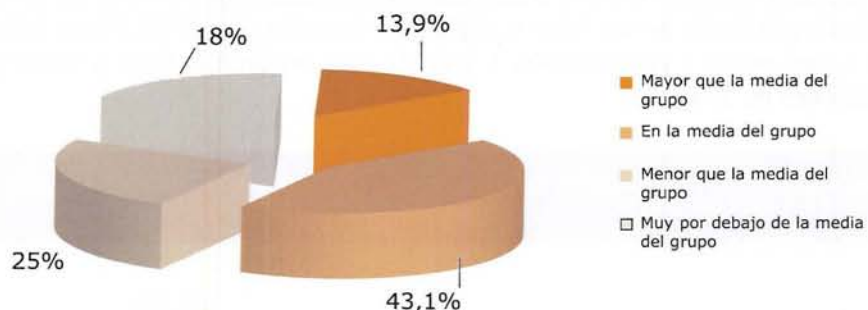
Para el curso 2008-2009, casi la mitad del alumnado gitano (45,3%) está en la media del grupo. El 15,8% se encuentra por encima de la media del grupo. Es importante destacar, que un cuarto de los niños y niñas gitanas se encuentran por debajo de la media de su clase, siendo un 13,7% los que se encuentran muy por debajo, es decir, en los últimos puestos.

Indicador 4.5. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento (2009)

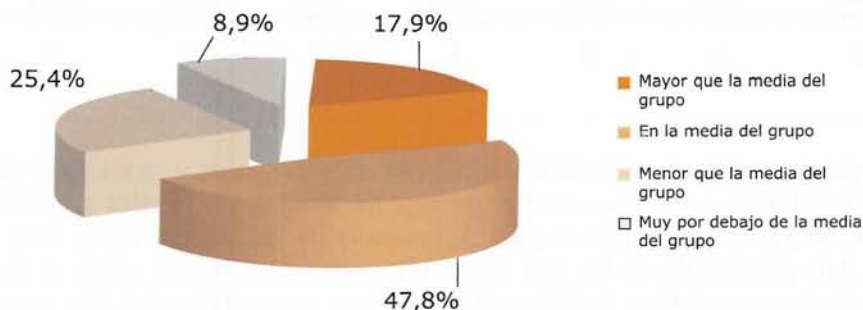


En la comparativa por sexos, resaltar que el porcentaje de niños que se encuentran muy por debajo de la media de su grupo es muy superior al de niñas (18% y 8,9% respectivamente). Hay menos diferencia entre los niños y las niñas gitanas cuando se observan las proporciones de alumnos y alumnas que se encuentran por debajo de la media (25% en el caso de los niños y 25,4% en el caso de las niñas).

Indicador 4.5. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento (2009, niños)



Indicador 4.5. Ubicación del alumnado gitano en el grupo de clase en cuanto a su rendimiento (2009, niñas)



2.5. Variable 5: Relación del alumnado gitano y su familia con el centro escolar

Esta variable valora los comportamientos, actitudes y participación del alumnado gitano y de su familia en el centro escolar. Concretamente, se han evaluado las responsabilidades familiares con respecto al centro escolar tales como: informar de los motivos de falta de asistencia, acudir a las citas que el profesorado solicita, la implicación en los órganos de participación y el interés por la educación de sus hijos e hijas. Las familias han aportado también su opinión con respecto a su nivel de satisfacción en lo referente a su relación con el tutor o tutora de su hijo o hija y de su participación en la vida escolar del centro, así como del uso que se hace de los servicios que presta el centro escolar.

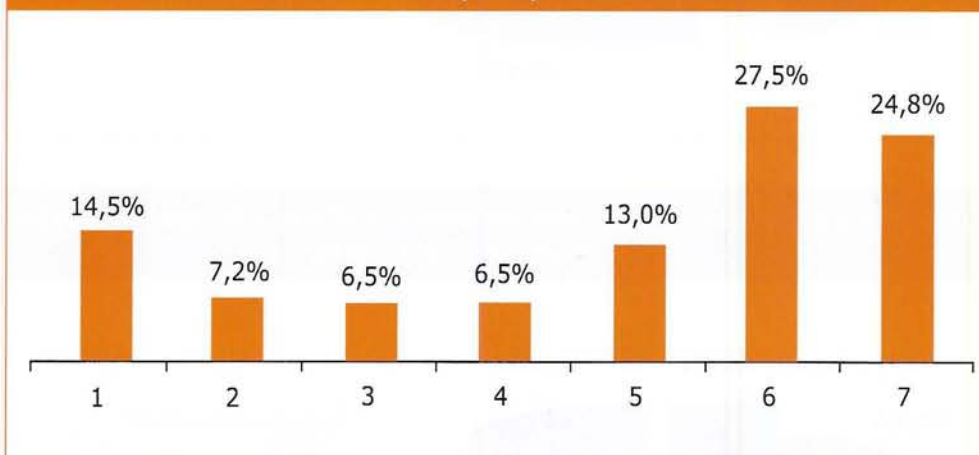
La información se ha recogido tanto del profesorado como de las familias de las niñas y niños gitanos.

2.5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia

Se ha preguntado al profesorado en qué medida la familia de la niña o niño gitano, informa al centro escolar cuando el alumnado falta. La escala de valoración es del 1 al 7, otorgándose 1 cuando la familia no informa nunca y 7 cuando lo hace siempre. Como referencia se ha tenido en cuenta que el valor medio "4" correspondería a informar en el 50% de los casos.

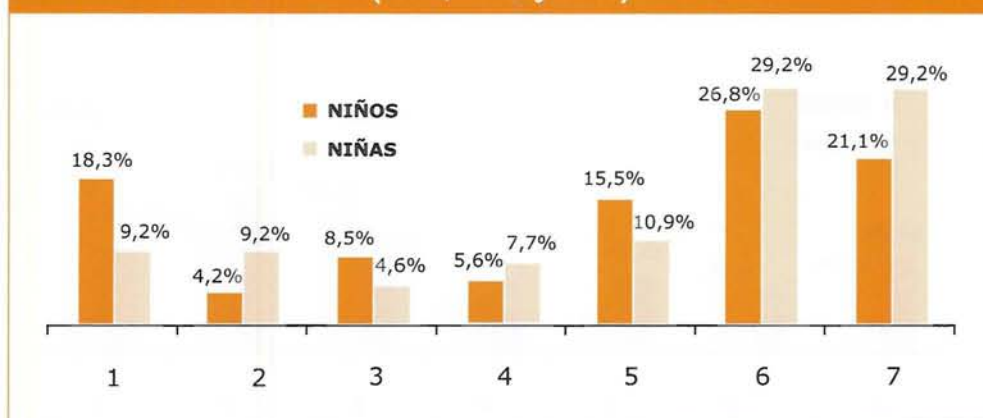
Los resultados que se han obtenido indican que más de la mitad de las familias gitanas (52,3%) informan siempre o casi siempre (puntuaciones 6 y 7) de los motivos de falta de asistencia de sus hijas o hijos, pero también que un 21,7% no informa nunca o casi nunca (puntuaciones 1 y 2). El 26% restante lo hace a veces (con puntuaciones de 3, 4 y 5).

Indicador 5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia (2009)



En el siguiente gráfico se presentan las diferencias entre niños y niñas. Cabe destacar que es ligeramente superior el porcentaje de familias que tienden a justificar las faltas de asistencia cuando se trata de una niña (el 29,2%) que de un niño (el 21,1%). Los porcentajes de los que nunca informan varían mucho según el sexo, siendo inferiores en el caso femenino (9,2%) que en el masculino (18,3%). La media de los datos obtenidos es de 4,6 para los niños gitanos y 5 para las niñas, lo que implica que en ambos casos la familia informa en más del 50% de los casos.

Indicador 5.1. La familia informa de los motivos de falta de asistencia (2009, niños y niñas)

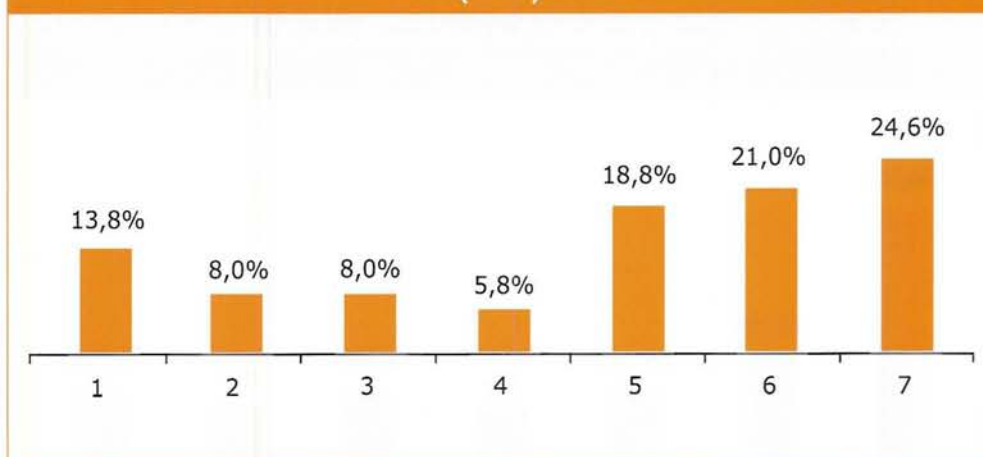


2.5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado

En este caso se pretende valorar si la familia gitana acude a las citas solicitadas por el profesorado bien por teléfono, a través de la niña o niño, o personalmente. De la misma manera que en el indicador anterior, se ha establecido una escala del 1 al 7, en la que la puntuación 1 hace referencia a que la familia nunca acude a las citas y 7 en los casos en los que siempre lo hace. Se ha considerado que el valor medio 4 equivale a que la familia asiste en la mitad de las ocasiones.

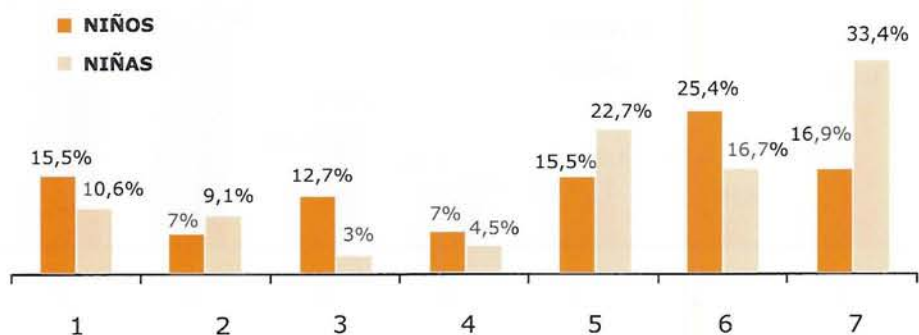
Se ha obtenido una media de 4,69, lo que supera el valor medio de valoración 4 que hace referencia a que la familia acude en el 50% de las ocasiones. Casi la mitad (47,6%) acude siempre o casi siempre (valores 6 y 7) a las citas requeridas por el profesorado y algo menos de un tercio de las familias gitanas (el 21,8%) no lo hace en ninguna o casi ninguna ocasión (valores 1 y 2).

Indicador 5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado (2009)



Los datos desagregados por sexos presentan resultados muy similares, siendo levemente superior el número de familias con hijas que acude siempre o casi siempre a las citas solicitadas por el profesorado (50,1 %) que las familias con hijos (42,3%). No acuden nunca el 15,5% de las familias con niños, frente al 10,6% con niñas. Además, mientras que la media de los resultados obtenidos para las niñas alcanza los 5 puntos, esta es 4,4 para los niños.

Indicador 5.2. La familia acude a la cita solicitada por el profesorado (2009, niños y niñas)

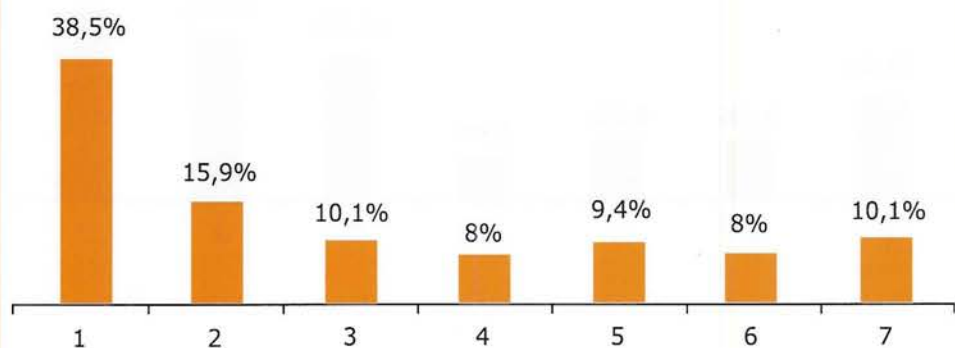


2.5.3. La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado

En este indicador se mide la iniciativa de la familia para solicitar una cita con el profesorado, es decir en qué medida se participa de un modo activo en la educación de las niñas o niños, anticipándose a las demandas de las y los docentes. Para ello, se ha pedido al profesorado que puntúe en una escala del 1 al 7 este aspecto, considerando 1 la puntuación más baja, es decir cuando la familia no solicita nunca entrevista y 7 la más alta, correspondiendo a las familias que de manera continua piden cita al profesorado.

En el curso 2008-2009, se ha obtenido una media de 2,9 por debajo del valor medio de valoración 4 que hace referencia a que la familia solicita a veces una entrevista con el profesorado. El 54,4% de las familias gitanas no lo han hecho nunca o casi nunca (puntuaciones 1 y 2), el 18,1% lo hace habitualmente (puntuaciones de 6 y 7) y el 27,5% lo hace a veces.

Indicador 5.3. La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado (2009)



Si se analiza este indicador comparando los resultados obtenidos por sexo, se observan ligeras diferencias entre niñas y niños gitanos. Concretamente, es similar en el caso de las niñas el número de familias gitanas que tiene iniciativa por establecer

contacto o comunicación con el profesorado de manera habitual, es decir, siempre o casi siempre (18,2% en el caso de las niñas frente a 18,3% en el caso de los niños, valores 6 y 7). Pero igualmente es destacable, que el mayor porcentaje de familias que nunca solicitan una entrevista es menor en el caso de los niños que de las niñas (35,2% y 42,4% respectivamente).

Indicador 5.3. La familia solicita entrevista o contacto con el profesorado (2009, niños y niñas)

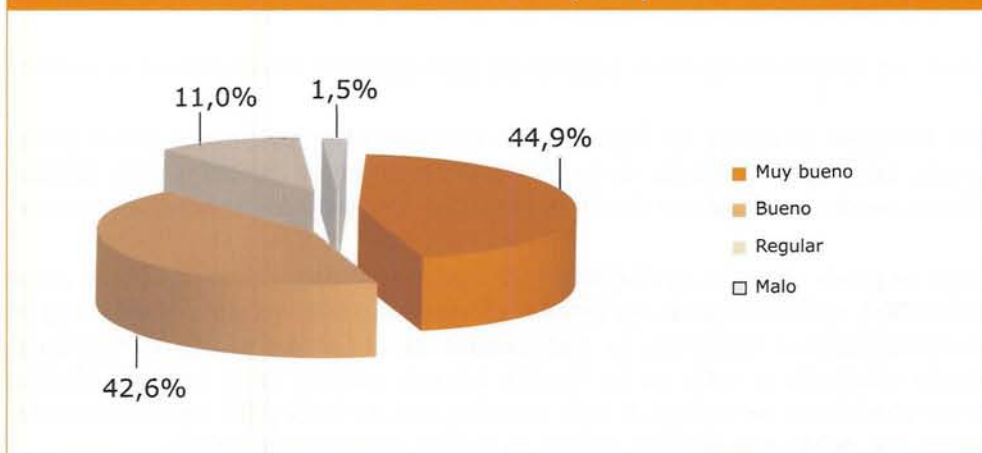


2.5.4. Satisfacción de la familia sobre el funcionamiento del centro escolar

En este indicador se mide el nivel de satisfacción de la familia sobre el funcionamiento del centro escolar. Para ello, se han realizado entrevistas con las familias gitanas con el fin de obtener información sobre su valoración del centro.

Un 87% de las familias gitanas consideran que la escuela funciona bien o muy bien, y sólo un 12,5% regular o mal.

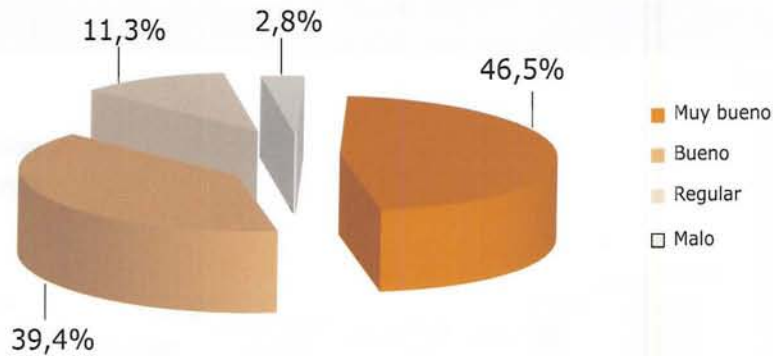
Indicador 5.4. Nivel de satisfacción de la familia sobre el funcionamiento del Centro Escolar (2009)



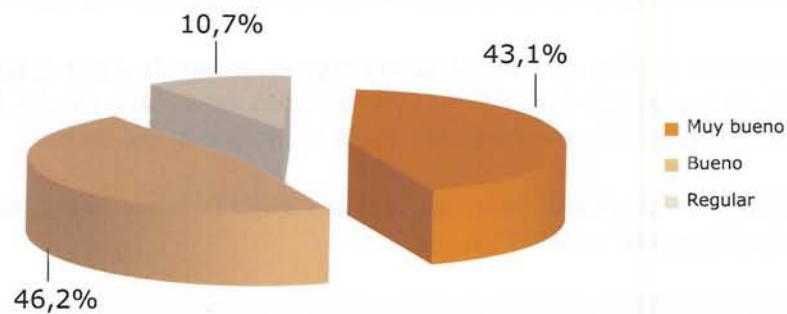
Obteniendo los valores desagregados por sexo, se observa que es ligeramente mayor el nivel de satisfacción con el centro cuando se trata de familias con niñas que con niños. Concretamente, es mayor el porcentaje de familias con niños que consideran el funcionamiento del centro escolar como regular o malo (14,1%), que

el de familias con niñas (11%). No obstante, el número de familias con niños que afirman estar muy satisfechas con el centro es superior en un 4% al de las familias con niñas.

Indicador 5.4. Nivel de satisfacción de la familia sobre el funcionamiento del Centro Escolar (2009, niños)



Indicador 5.4. Nivel de satisfacción de la familia sobre el funcionamiento del Centro Escolar (2009, niñas)

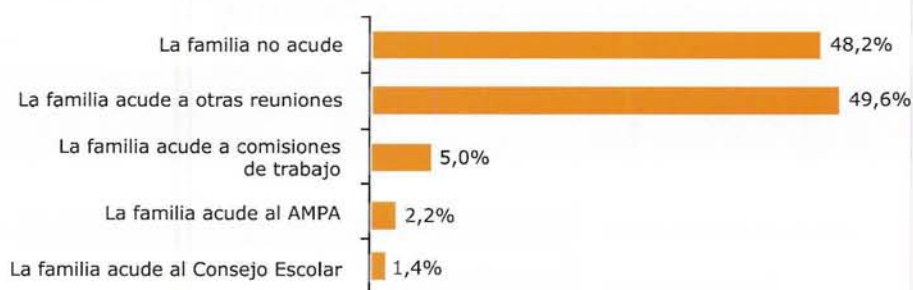


2.5.5. La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro

Este indicador se evalúa en función de la información proporcionada por el profesorado. Las respuestas dadas no se consideran excluyentes, puesto que las familias gitanas pueden participar en el centro escolar de diversas maneras simultáneamente.

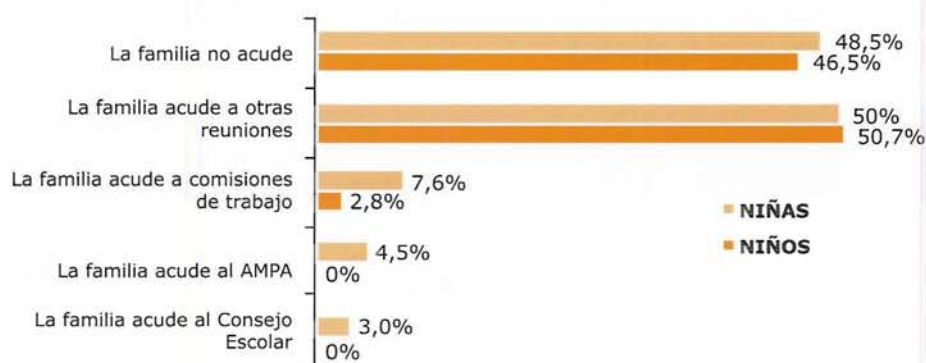
Como se puede observar en el gráfico que muestra los datos obtenidos en el curso 2008-2009, casi la mitad de las familias gitanas no acuden nunca a ningún órgano de participación o reuniones. La participación en el Consejo Escolar es muy baja, siendo solamente el 1,4% de las familias las que asisten. En el caso del AMPA o de las comisiones de trabajo es algo superior, con un 2,2% y 5% respectivamente. Parece que donde más familias acuden es a otras reuniones de interés.

Indicador 5.5. La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro (2009)



Atendiendo al comportamiento de este indicador en función del sexo, es mayor la implicación de las familias gitanas en los diferentes órganos de participación del centro escolar cuando se trata de las niñas que en el caso de los niños. Así por ejemplo, la participación en las comisiones de trabajo en el caso de las niñas supone un 7,6%, mientras que en el caso de los niños representa el 2,8%.

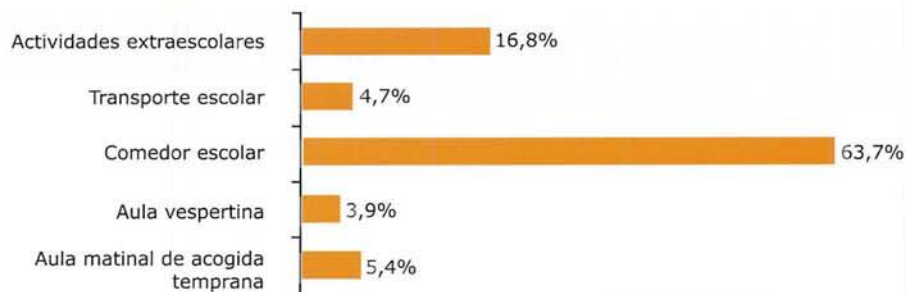
Indicador 5.5. La familia acude a los órganos de participación existentes en el centro (2009, niños y niñas)



2.5.6. Utilización de los servicios que presta el centro escolar

El servicio del centro que más utilizan las familias gitanas es el comedor (63,7%), seguido de las actividades extraescolares (16,8%) y el aula matinal de acogida temprana (5,4%).

Indicador 5.6. Utilización de los servicios que presta el Centro Escolar (2009)



Si realizamos la comparativa de estos resultados con los datos normativos, se aprecian diferencias significativas. Así por ejemplo, mientras que las actividades extraescolares son los servicios más utilizados por las familias del estudio normativo (35,1%), sólo representa el 16,8% para las familias gitanas .



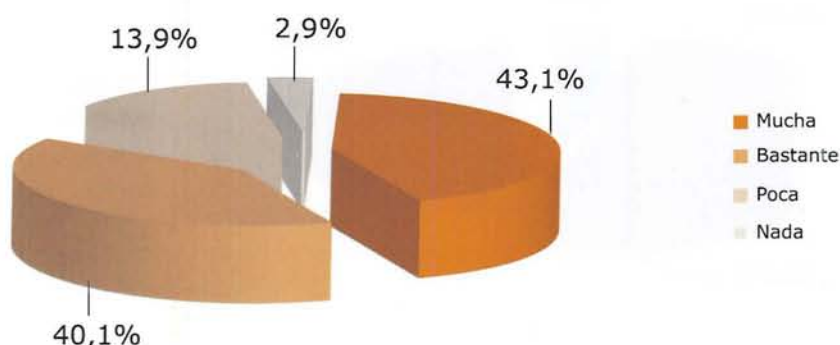
Realizando una comparativa por sexos destaca el hecho de que las actividades extraescolares son más utilizadas por las niñas (19%) que por los niños (14,7%). Los niños gitanos acuden más a otros servicios ofrecidos por el centro como el aula matinal de acogida temprana y el comedor (con diferencias de 4,1 y 2,3 puntos porcentuales respectivamente).



2.5.7. Nivel de satisfacción de la familia con la participación en la vida escolar del centro

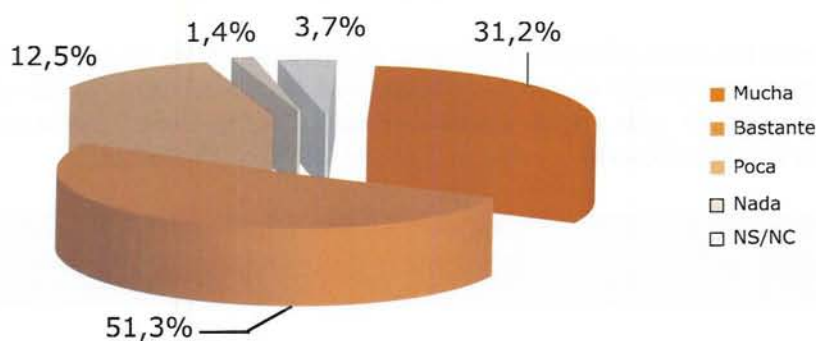
El 83,1 % de las familias gitanas están satisfechas con su participación en la vida escolar del centro, según los datos del curso 2008-2009. Sólo un 2,9% de ellas dice no estar nada satisfecha y un 13,9% estarlo poco.

Indicador 5.7. Nivel de satisfacción de la familia con la participación en la vida escolar del centro (2009)



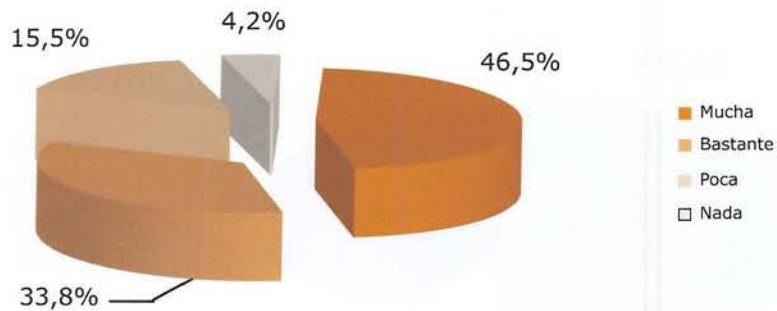
Si realizamos esta comparación con valores normativos que se han recogido en otro estudio, los datos muestran que solamente el 1,4% de las familias no se siente satisfecho con su participación en la vida escolar del centro, es decir que los que sí que lo hacen representan el 98,7% del total, ligeramente inferior al 97,1% de población gitana. Aunque ambos porcentajes son muy elevados, más de la mitad de las familias no gitanas afirman encontrarse bastante satisfechas con su participación en la escuela, frente al 40,1% de la población gitana. Cabe destacar que hay un mayor porcentaje de familias gitanas que se encuentran muy satisfechas con su participación (43,1%) que de población no gitana (31,2%).

Indicador 5.7. Nivel de satisfacción de la familia con la participación en la vida escolar del centro (Valores normativos, 2009)

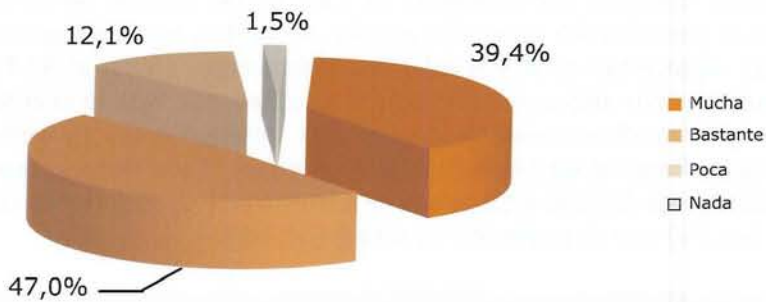


Atendiendo al comportamiento de este indicador en función del sexo, es mayor la satisfacción de las familias gitanas a la hora de participar en el centro escolar cuando se trata de las niñas que en el caso de los niños. Así por ejemplo, un 4,2% de las familias gitanas con niños afirman no estar nada satisfechas, mientras que en el caso de las niñas representa el 1,5%.

Indicador 5.7. Nivel de satisfacción de la familia con la participación en la vida escolar del centro (2009, niños)



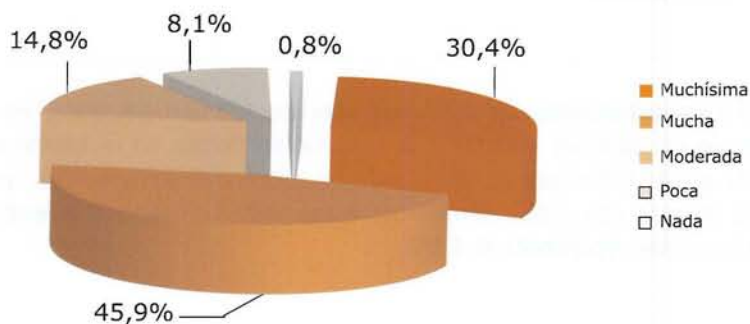
Indicador 5.7. Nivel de satisfacción de la familia con la participación en la vida escolar del centro (2009, niñas)



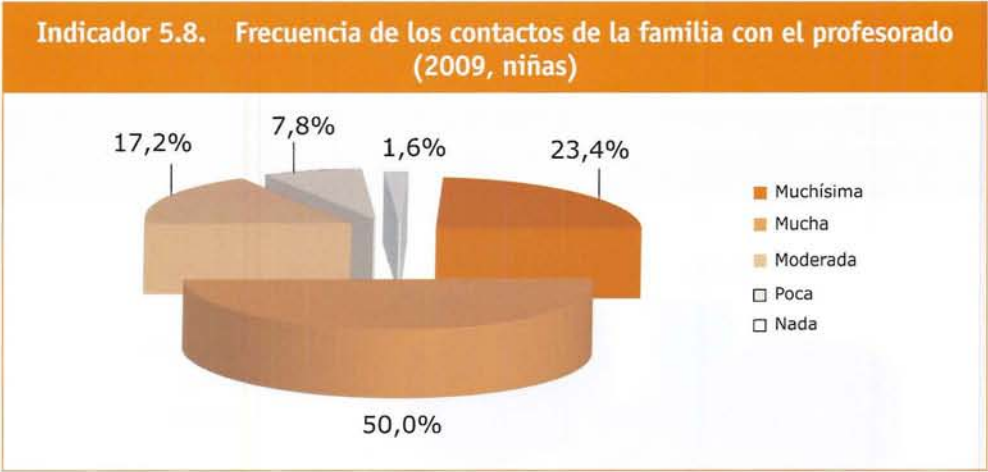
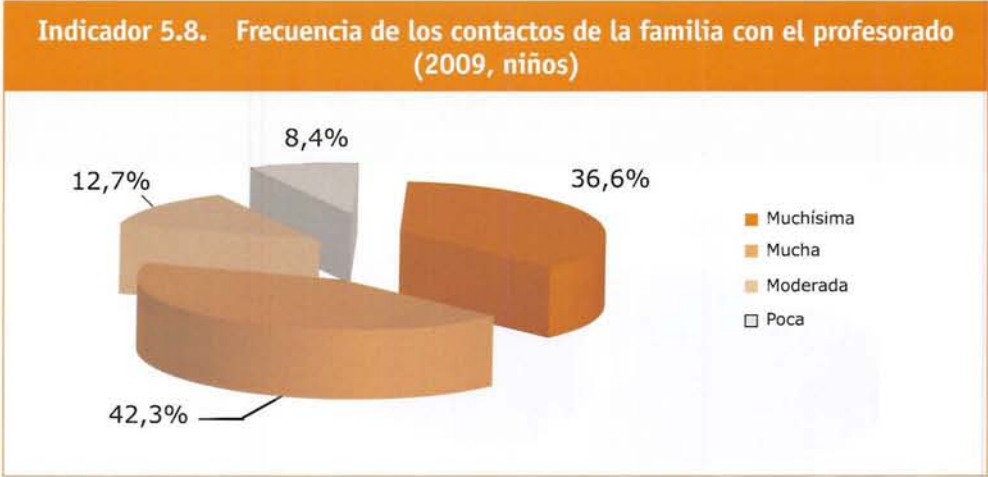
2.5.8. Frecuencia de los contactos de la familia con el profesorado

Considerando los datos referidos al indicador de la frecuencia de los contactos de la familia con el profesorado se aprecia la intensidad de esta relación, ya que aproximadamente tres de cada cuatro familias gitanas (76,3%) tienen contactos muy frecuentes con el profesorado, y sólo el 0,8% no los tiene en absoluto.

Indicador 5.8. Frecuencia de los contactos de la familia con el profesorado (2009)



Desagregando los datos referidos a este indicador por sexo se percibe que hay un mayor número de familias con poco o ningún contacto con el profesorado en el caso de los niñas (9,4%) que en la de los niños (8,4%).

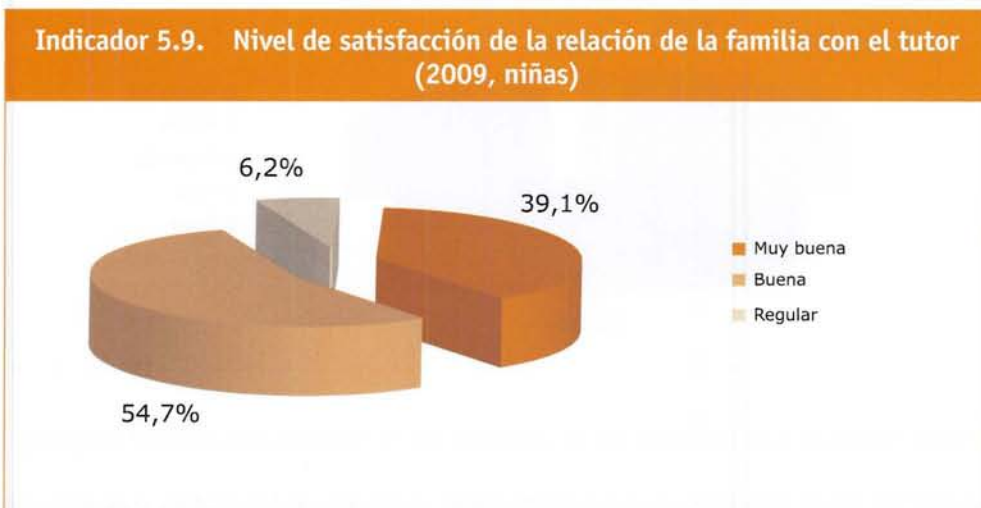


2.5.9. Nivel de satisfacción de la relación de la familia con el tutor o tutora

Según los datos referidos al curso 2008-2009, el 91,9% de los padres y madres del alumnado gitano afirman tener una muy buena o buena relación con el tutor o tutora y sólo un 8,1% regular o mala.



Si analizamos estos valores según los sexos, hay un mayor porcentaje de casos de familias con una relación regular o mala con el tutor del centro en el caso de los niños (9,8%) que en el de las niñas (6,2%). No obstante, el 44% de las familias gitanas con hijos afirman tener muy buena relación con el tutor o tutora, mientras que este caso representa sólo el 39,1% para las familias con hijas.



2.6. Variable 6: Reconocimiento y valoración de la diferencia cultural

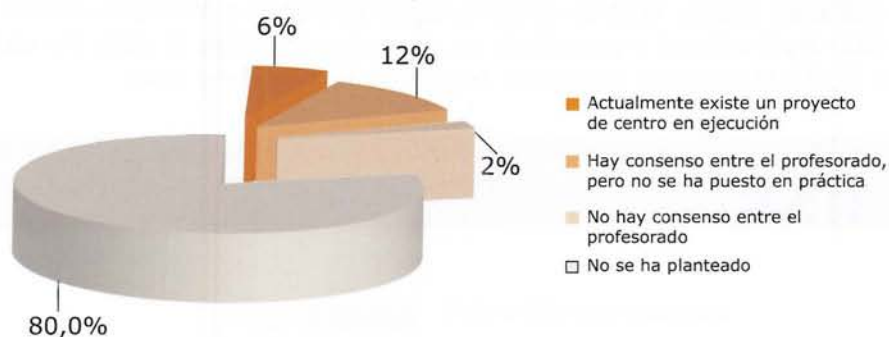
Se evalúa en esta variable las manifestaciones de respeto y consideración de las peculiaridades culturales de la comunidad gitana en el contexto de la escuela. Para ello, se ha recogido información acerca del grado en que el profesorado conoce la cultura y tradiciones gitanas e introduce en su proyecto educativo elementos relativos a esta cultura.

2.6.1. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar

Se ha preguntado al profesorado encuestado en qué medida el centro escolar al que pertenece ha incorporado elementos culturales en su currículum que hagan especial referencia a la comunidad gitana.

Los resultados apuntan a que todavía ocho de cada diez centros (80%) no se han planteado la incorporación de estos elementos relacionados con la comunidad gitana. En el 6% de los casos, existe un proyecto en ejecución y el 12% hace referencia a centros en los que el profesorado ha detectado esta necesidad, pero por el momento no se ha puesto en práctica ninguna acción específica.

Indicador 6.1. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del Centro Escolar (2009)

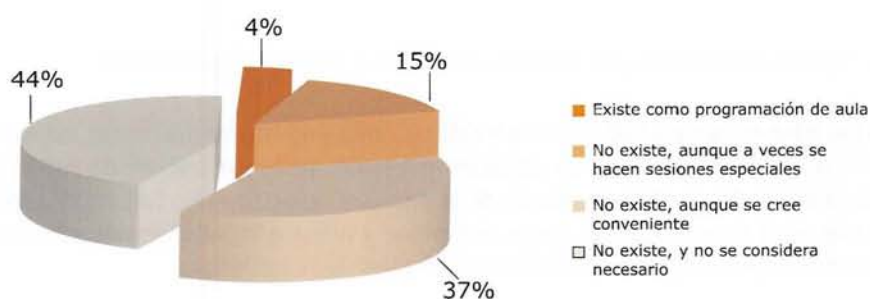


2.6.2. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula

Este indicador mide en qué medida se han introducido elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula por parte del profesorado, al margen de la decisión del colegio de incorporarlos o no. Para obtener información, se ha preguntado directamente al profesorado sobre esta cuestión.

Un 4% del profesorado contesta que la introducción de estos elementos se contemplan en la programación del aula y por lo tanto sí que son introducidos. En el 15% de los casos, no existe como programación, pero de vez en cuando se realizan sesiones específicas. El 37% de los profesores y profesoras afirma que no existe, pero les parecería conveniente que se hiciera. Y por último, el 44% del profesorado no lo considera necesario y tampoco se introducen estos elementos en el aula.

Indicador 6.2. Introducción de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula (2009)

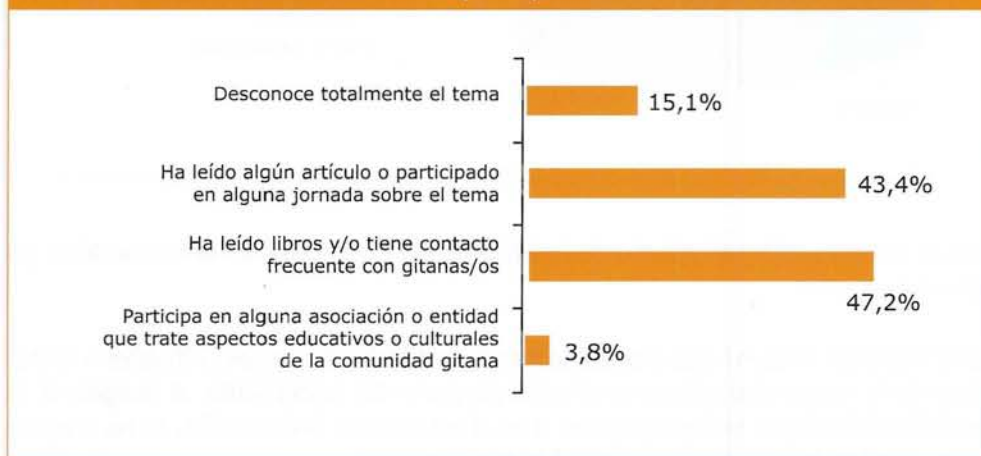


2.6.3. Conocimientos que tiene el profesorado sobre la cultura gitana

Este indicador pretende medir el grado de conocimiento que el profesorado tiene sobre la cultura gitana, como paso previo a su incorporación en el currículo del aula.

El profesorado ante la pregunta *¿Tiene usted conocimientos sobre la cultura gitana?* han contestado lo siguiente. El 3,8% participa en alguna asociación o entidad que trata aspectos educativos o culturales de la comunidad gitana. En casi la mitad de los casos (un 47,2%), el profesorado ha leído libros y/o tiene contacto frecuente con población gitana. También el 43,4% de los profesores y profesoras afirman haber leído algún artículo o participado en alguna jornada sobre el tema. Por último, en el 15,1% de los casos, reconocen desconocer totalmente el tema.

Indicador 6.3. Conocimientos que tiene el profesorado sobre la cultura gitana (2009)



2.7. Variable 7: Contexto familiar

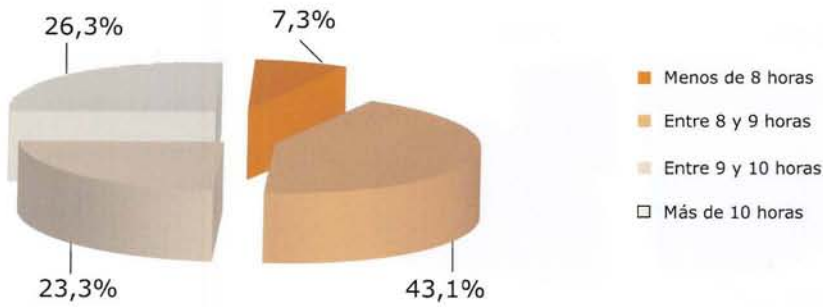
Esta variable está compuesta por doce indicadores que analizan el contexto familiar de las niñas y niños gitanos. Concretamente se miden aspectos relacionados con los hábitos de las niñas o niños fuera del ámbito escolar, las expectativas de las familias respecto al futuro de sus hijas e hijos y la situación educativa y laboral de los padres y madres gitanas.

En la mayoría de los casos, se ha podido realizar una comparativa entre los valores obtenidos en este estudio y valores normativos.

2.7.1. Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente

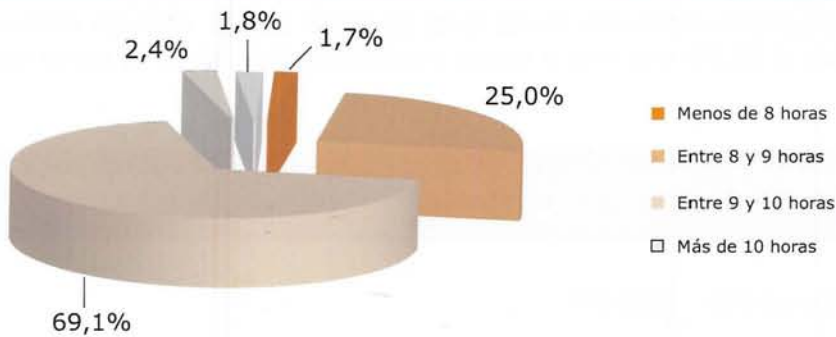
Los datos para el curso 2008-2009 referidos al indicador *Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente* se obtuvieron a partir de la realización de entrevistas con las familias del alumnado gitano de la muestra seleccionada. Los resultados reflejan que en la mayoría de los casos, los niños y niñas gitanas duermen entre ocho y nueve horas (43,1%) y un 7,3% lo hace menos de ocho horas.

Indicador 7.1. Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente (2009)



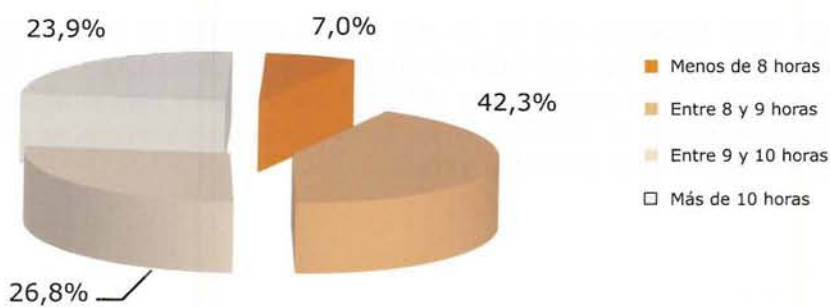
Si comparamos estos datos con los valores normalizados de otro estudio realizado, la mayoría del alumnado no gitano duerme entre nueve y diez horas diarias (69,1%) y sólo el 1,7% menos de ocho horas. Parece, por tanto que los niños y niñas gitanas dedican menos tiempo a dormir.

Indicador 7.1. Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente (Valores normalizados, 2009)

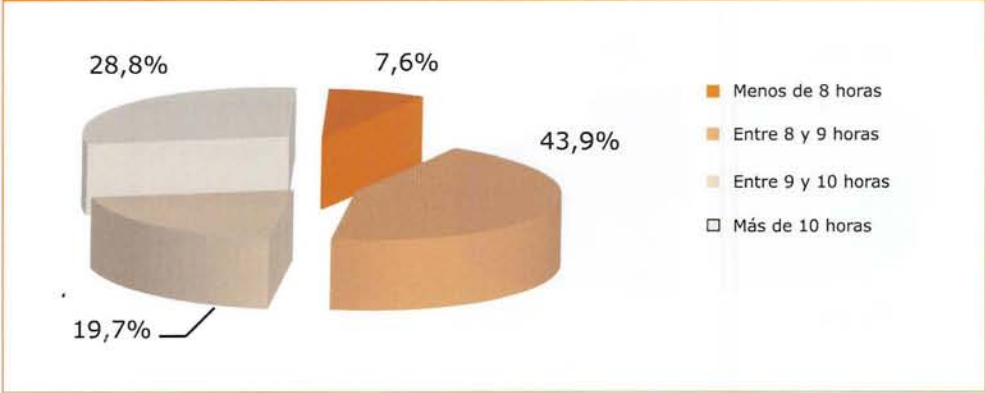


Si desagregamos estos datos por sexos, no aparecen diferencias importantes. No obstante, el porcentaje de niñas que duermen más de nueve horas (48,5%) es ligeramente inferior al de los niños (50,7%).

Indicador 7.1. Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente (2009, niños)



Indicador 7.1. Horas dedicadas por el niño o la niña a dormir diariamente (2009, niñas)

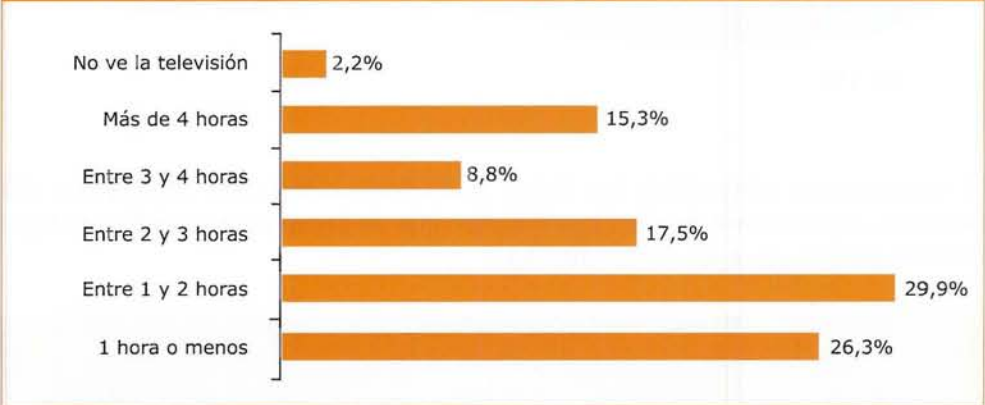


2.7.2. Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión

Para valorar este indicador se han analizado dos aspectos: “Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión diariamente” y “Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión los fines de semana”.

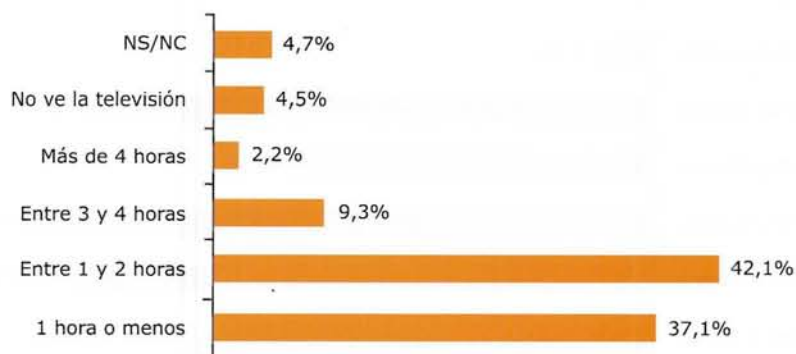
Considerando los datos registrados, se observa que la mayoría del alumnado gitano le dedica algo de tiempo entre semana a ver la televisión. Concretamente, casi la mitad (el 41,6%) le dedica más de dos horas diarias de tiempo, el 29,9% entre una y dos horas, el 26,3% una hora o menos y solamente 2,2% no la ve nunca entre semana.

Indicador 7.2. Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión diariamente (2009)



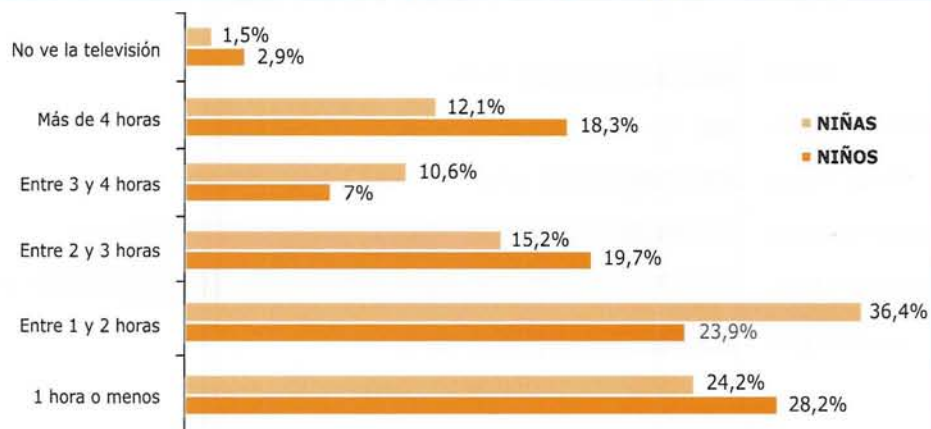
Comparando estos resultados con los de otro estudio realizado en base a valores normalizados, la mayoría del alumnado no gitano le dedica entre una y dos horas diarias a ver la televisión entre semana (42,1%), como ocurría para el alumnado gitano. No obstante, sólo en un 2,2 % de los casos ven la televisión más de cuatro horas, frente al 15,3% en la población gitana.

Indicador 7.2. Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión diariamente (Valores normativos, 2009)



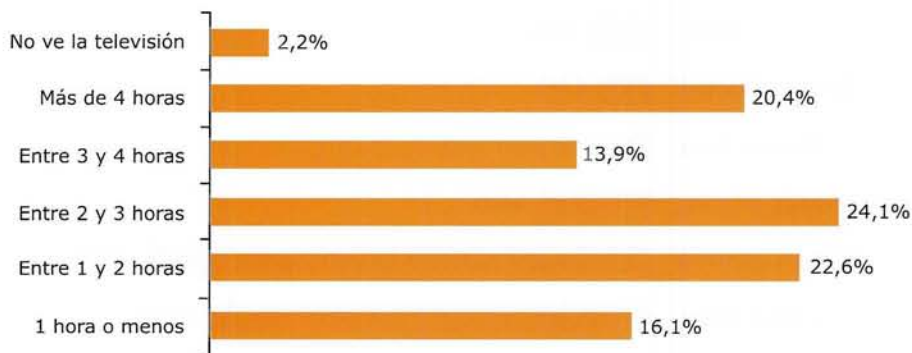
Si desagregamos los datos obtenidos por sexos, aparecen diferencias significativas. Concretamente, el 36,4% de las niñas gitanas ven la televisión entre una y dos horas diarias, similar a los valores normativos, mientras que en el caso de los niños el porcentaje es de 23,9%. El porcentaje es ligeramente mayor para los niños que las niñas en lo que se refiere a ver la televisión más de dos horas diarias (un 45% frente a un 37,9%), concretamente los casos de niños gitanos que ven la televisión más de cuatro horas (18,3%) supera al de niñas (12,1%).

Indicador 7.2. Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión diariamente (2009, niños y niñas)



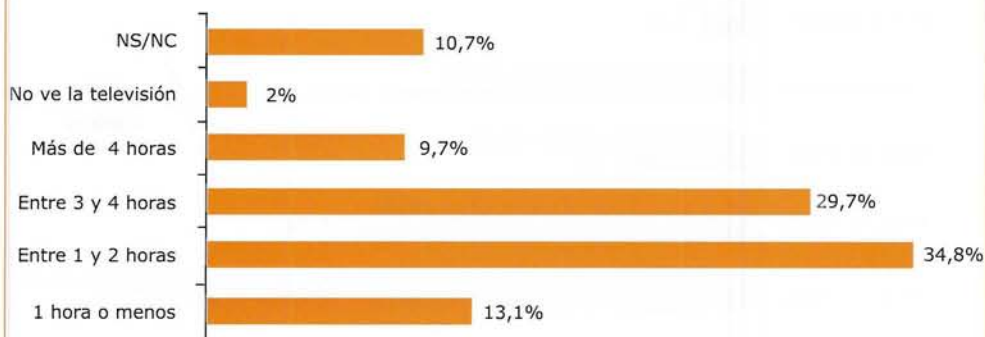
Según los valores obtenidos relativos al indicador *Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión los fines de semana*, casi un cuarto de los niños y niñas gitanas le dedicaban entre dos y tres horas diarias, y un 20,4% más de cuatro horas.

Indicador 7.2. Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión los fines de semana (2009)



Comparando los resultados con los valores normativos se observan diferencias. Así, por ejemplo, mientras que el 34,8% del alumnado no gitano ve la televisión entre una y dos horas diarias el fin de semana, en el caso del alumnado gitano sólo sería el 22,6%. Cabe destacar también que el porcentaje de niños y niñas gitanas que ven la televisión más de cuatro horas diarias (20,4%) es el doble que en la población no gitana (9,7%).

Indicador 7.2. Horas dedicadas por el niño o la niña a ver la televisión los fines de semana (2009, Valores normativos)



Analizando los datos desagregados por sexo, la mayoría de las niñas gitanas ven la televisión los fines de semana entre dos y tres horas diarias, mientras que el mayor porcentaje de casos de niños se encuentra entre una y dos horas diarias. Por el contrario, son más los niños gitanos que la ven más de cuatro horas diarias (22,5%) que las niñas gitanas (18,5%).



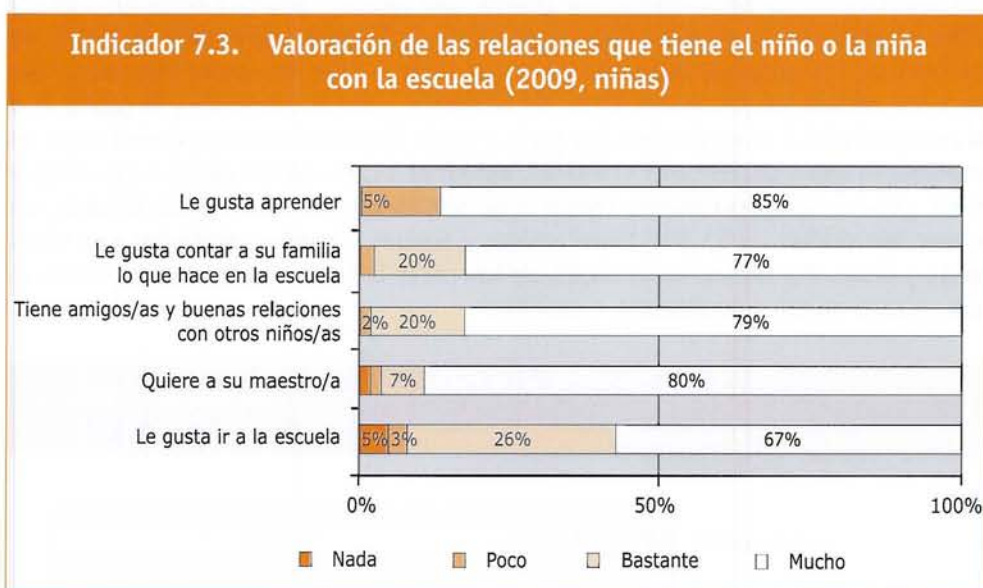
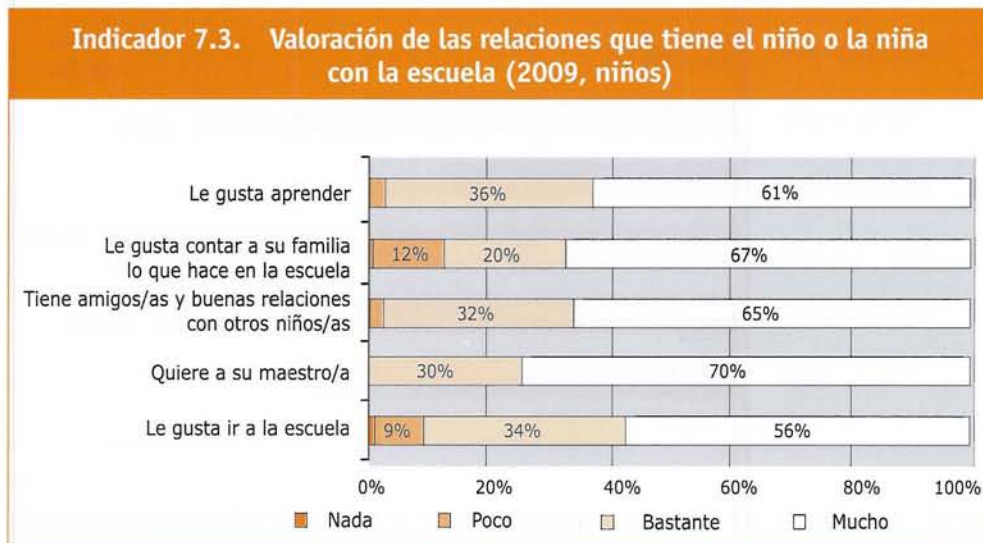
2.7.3. Valoración de las relaciones que tiene el niño o la niña con la escuela

Los resultados obtenidos reflejan en general una relación positiva entre los niños y niñas gitanas con la escuela. Ante la pregunta “¿Te gusta aprender?” el 72,8% de las familias consultadas responde que a sus hijos e hijas les gusta mucho, y sólo un 1,5% afirma que les gusta poco. No obstante, ante la pregunta ¿Te gusta ir a la escuela? el 8,8 % responden que poco o nada. Podemos observar que el resto de indicadores tiene porcentajes similares, así en el 71,9% de los casos a las niñas y niños gitanos les gusta mucho contar a su familia lo que hacen en la escuela, un porcentaje similar (el 71,5%) tiene amigos y amigas y buenas relaciones con otros niños y niñas. Por último en el 74,8% de los casos la familia opina que la niña o el niño gitano quiere a su maestro o maestra.



A partir de los resultados de las diferencias entre niños y niñas de los datos recabados se puede afirmar que las niñas tienen una relación más positiva con la escuela que los niños. Así por ejemplo, a la pregunta de ¿Te gusta aprender? el 85% de las niñas gitanas responden afirmativamente, frente al 65% de los niños. Se considera importante destacar que los resultados ofrecidos en cuanto a la relación con la

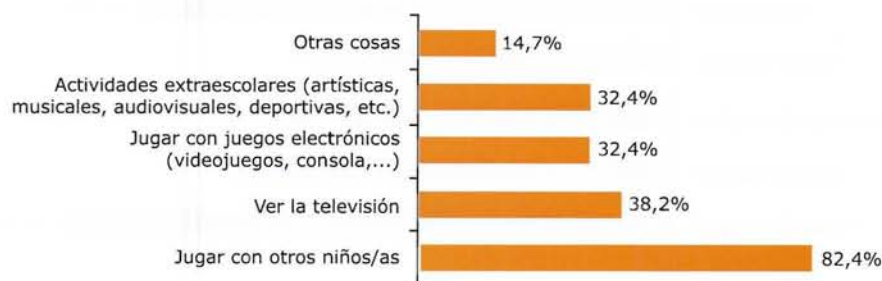
escuela en el caso de las niñas superan en todos los casos los valores establecidos para los niños, con diferencias de al menos diez puntos porcentuales.



2.7.4. Cosas que le gustan más hacer al niño o a la niña cuando está fuera del colegio

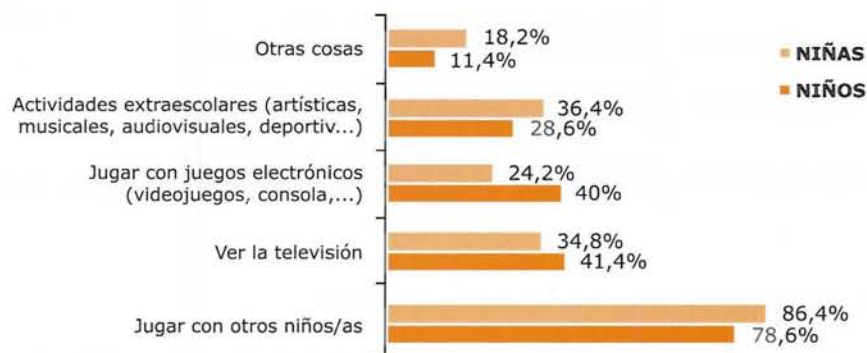
Los datos del estudio 2008-2009 muestran que alrededor de un tercio de los niños y niñas gitanas disfrutaban de las actividades extraescolares fuera del colegio, de la misma forma que los juegos electrónicos y un poco por debajo de la televisión. Jugar con otros niños/as es la actividad favorita para un 82,4% de los casos registrados.

Indicador 7.4. Cosas que le gustan más hacer al niño o la niña cuando está fuera del colegio (2009)



Si realizamos la comparativa de estos resultados por sexos, hay más niñas que niños que eligen las actividades extraescolares y el juego con otros niños y niñas como actividad favorita (con diferencias de 8 puntos porcentuales en ambos casos), al contrario de lo que ocurre con los juegos electrónicos o la televisión, donde los niños adquieren valores superiores que las niñas con diferencias de 16 y 7 puntos porcentuales respectivamente.

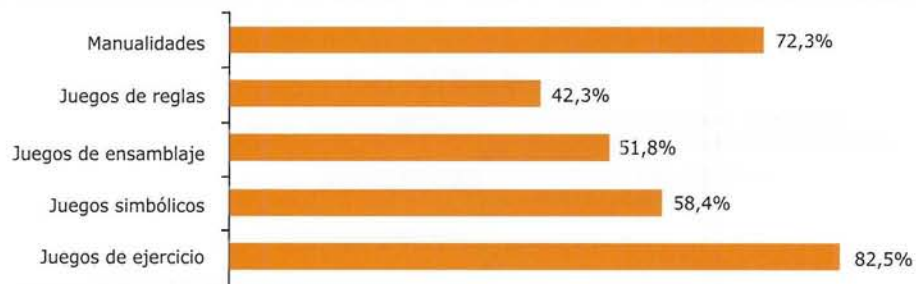
Indicador 7.4. Cosas que le gustan más hacer al niño o la niña cuando está fuera del colegio (2009, niños y niñas)



2.7.5. Recursos materiales relacionados con la didáctica en el hogar

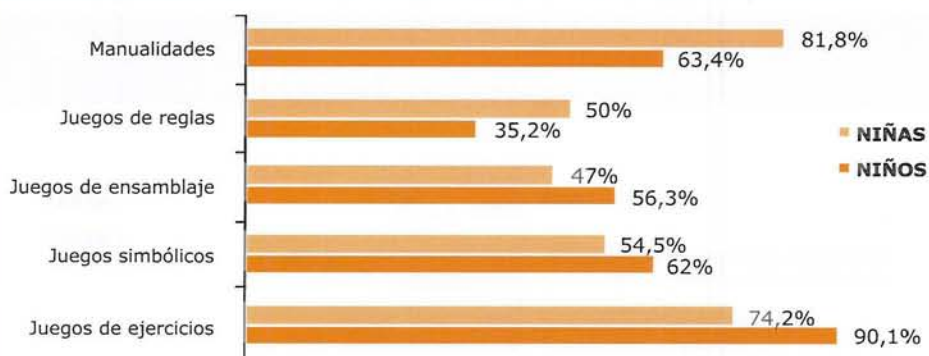
Los juegos de ejercicio y las manualidades son los recursos mayoritarios con los que cuentan los niños y niñas gitanas en sus hogares. Menos de la mitad tienen juegos donde se establezcan reglas (42,3%).

Indicador 7.5. Recursos materiales relacionados con la didáctica en el hogar (2009)



Desagregando estos resultados por sexos, se aprecia que los juegos de ejercicio son más utilizados por las familias con niños (90,1%) que con las que tienen niñas (74,2%), al contrario de lo que ocurre con las manualidades (81,8% de niñas respecto a 63,4% de niños).

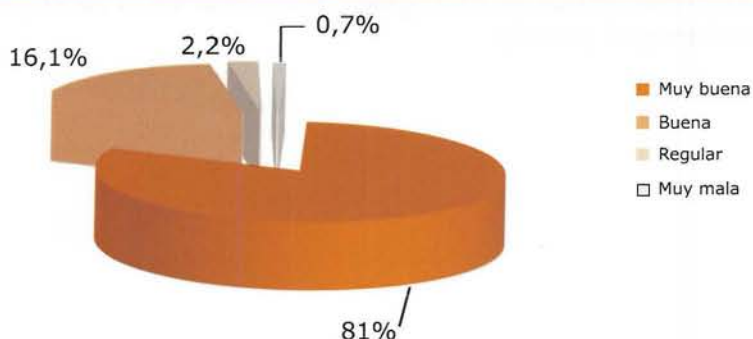
Indicador 7.5. Recursos materiales relacionados con la didáctica en el hogar (2009, niños y niñas)



2.7.6. Relación del niño o la niña con la familia

Los padres y madres ante la pregunta *¿Cómo es la relación con su hijo/a?* respondieron en un 81% de los casos que la relación era muy buena, el 16,1% la valoraron como buena, un 2,2% regular y sólo un 0,7% afirmaron que era muy mala.

Indicador 7.6. Relación del niño o la niña con la familia (2009)

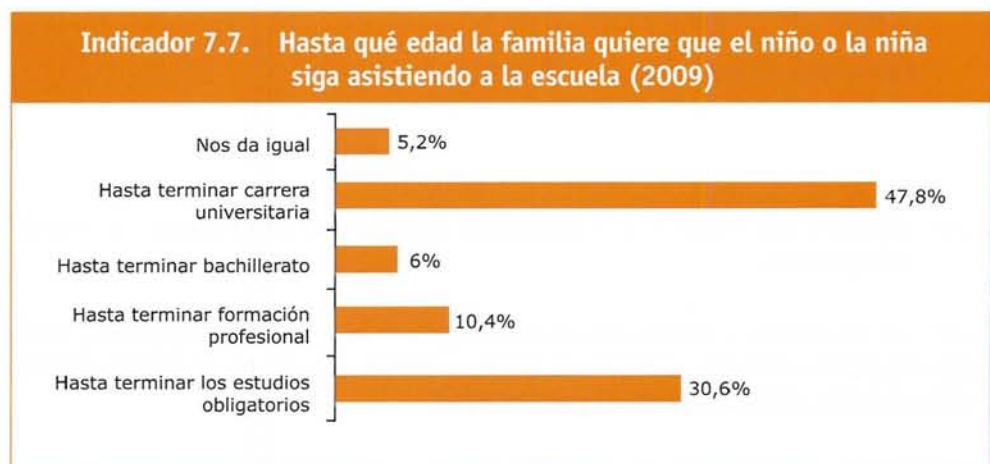


Los datos por sexos reflejan una mejor relación entre la familia y los niños o niñas cuando se trata de las niñas. Concretamente, hay más familias con niños que se llevan regular o mal con su hijo (4,2%) que las que tienen niñas (1,5%). También es superior el porcentaje de casos donde la relación es muy buena con la hija (85%) frente al porcentaje con hijos (77,5%).



2.7.7. Hasta qué edad la familia quiere que el niño o la niña siga asistiendo a la escuela

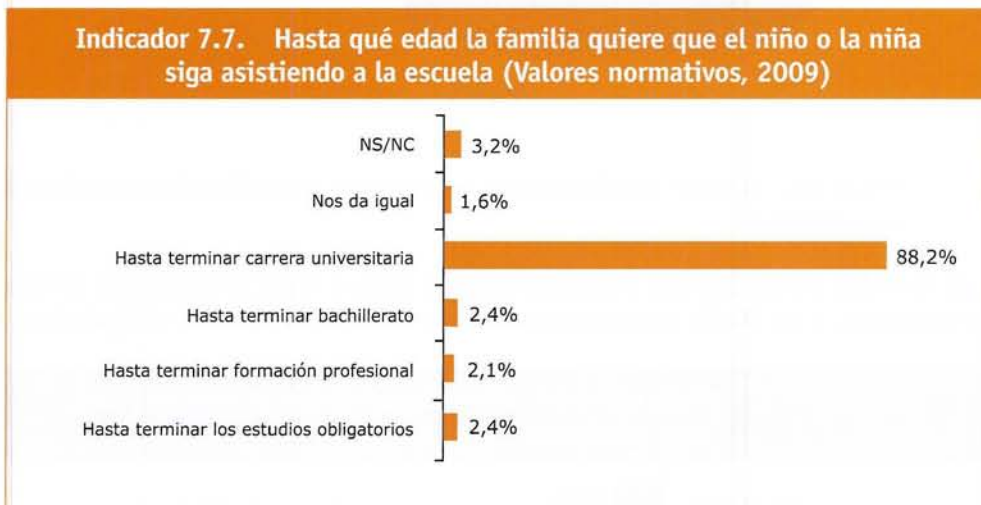
Casi la mitad de las familias pretenden que sus hijos o hijas terminen una carrera universitaria, y un 30,6% se conforman con que acaben los estudios obligatorios.



Considerando las diferencias en los resultados según los sexos, parece que las familias gitanas tienen más expectativas formativas respecto a las niñas que respecto a los niños. Esto se percibe ya que hay un 15% más de familias con niñas que con niños que pretenden que sus hijas finalicen los estudios universitarios. La formación profesional se considera como la opción más deseada para sus hijos en el 14,5% de las familias, frente al 6,2% en las familias con niñas.



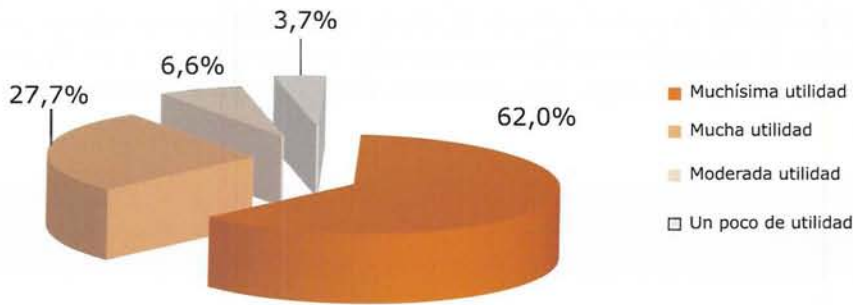
En la comparativa de estos datos con los valores normativos, parece que las familias no gitanas tienen mayores expectativas de formación respecto a sus hijos e hijas que la población gitana. Concretamente, un 88,3% de las familias afirman querer que sus hijos e hijas finalicen los estudios universitarios frente al 47,8% de las familias gitanas. La opción de la formación profesional es más elegida por las familias gitanas, con una diferencia de 8 puntos porcentuales.



2.7.8. Opinión que merece a la familia la utilidad del aprendizaje en educación infantil

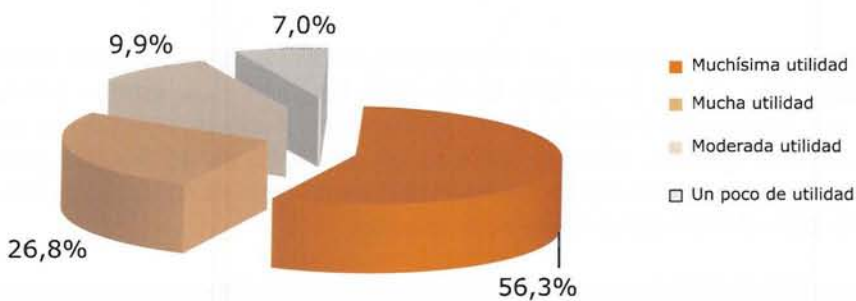
El 62% de los padres y madres del alumnado gitano consideran de muchísima utilidad la Educación Infantil, el 27,7% de mucha utilidad, el 6,6% de moderada utilidad y sólo un 3,7% afirman que es de poca utilidad.

Indicador 7.8. Opinión que merece a la familia sobre la utilidad del aprendizaje en Educación Infantil (2009)

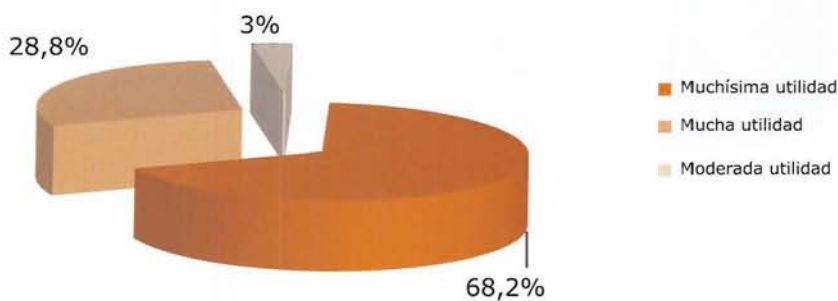


Desagregando estos valores por sexos, se observa que el 68,2% de familias con niñas consideran la Educación Infantil de mucha utilidad, frente al 56,3% de las familias con niños.

Indicador 7.8. Opinión que merece a la familia sobre la utilidad del aprendizaje en Educación Infantil (2009, niños)

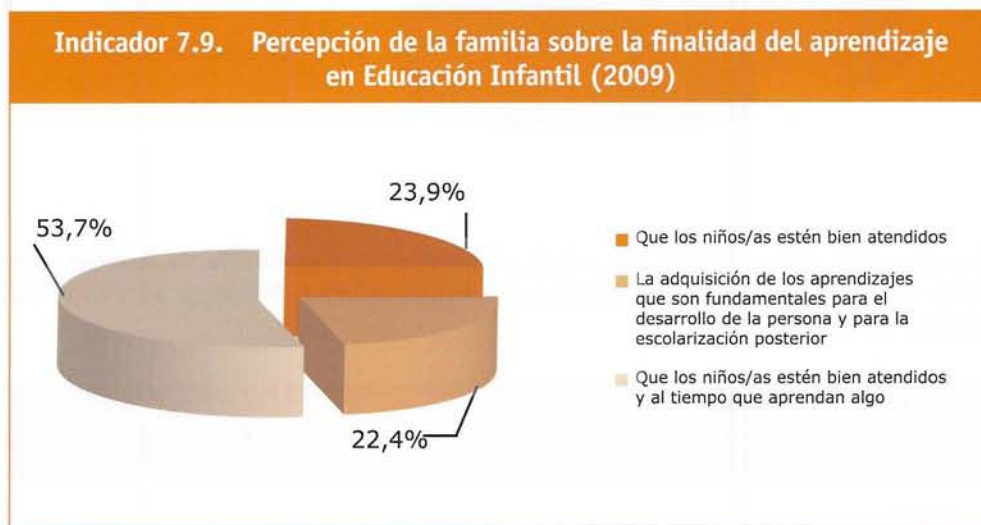


Indicador 7.8. Opinión que merece a la familia sobre la utilidad del aprendizaje en Educación Infantil (2009, niñas)

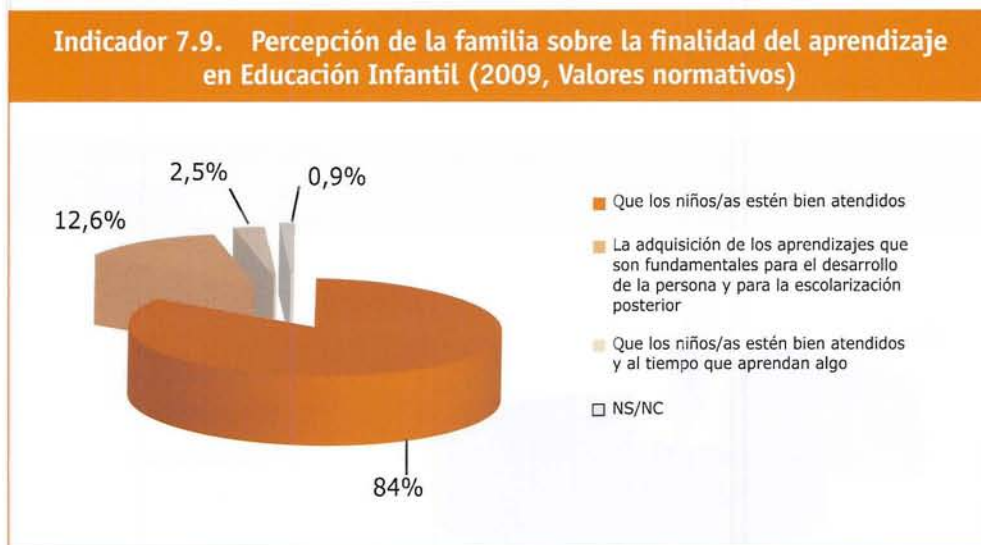


2.7.9. Percepción de la familia sobre la finalidad del aprendizaje en educación infantil

Considerando el indicador *Percepción de la familia sobre la finalidad del aprendizaje en educación infantil*, se aprecia cómo el 22,4% de las familias gitanas valoran como la finalidad de la educación infantil el que sus hijos o hijas aprendan y un 23,9% el hecho de que estos y estas estén bien atendidas. El 53,7% valora igualmente ambos aspectos.



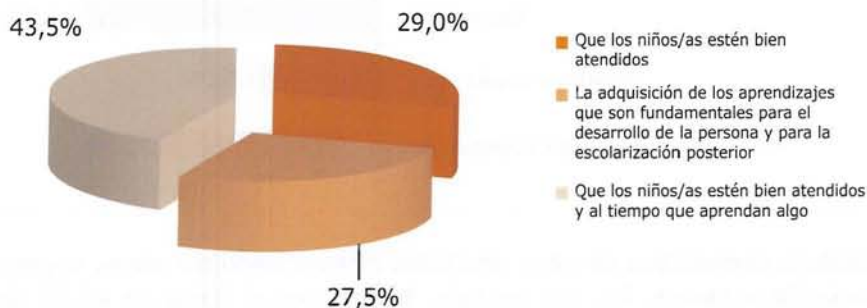
Si realizamos esta comparación con valores normativos, los datos muestran diferencias importantes, ya que en un 84% de los casos las familias no gitanas priorizan como lo más importante la adquisición de aprendizajes, frente al 22,4% de los casos para las familias gitanas. Además, mientras que el 23,9% de las familias gitanas valoran fundamentalmente que los niños y niñas estén bien atendidas, esto sólo es prioritario para el 0,9% de las familias no gitanas.



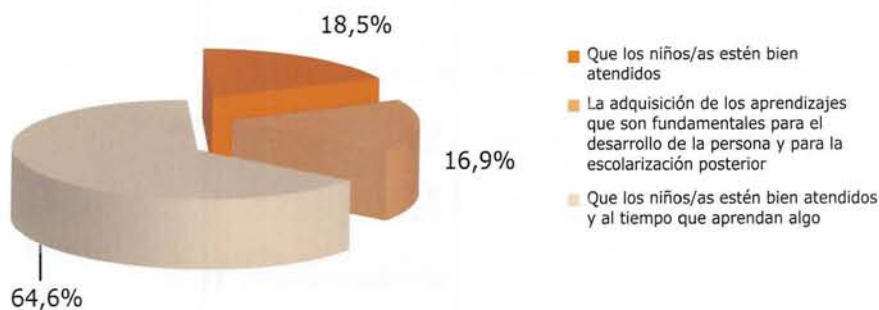
En el análisis de los resultados desagregados por sexos, destaca que hay más familias con niñas que con niños que consideran que lo importante de la Educación Infantil es que estas estén bien atendidas y además aprendan algo (64,6%, frente a 43,5% para las familias con niños).

Por el contrario hay más familias con niños que consideran que lo importante de la Educación Infantil es que estos estén bien atendidos (29%, frente a 18,5% para las familias con niños) y que aprendan lo fundamental para el desarrollo de la persona y la escolarización posterior (27,5%, frente a 16,9% para las familias con niñas)

Indicador 7.9. Percepción de la familia sobre la finalidad del aprendizaje en Educación Infantil (2009, niños)



Indicador 7.9. Percepción de la familia sobre la finalidad del aprendizaje en Educación Infantil (2009, niñas)



2.7.10. Situación laboral del padre y de la madre

Los datos registrados para el curso 2008-2009 muestran que cerca de la mitad de los padres y madres del alumnado gitano está en paro (44,5%), y el 32,8% trabaja por cuenta propia.

Indicador 7.10. Situación laboral del padre y de la madre (2009)



Realizando la comparativa de estos resultados diferenciando por sexos, se aprecian diferencias importantes. Así, por ejemplo, trabajan en el hogar un 44,1% de las madres frente al 0,8% de los padres, siguiendo los patrones de género tradicionales. De la misma forma, hay más padres que madres que trabajan por cuenta propia, con una diferencia de 20 puntos porcentuales, y cerca de 10 cuando se trata del trabajo por cuenta ajena.

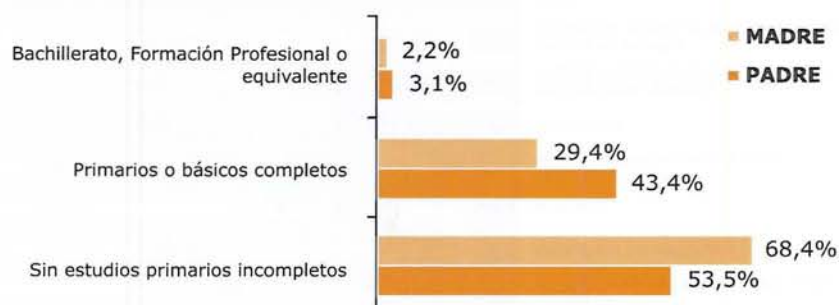
Indicador 7.10. Situación laboral de la madre y el padre (2009)



2.7.11. Nivel de estudios del padre y de la madre

Según los datos recabados para el curso 2008-2009, el porcentaje de madres y padres del alumnado gitano que superan la educación primaria es del 2,2% y 3,1% respectivamente. La mayoría de ellas y ellos no tienen estudios, siendo esta situación más común para las madres (68,4%) que para los padres (53,5%).

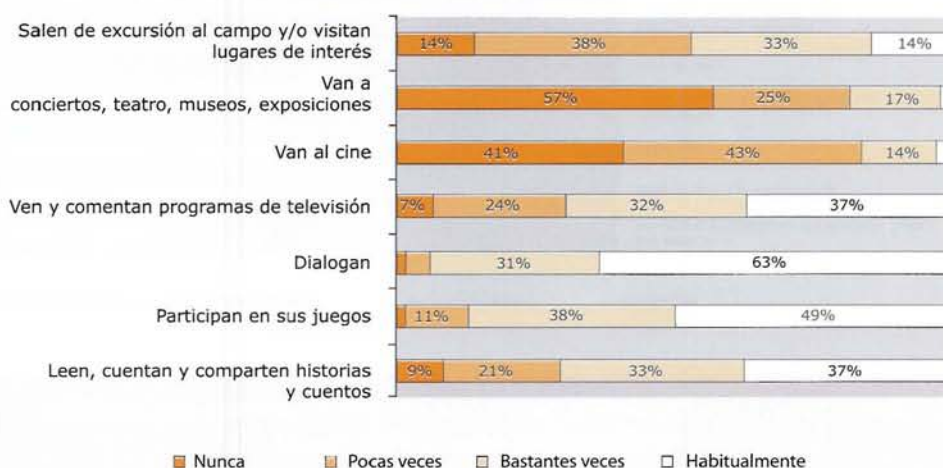
Indicador 7.11. Nivel de estudios del padre y de la madre (2009, padres y madres)



2.7.12. Frecuencia con la que los padres y madres realizan con sus hijos o hijas actividades

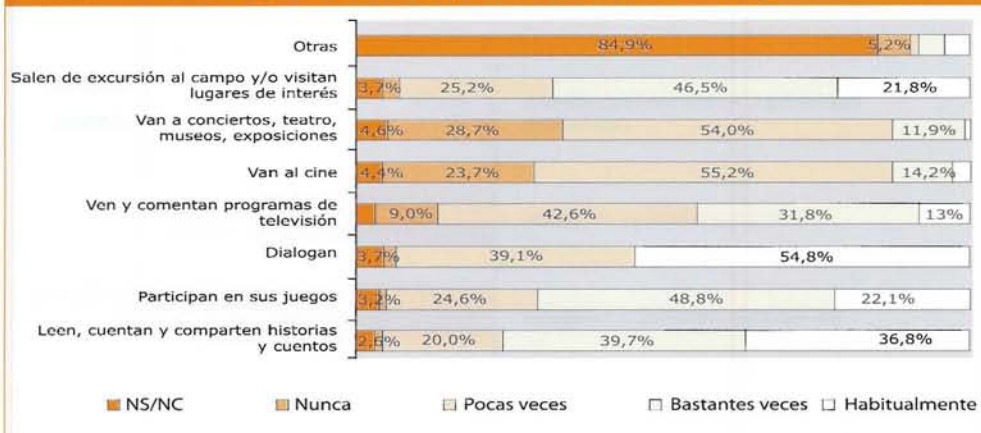
Las actividades que realizan habitualmente los padres y las madres gitanas con sus hijos e hijas son prioritariamente dialogar, jugar, ver y comentar la televisión y leer y compartir historias y cuentos. En un 57% de los casos, no llevan nunca a conciertos, teatros, museos o exposiciones a los niños y niñas gitanas.

Indicador 7.12. Frecuencia con la que los padres realizan con sus hijos o hijas actividades (2009)



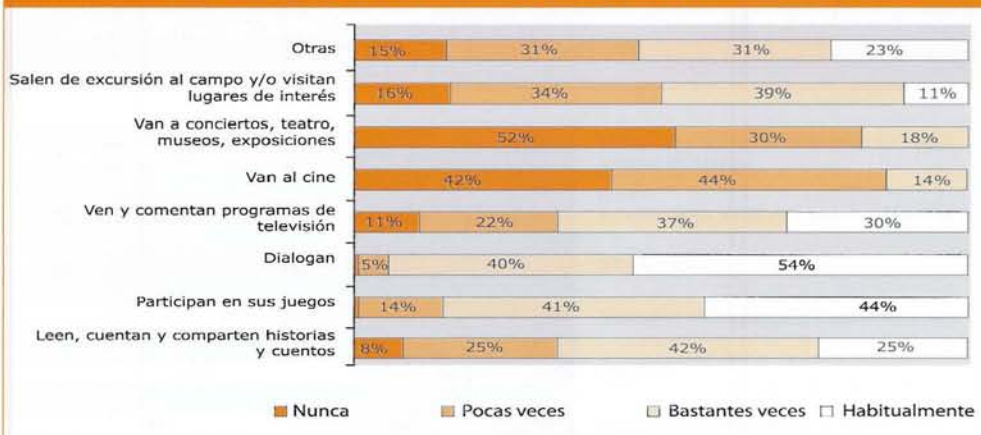
Comparando los resultados obtenidos con valores normalizados, se aprecian diferencias importantes. Así, por ejemplo, las familias llevan bastantes veces o habitualmente a sus hijos o hijas a museos y exposiciones en un porcentaje mayor (68,3%) que las familias gitanas (18%). No obstante, el tiempo que dedican al diálogo o a participar en los juegos de los niños/as es mayor en las familias de población gitana.

Indicador 7.12. Frecuencia con la que los padres realizan con sus hijos o hijas actividades (2009, Valores normativos)



En los datos obtenidos para el curso 2008-2009 desagregados por sexos, se percibe que los padres y madres dedican más tiempo a hablar con sus hijas que con sus hijos, con veinte puntos porcentuales de diferencia. De la misma manera, actividades como los juegos o comentar juntos la televisión son más habituales con sus hijas que con sus hijos.

Indicador 7.12. Frecuencia con la que los padres realizan con sus hijos o hijas actividades (2009, niños)



Indicador 7.12. Frecuencia con la que los padres realizan con sus hijos o hijas actividades (2009, niñas)



3. CONCLUSIONES

A continuación se muestran algunas conclusiones que se han obtenido sobre la normalización educativa de los niños y niñas gitanos en Educación Infantil en las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía.

Dado el carácter piloto del estudio, se ha contado con información de 142 alumnos y alumnas, sus familias y profesores y profesoras. El análisis realizado se ha centrado en un estudio de frecuencias desagregado por sexo y en un estudio comparativo de los datos obtenidos con datos normativos⁵.

No se ha podido realizar un estudio evolutivo con datos similares de evaluaciones previas ya que éstas son inexistentes. Tampoco se ha analizado la relación estadística entre variables e indicadores porque hubiese requerido de una muestra mayor, lo que excedía del objetivo previsto para este estudio.

Recalcar por tanto que este estudio pretende ser una aproximación al análisis de la normalización educativa los niños y niñas gitanos de Educación Infantil en el que se puedan vislumbrar unas primeras conclusiones sobre las que seguir profundizando en un futuro.

DATOS OBTENIDOS CURSO 2008-2009

Respecto a **la accesibilidad a los centros escolares**, parece que más de la mitad de las niñas y niños gitanos se escolarizan con tres años, momento en que coincide el comienzo del segundo ciclo de Educación Infantil. Prácticamente la totalidad del alumnado se incorpora a los centros escolares sin ningún problema relevante y la responsabilidad de la escolarización recae en las familias.

El 13,8% de las niñas y niños gitanos tiene ausencias del centro escolar por tres meses o más. Respecto a los motivos que tienen las familias a la hora de elegir un colegio u otro, en el 60% de los casos es la cercanía al domicilio la que prevalece (la mayoría de las familias viven a menos de quince minutos del centro) y con un porcentaje similar el hecho de que tengan hijas o hijos ya escolarizados en el mismo centro escolar.

Si se analiza la **adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares** por parte de las niñas y niños gitanos, se puede apreciar que todavía el 27,9% tiene una asistencia irregular a clase. Sin embargo, cuando se habla de puntualidad, los porcentajes son muy elevados, llegando el 84,8% a tener una puntualidad elevada. En la mitad de los casos aproximadamente el alumnado trae el material escolar necesario y lo conserva siempre o casi siempre. Casi la totalidad, acude aseado al centro escolar.

Los porcentajes son muy elevados en valores positivos cuando se habla de **la interacción del alumnado gitano con** el resto de sus compañeros y compañeras y con el profesorado. Concretamente, sólo el 14% de las niñas y niños gitanos interactuaría solamente con los de su misma etnia. Prácticamente la totalidad ayuda y recibe ayuda cuando es necesario. Por último, casi la totalidad también tiene una buena relación con sus docentes.

⁵ Ministerio de Educación, Política y Deporte (2008): *Evaluación de la Educación Infantil en España. Informe del estudio piloto 2007*.

Respecto a la valoración de **los logros escolares según la normativa curricular**, se puede decir que en todas las áreas aprueban el 80% o más del alumnado. Un poco más de la mitad finaliza las tareas escolares en el aula, porcentaje muy similar en lo que se refiere a los que siempre o casi siempre prestan atención al profesorado.

Un dato interesante es que casi un cuarto de las niñas y niños gitanos se encuentran por debajo de la media del resto del alumnado y un 13,7% muy por debajo.

Si analizamos **la relación de la familia con el centro escolar**, se puede concluir que aproximadamente la mitad de las familias informan siempre o casi siempre de las faltas de asistencia y todavía el 21,8% no lo hacen nunca o casi nunca. Porcentajes parecidos nos encontramos cuando se valora si la familia solicita cita al profesorado, ya que más de la mitad lo haría nunca o casi nunca y sólo el 18,1% lo haría habitualmente. Tres de cada cuatro familias dicen tener un contacto muy frecuente con el profesorado y casi la totalidad afirma tener una muy buena o buena relación con el tutor o tutora.

En casi la mitad de los casos aproximadamente también, las familias no acuden a ningún órgano de participación, aunque sí que alrededor del 50% acude a otras reuniones de interés que no son ni el AMPA, ni el Consejo Escolar, ni las comisiones de trabajo. Sin embargo cuando se pregunta a la familia sobre su participación en el centro escolar de manera general, en el 83% de los casos dicen que participan activamente.

El 87% está satisfecho con el funcionamiento del centro escolar. El servicio del centro escolar más utilizado por las familias es el comedor escolar, con un 63,7%, mucho mayor que en el caso de las actividades extraescolares que solamente son utilizadas por el 16,8% de las niñas y niños gitanos.

En cuanto a **la incorporación en los centros escolares de aspectos culturales o históricos de la cultura gitana**, todavía ocho de cada diez centros no se ha planteado su incorporación. Sin embargo, en el 37% de los casos, los profesores y las profesoras afirman que aunque no existen estos elementos les parecería conveniente que existieran, aunque por otro lado, casi la mitad (en el 44% de los casos) el profesorado considera que no sería necesario. A pesar de que no estén incorporados en el curriculum del centro, casi la mitad del profesorado (el 43,4%) afirma que ha leído algún artículo o ha participado en alguna jornada y sólo el 15,1% reconocen desconocer totalmente el tema.

La última variable analizada y relativa al **contexto familiar** del alumnado gitano vierte datos muy interesantes. Por un lado y respecto al tiempo dedicado a ver la televisión, parece que casi la mitad de las niñas y niños gitanos (el 41,6%) le dedican diariamente más de dos horas de tiempo y solamente el 2,2% no la ve.

Respecto a las actividades que realizan fuera del centro escolar, en la mayoría de los casos (el 82,4%) a las niñas y niños gitanos les gusta jugar con otras niñas y niños, aunque un tercio aproximadamente también juega con juegos electrónicos, ve la televisión o hace actividades extraescolares. Los juegos de ejercicio y las manualidades son los recursos mayoritarios con los que cuentan los niños y las niñas gitanas en sus hogares.

En cuanto a las expectativas de las familias gitanas con respecto a sus hijas o hijos, casi la mitad pretenden que terminen una carrera universitaria y un 30,6% se conforma con que finalicen los estudios obligatorios. Una mayoría otorga utilidad a

la educación infantil y solo un 3,7% le da poca utilidad. En más de la mitad de los casos (el 53,7%) se valora el aprendizaje y el hecho de que estén atendidos como los aspectos que marcan la finalidad de la educación infantil.

La última referencia que se hace es en relación a la situación educativa y laboral de las madres y padres gitanos. Concretamente, cerca de la mitad de las madres y padres se encuentra en situación de desempleo y en el 32,8% se trabaja por cuenta propia. La mayoría no tiene estudios, siendo la situación más común para las madres (el 69,4% de los casos) que para los padres (el 53,5%).

DIFERENCIAS ENTRE SEXOS

A lo largo del estudio y en cada uno de los indicadores que se han analizado, se ha realizado una comparativa de los datos según el sexo.

De manera general, podemos decir que los valores positivos en la mayoría de los casos son superiores en el caso de las niñas que de los niños. En cualquier caso, resumimos a continuación algunos datos relevantes de cada variable.

El acceso a la escuela se produce con anterioridad en el caso de los niños que de las niñas. Los datos vierten que en el 38,2% de los casos los niños son escolarizados con dos o menos años frente al 21,6% de las niñas. Sin embargo, en lo que a ausencias prolongadas se refiere, los niños tienen porcentajes superiores (15,7% frente a 11,8%).

Si se analiza **la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares**, se puede apreciar que existe una asistencia más regular al centro escolar por parte de las niñas que de los niños, aunque las niñas superan en porcentaje a ellos cuando se trata de más de ocho faltas (10,6% y 8,3% respectivamente). Los niños por norma general suelen ser menos puntuales a clase y las niñas cuidan más el material escolar y lo suelen traer con mayor frecuencia. Aunque las diferencias no son muy relevantes en cuanto al nivel de aseo se refiere, las niñas presentan mayores porcentajes que los niños.

Apenas se presentan diferencias en cuanto a **las relaciones que se establecen en el aula** y con el profesorado. Los porcentajes son muy similares en niños y niñas gitanas.

Si atendemos a **los logros escolares**, las niñas obtienen mayores valoraciones positivas que los niños y las diferencias más importantes las encontramos en "Rendimiento y conocimiento del entorno". Existe también amplia diferencia en la finalización de las tareas en el aula, en el caso de ellas el 43% las acaba siempre, mientras que solamente lo hace el 19% de ellos. Mayores porcentajes de atención al profesorado en las niñas que en los niños y en cuanto a la comparación con respecto a la media, es superior el número de niños que se encuentra muy por debajo (el 18%) que de las niñas (8,9%).

En **las relaciones de la familia con el centro escolar** también se encuentran diferencias según si los hijos son niñas o niños. Concretamente, en el caso de tener hijas se acude más a las citas del profesorado y se participa algo más en las actividades del centro. Las actividades extraescolares son más utilizadas por las niñas que por los niños de manera general, pero en el caso del uso del aula matinal de acogida temprana ocurre al contrario (un 7,4% de los niños y un 3,3% de las niñas lo utilizan).

Analizando **el contexto familiar**, los resultados ofrecidos en cuanto a la relación con la escuela en el caso de las niñas, superan en todos los casos los valores establecidos para los niños, con al menos diez puntos porcentuales de diferencia. De manera general, las niñas gitanas eligen más actividades extraescolares fuera del centro y jugar con otros niños y niñas y los niños gitanos prefieren ver la televisión o los juegos electrónicos.

Las familias gitanas parece que tienen más expectativas formativas en las niñas que en los niños, ya que un 15% más de familias con niñas pretenden que finalice los estudios universitarios.

COMPARACIÓN CON VALORES NORMATIVOS

Como se ha comentado en la metodología, algunos de los indicadores se han podido comparar con valores normativos. Las conclusiones a las que se llega son las siguientes:

En cuanto al uso de los servicios del centro escolar, parece que las niñas y niños no gitanos utilizan menos el comedor que las niñas y niños gitanos. Ocurre a la inversa cuando nos referimos a las actividades extraescolares, donde es casi el doble el número de alumnado no gitano que participa en estas frente al no gitano (35,1% y 16,8% respectivamente).

A la hora de seleccionar el centro escolar, parece que las familias gitanas tienen más en cuenta los servicios que presta el colegio y sin embargo, las cuestiones económicas son más consideradas por las familias no gitanas.

De manera general, las niñas y niños gitanos dedican algo menos de tiempo a dormir que los no gitanos. En cuanto a ver la televisión se refiere, es mayor el porcentaje de horas dedicadas en el caso de la población gitana que no gitana (casi el doble de población gitana ve la televisión más de cuatro horas diarias durante los fines de semana).

Se encuentran diferencias importantes en cuanto a las expectativas de formación que tienen las familias respecto de sus hijas o hijos. Concretamente el 88,3% de los padres y madres afirman querer que sus hijos o hijas finalicen los estudios universitarios, frente al 47,8% de las madres y padres gitanos. La opción de formación profesional es más elegida por las familias gitanas que no gitanas.

Las familias gitanas dan más prioridad al hecho de que los niños y niñas estén bien atendidos que al aprendizaje. Concretamente en el 84% de los casos las familias no gitanas priorizan como lo más importante a la hora de acudir al centro escolar la adquisición de aprendizajes, frente al 22,4% de las familias gitanas.

4. BIBLIOGRAFÍA

ALVIRA MARTÍN, Francisco. *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2004. Cuadernos metodológicos, 35.

AZOFRA, María José. *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000. Cuadernos Metodológicos, 26.

CEA D'ANCONA, María Ángeles. *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1996.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. *Mapa sobre vivienda y comunidad gitana en España*, 2007. Madrid: FSG: Ministerio de la Vivienda, 2008. Cuadernos técnicos, 84.

Disponible en Web: <<http://www.gitanos.org/publicaciones/mapavivienda/>>.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: FSGG, 2000. Cuadernos técnicos, 18.

Una educación de calidad para todos y entre todos: informe del debate. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, 2004.

Disponible en Web: <http://debateeducativo.mec.es/pdf/libro_educacion.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. *Evaluación de la Educación Infantil en España: Informe del estudio piloto*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008.

Disponible en Web: <http://www.oei.es/pdf2/evaluacion_educacion_infantil_espaa_2007.pdf>.

ANEXO 1

Centros Escolares participantes en la Evaluación	
Colegio Concertado "Ave María"	Albacete
Colegio Público "Antonio Machado"	Albacete
C.P. Virgen del Remedio	Alicante
C.P. Isla de Tabarca	Alicante
Colegio Diocesano "Casa Larga"	Alicante
CEIP Manuel Murgía	Feáns (A Coruña)
CEIP Jesús Cancio	Santander
CEIP M ^a Sanz de Sautuola	Santander
CEIP Menéndez Pelayo	Santander
CEIP San Sebastián	Rociana del Condado (Huelva)
CEIP Sebastián Urbano Vázquez	Isla Cristina (Huelva)
CEIP Los Perales	Rociana del Condado (Huelva)
CEIP Salzillo	Murcia
CEIP Los Antolinos	San Pedro del Pinatar (Murcia)
CEIP San Andrés	Murcia
CEIP Las Esperanzas	San Pedro del Pinatar (Murcia)
CPEIP Ave María	Palencia
CPEIP Ciudad de Buenos Aires	Palencia
CEIP Filósofo Séneca	Madrid
CEIP Felipe II	Madrid
CEIP San Alfonso	Madrid
CEIP Palomeras Bajas	Madrid
C.P. Remontival	Estella (Navarra)
C.C. Santa Ana	Estella (Navarra)

Centros Escolares participantes en la Evaluación	
CEIP Ramiro Solans	Zaragoza
CEIP Ramón Sainz de Varanda	Zaragoza
CEIP Rafael Vidal	Fonelas (Granada)
CEIP María Zambrano	Granada
CEIP Gálvez Moll	Málaga
CEIP M ^a de la O	Málaga
CEIP Cristo Rey	Málaga
CEIP Miguel de Cervantes	Gijón
CEIP Noega	Gijón
CEIP Tremañes	Gijón
CEIP María Pita	A Coruña
CEP Marcos da Portela	Monteporreiro (Pontevedra)
CEIP Cabanas	Salcedo (Pontevedra)
CEIP San Martinho	Salcedo (Pontevedra)
CEIP Sto. André de Xeve	Xeve (Pontevedra)
CEIP República de Brasil	Madrid
CEIP Juan Sebastián Elcano	Sevilla
CEIP Carlos V	La Linea de la Concepción (Cádiz)
CEIP José Plata	Mengíbar (Jaén)
CEIP Santa María Magdalena	Mengíbar (Jaén)
Colegio Lestonnac	Valladolid
CEIP Pablo Picasso	Valladolid
CEIP Valdebernardo	Madrid
CEIP Carlos III	La Carolina (Jaén)
CEIP Manuel Andújar	La Carolina (Jaén)
CEIP Los Perales	Huelva
CEIP San Sebastián	Huelva

ANEXO 2

Profesoras y profesores participantes en la evaluación	
Elvira	López Andujar
M ^a Isabel	Tébar Ruiz
José	Rodríguez Cuenca
Manuel	Martínez Martínez
Rosa	Díaz Fernández
Miguel	Puerta Huerta
Fco. José	Jiménez Parra
Ángeles	Buen Valencia
Quiteria	Cuenca García
Isabel	Gromade Alcaide
M ^a Ángeles	Gómez López
Emilio	Lorenzo Cantos
Begoña	Martínez Aguado
Rosa María	Llorente García
Rosario	Blanco Martínez
Silvia	Betanzos Tajés
Mercedes	Mosquera Souto

Profesoras y profesores participantes en la evaluación	
María Félix	Rodríguez Seijo
María Isabel	Paños Tomás
Josefa	Meoro Barrera
María	Rojo Arqués
Pilar	Castillo Saez
María	Ayala López
M ^a Carmen	Bravo Serrano
Belén M ^a	Mondejar Cebrián
Elena	Ferrer Rostoll
Manuel Mariano	Ruano Mínguez
Sonia	Torres Marín
Pilar	Alcazar Cuenca
Ana María	Frutos Martínez
María Pilar	Alcaraz Martínez
Ester	Ferrandis Cabanillas
Alicia	Solís Gea
M ^a del Carmen	Alonso Fernández
Miguel	Alonso Lion
Ana María	Acal Gonzalo
Ana María	Pérez Fernández
M ^a Jesús	Illescas Núñez
Josefa	Díaz Sánchez
M ^a Isabel	Larrea Barona
Beatriz	Ordoñez García
Rosa Ángela	Vico Borrallo
M ^a Luz	Carrión Pérez
M ^a Luisa	Carrión Sánchez
Francisco	Ferrer González
Josefina	García Díaz
Rafael	García Plaza
Socorro	García Téllez
Juana M ^a	Joyanes Aguilar
Arturo Jesús	Ubiña Pérez
M ^a Soledad	Collar Fernández
Ramiro	Martínez Palomanes
M ^a José	Rodríguez de la Cera
Noelia	Suarez García
M ^a Guadalupe	Vazquez García
Lucía	Pérez de la Riva
M ^a Antonia	Corrochano Ibañez
Placer	Alonso Salgueiro
M ^a Victoria	Rodríguez Rodríguez
Pilar	Noya Rey
M ^a Carmen	Blanco Blanco
Carlos	Teijeiro Agra
Concepción	Mumary Ruibal
Concepción	Barros Puente
Miguel	Gregorio Fernández

Profesoras y profesores participantes en la evaluación	
Ana Isabel	Tobío Álvarez
Yolanda Margarita	Álvarez Sanmartín
Vanessa	Fernández Carballo
Elisa	Figuroa de las Heras
M ^a Consuelo	Floriano Vergara
María Jesús	García Vázquez
Margarita	Garrido Torres
M ^a Luisa	Iglesias Suárez
Rafael	Maquieira Calza
Ramona	Penela Valladares
M ^a Luisa	Rodríguez García
Encarna	Saiz Juaristi
Felisa	Silva Losada
Arrate	Varela Vázquez
Concepción	Villar Neira
Manuel	Aboy Blanco
Susana	Nieto Martínez
M ^a Dolores	Alfonsetti López
M ^a Concepción	Capo Camps
David	Llopis Meseguer
Ruth	Marco Miralles
M ^a Pilar	Pedreira Moyá
Manuel	Rodríguez Aguado
M ^a Carmen	Sánchez Guijo
Carolina	de Diego Rupérez
M ^a Jesús	Sánchez Sánchez
M ^a Carmen	Reina Aguilar
Raquel	Garrido Prieto
M ^a Carmen	Urbizo García
M ^a Teresa	Vecarde García
Araceli	Huerga Fernández
Teresa	Gallego Huerta
M ^a Beatriz	Sastre Huerta
Ana	Merino Escribano
Juan José	López Castillo
Rosario	Camacho González
M ^a del Carmen	Alarcón Treviño
Manuel	Lancha Delgado
Concepción	Rodríguez Rodríguez
Pilar	Expósito Martínez
Rosario C.	Pulgar Fragoso
Antonio	Ruiz Cervantes
M ^a Carmen	Lorenzo Sánchez
Asunción	Fuentes Levia
Juana	Romero Tebar
José	Blaya Jiménez
M ^a Carmen	Fuentes Candel
Ángel	Jiménez Juan

Profesoras y profesores participantes en la evaluación	
Ana María	Álamo Rodríguez
Ana José	Alman Ruiz
Francisca	Ariza del Moral
Ana María	Bernal Jiménez
María Dolores	Calo Bretones
María Carmen	Carmona López
María Teresa	Casimiro-Soriguer Escofet
Juan Miguel	Colino García
Trinidad	Díaz Sánchez
María José	Diéguez Serrano
María Isabel	Herrera Guillén
Josefina	Márquez Gamero
Manuela	Membiola Castro
Laura	Noria Bueno
María Carmen	Parejo Fito
M ^a Paz	Rafael Hidalgo
M ^a de los Reyes	Reina Velarde
Olga	Torrente Escribano
Carmen	Vela Bellido
Juan José	Valiño Pérez
Manuela	Sañudo Arredondo
Eladio	Álvarez Díaz
Ana	Ramírez López
M ^a Asunción	Herrero Abascal
Manuela Concepción	González Sánchez
Rosa Ana	Fernández Chaparro
José Luis	Gómez Navas
Ana Isabel	Reina Mateos
Javier	Moreno Moreta
Vanesa	Cano Ríos
M ^a Carmen	Salvador Pérez
Mercedes	Moreno Pérez
Pedro	Cabrera Fontán
Verónica	Cañete Marfil
Jessica	Mateo Roca
Patricia	Rodríguez Medinilla
M ^a Teresa	Poza García
Cristina	Salsón Sánchez
M ^a Azucena	Chico Sánchez
M ^a Isabel	Fernández García
M ^a Paloma	Sánchez Parra
Pilar	Mena Berrocal
Irene	Yaguë del Barrio
Virginia	del Amo Vega
Juan José	Lacalle
Antonia	Tofiños Pérez
Rafael	García García
Fernando	Chica Serrano

Profesoras y profesores participantes en la evaluación	
Marcos	Soto Jodar
Abel	Salvador Gutierrez
José	Román Grima
M ^a Dolores	Araque García
Lorenzo	Alcalde Guijosa
Pilar	Lozano Cazorla
Alfonso	Intates Delgado
Rocío	González Sánchez
M ^a Concepción	Pérez Naredo
M ^a Cruz	López García
Isabel	Mascaraque Díaz-Ropero
Alicia	Fernández Martínez
M ^a Teresa	Pérez Cerezo
Javier	García Cabello
Selena	Morales Velasco
Isabel	Sastre Prada
Sagrario	García Palacios
Rosario	Barriuso Ovejero
Carmen	Mata
M ^a Isabel	Martín Martín
Alicia	Cuesta Álvaro
Belén	Díaz Matea
Elisa M ^a	Rivas Infante
Raquel	Peces Arriero
Sacramento	Espinosa
Rosario	Portillo Nieto
Lidia	Vales
Ana	B. Gómez
Mayte	Vargas Hernández
Susana R.	Domingo de Diego
M ^a Francisca	del Barrio Fernández
Marta	Yebra Sánchez
Juan Manuel	del Valle Garcés
Rubén	Esparza Bayona
M ^a Catalina	Castillo Fernández
M ^a Carmen	Uriel Romero de Ávila
María Encarnación	Muñoz Ropa
Francisco Javier	Rus Garrido
Mercedes	Barranco Sánchez
Teresa Encarnación	de Pradas Campos
Amparo	Sales Suárez
M ^a Carmen	Ruiz Martínez
Jose M ^a	Almodovar Morales
Rafael Manuel	Barranco Sánchez
M ^a Carmen	Navarro Espinar