

Colaboración entre familia y escuela y su relación con las competencias sociales y académicas del alumnado de etnia gitana de Canarias

Collaboration between family and school and its relationship with the social and academic competences of the Roma students from the Canary Islands

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-512

José Carmona-Santiago

Marta García-Ruiz

M^a Luisa Máiquez

Maria José Rodrigo

Universidad de La Laguna

Resumen

La brecha social del Pueblo Gitano sigue siendo notoria y se proyecta en la dimensión escolar en cuanto al mayor abandono y fracaso escolar del alumnado. El presente estudio tiene un doble objetivo: a) analizar la percepción, tanto de los padres y las madres como del profesorado, sobre la calidad de las relaciones entre la familia y la escuela; y b) examinar en qué medida la calidad de dicha colaboración se relaciona con las competencias sociales y académicas de los hijos e hijas. Los participantes eran 60 familias de etnia gitana, 80 hijos/as de estas familias y 33 profesores/as que les impartían docencia, residentes en las Islas Canarias. La información fue recogida a través de cuestionarios y los datos se analizaron mediante análisis descriptivos y la técnica de árboles de decisión CHAID. Las variables independientes fueron los factores del cuestionario de colaboración familia-escuela, las variables del perfil sociodemográfico de la familia, la existencia de conductas inapropiadas en el centro educativo y el absentismo escolar. Las variables dependientes fueron los factores de competencias sociales y académicas en el alumnado. Los resultados muestran que las familias y los pro-

fesores percibían un buen clima en el centro escolar, siendo baja la participación familia-escuela. El nivel de competencias sociales en el alumnado era bueno y los árboles de decisión señalaron que estaba asociado a tener menos comportamientos inadecuados en la escuela y a un mayor nivel de apoyo familiar en las tareas escolares y de colaboración de la familia con la escuela. Las competencias académicas eran más bajas y estaban asociadas a un menor apoyo de las familias en las tareas escolares y con las faltas a clase. En conclusión, en la Comunidad Autónoma de Canarias la inclusión educativa del Pueblo Gitano está siendo posible y con esfuerzos adicionales para mejorar la colaboración familia-escuela será posible también mejorar el éxito educativo.

Palabras clave: Pueblo gitano, colaboración familia-escuela, competencias sociales, competencias académicas, integración escolar.

Abstract

The social gap of the Roma People is still notorious and is projected in the school dimension in terms of the greater dropout and school failure of students. The present study has a twofold objective: a) to analyze the perception, both of parents and teachers, about the quality of relationships between family and school; and b) examine to what extent the quality of said collaboration is related to the social and academic competences of the sons and daughters. The participants were 60 families of gypsy ethnicity, 80 children of these families and 33 teachers who teach them, residing in the Canary Islands. The information was collected through questionnaires and the data were analyzed using descriptive analysis and the CHAID decision tree technique. The independent variables were the factors of the family-school collaboration questionnaire, the variables of the socio-demographic profile of the family, the existence of inappropriate behaviors in the educational center and school absenteeism. The dependent variable was the factors of social and academic competences. The results show that families and teachers perceived a good climate in the school, with low family-school participation. The level of social competencies in the students was good and the decision trees indicated that it was associated with having fewer inappropriate behaviors at school and with a higher level of family support in school tasks and of family collaboration with the school. Academic competencies were lower and were associated with less support from families with homework and with absences from class. In conclusion, in the Autonomous Community of the Canary Islands the educational inclusion of the Gypsy People is being possible and with additional efforts to improve family-school collaboration it will also be possible to improve educational success.

Keywords: Roma people, family-school collaboration, social skills, academic skills, school integration.

Introducción

La minoría étnica más numerosa y antigua de Europa es la Roma/gitana. Se estima que su población supera los 12 millones de romaníes, residiendo en la Península Ibérica desde el siglo XV y diseminados por todo el territorio español más de 700.000 personas de esa etnia (Hancock, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012). Como indica la Federación de Asociaciones Gitanas de Cataluña (2017), la brecha social entre la población gitana y la población mayoritaria sigue siendo notoria, a pesar de que España está considerada en Europa como un modelo de integración del Pueblo Caló. Según el VII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España en 2014 un 54,4% de la población gitana está en exclusión severa en comparación con la cifra correspondiente de un 9,5% en exclusión en la sociedad no gitana (FOESSA, 2014). Como indican Parra et al. (2017), la segregación social que sufre el Pueblo Gitano en la población se proyecta en la dimensión escolar. Según informa la Fundación Secretariado Gitano (2019), solo un 15,45% de las mujeres y un 19,4% de los hombres del Pueblo Gitano poseen el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que en el resto de la población un 75,2% de las mujeres y un 78,3% de los hombres lo han obtenido. El 2,8% de las mujeres y un 4,6% los hombres de la población gitana tienen una formación superior a la ESO, mientras que la sociedad mayoritaria cuenta con un 52 % de las mujeres y un 50,8 % de los hombres con dicha formación. Por tanto, no solo existe una brecha por etnicidad sino también de género, quedando la mujer gitana doblemente discriminada.

Las investigaciones coinciden en señalar que las desigualdades sociales y la marginación de la etnia gitana se deben a valores, ideologías y políticas practicadas durante siglos (Gómez-Alfaro, 2010), constituyendo como indica Salinas (2015) “seis siglos de conciudadanía accidentada” (p.96). En su proyección al ámbito escolar, ya se reconocía en Europa que la situación del alumnado gitano es el resultado de viejas políticas educativas que han conducido a posiciones extremas tales como la asimilación forzosa o la segregación de facto (Consejo de Europa, 2008). En consonancia, las investigaciones realizadas en varios países por Giménez-Adelantado et al. (2002), señalaban claras desventajas educativas del alumnado de etnia gitana, apuntando a factores políticos,

socioeconómicos, culturales e ideológicos subyacentes a las relaciones del alumno romaní con la escuela.

Además del impacto negativo de los factores macrosistémicos en el aprovechamiento escolar del alumnado de etnia gitana, hay que tener en cuenta el funcionamiento del microsistema familiar y la naturaleza de sus relaciones con el microsistema escolar. Es lo que constituye el mesosistema (Bronfenbrenner, 1987), que contiene el tejido de relaciones familia-escuela, que está siendo objeto de una menor atención en el estudio del alumnado de etnia gitana (Carmona-Santiago et al., 2019). La calidad de estas relaciones tiene un alto poder moldeador de la vida en el aula y el aprovechamiento escolar (Epstein, 2011; García-Bacete y Martínez-González, 2006). Como señalan Rodríguez-Ruiz et al. (2016), es fundamental la colaboración entre los centros educativos, las familias y la comunidad, estableciendo unas relaciones en las que todos los agentes implicados se apoyan mutuamente e intentan armonizar sus contribuciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos, su motivación y su rendimiento escolar.

La aprobación de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020 en España (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012) ha supuesto un nuevo impulso de las políticas y medidas de promoción de la inclusión social de la población gitana en España. Con su amparo, se está logrado que el 96% de los menores gitanos esté matriculado en la escolarización obligatoria y que el 87% de la infancia haya asistido a Educación Infantil. Sin embargo, todavía sigue alta la tasa de absentismo (14,3%) y el abandono temprano de la educación sobre todo en las niñas (el 74% de los que abandonan lo hacen en la ESO y las niñas aún antes al final de la Educación Primaria). Mejorar los resultados académicos sigue siendo un reto importante ya que solo un 22,2% del alumnado gitano ha cursado con éxito la ESO. Para seguir avanzando es clave mejorar la sensibilización y concienciación familiar e incrementar el apoyo a la participación de las familias en la escuela, sabiendo que son factores clave sus expectativas de futuro vinculadas al éxito académico de sus hijos e hijas, el apoyo parental para que sus hijos/as se adapten a las rutinas y demandas escolares, así como el apoyo y el compromiso sostenido del profesorado y el buen clima participativo del centro educativo (Parra et al., 2017; Rubio, 2014).

El presente estudio sitúa el foco en el análisis del binomio de las relaciones entre familia y escuela y su posible relación con las competencias

sociales y académicas del alumnado de etnia gitana en Canarias. El caso de la población gitana residente en Canarias es especialmente paradigmático, ya en general no es una población socialmente marginada, de modo que se pueden analizar aquellos condicionantes mesosistémicos del éxito escolar que no provienen de la situación de exclusión social que esta tan presente en otras comunidades del resto de España. En concreto el estudio se plantea dos objetivos. El primero es examinar la percepción, tanto de los padres y madres como del profesorado, sobre la colaboración entre la familia y la escuela. El segundo objetivo del estudio es analizar en qué medida la calidad de las relaciones familia-escuela se relacionan con las competencias sociales y académicas de los hijos e hijas, teniendo en cuenta el perfil sociodemográfico, el absentismo escolar y la existencia de conductas inapropiadas en el centro educativo. La mayor parte de los estudios abundan sobre las competencias académicas, sobre las que predecimos un bajo rendimiento en nuestra muestra asociado a un mayor absentismo escolar. Así, Parra, et al., (2017) señalan que el alumnado gitano acumula desfases en áreas clave como lectura, escritura, matemáticas y conocimiento del medio desde la Educación Primaria, lo que les ha forzado con frecuencia a repetir curso y les coloca en una situación difícil para asumir los retos de la ESO. Poco se sabe, sin embargo, sobre sus competencias sociales por lo que no tenemos claras evidencias para pronunciarnos al respecto. Los estudios en general han demostrado que una de las claves del éxito escolar son las habilidades sociales y emocionales del alumnado (Losada, 2015). Así, el ser asertivos, comunicativos, cooperativos y empáticos, la buena aceptación por parte de los compañeros, y el ajuste a las demandas de la situación escolar están relacionadas con el éxito académico. En suma, los resultados de este estudio nos van a permitir conocer la calidad de la colaboración entre las familias y los centros educativos y su relación con una imagen más completa y diferenciada del éxito escolar, al contemplar tanto las competencias sociales como las académicas en el alumnado de etnia gitana.

Método

La presente investigación se enmarca en un estudio no experimental, Ex Post Facto, descriptivo y con una muestra no probabilística, intencional.

Muestra

Ante la falta de estadísticas oficiales, gracias a la colaboración de los pastores, pastoras y representantes del movimiento evangélico gitano se elaboró un listado de las familias que tuviesen hijos e hijas con edades comprendidas entre los 6 a los 17 años que residían en la Comunidad Autónoma de Canarias (unas 100). Participaron 60 familias (18 padres y 42 madres) del Pueblo Gitano, con hijos e hijas en edades comprendidas entre los 6 a los 17 años (38 niñas y 42 niños, niñas y adolescentes) y 33 profesores/as que impartían docencia a dicho alumnado.

La Tabla I muestra las características sociodemográficas de las familias entrevistadas. Los padres y las madres entrevistados presentaban edades con una media en torno a los 38 años. El nivel educativo de los padres y madres eran mayoritariamente de estudios primarios (63,3%), seguido por un 10% graduadas en la ESO. En cuanto a la situación laboral de los padres y madres, un 38,3% estaban desempleados, el 35% eran autónomos, y el 6,7% trabajaban para una empresa.

TABLA I. Variables sociodemográficas del padre y la madre

	Padres y madres	
	N	M (DT) o %
Edad	60	38,38 (4,10)
Nivel de estudios		
Sin estudios	14	23,3
Estudios primarios	38	63,3
Graduado ESO	6	10,0
Formación profesional	2	3,3
Bachiller	0	0,0
Universitarios	0	0,0
Situación laboral		
Estoy desempleado	23	38,3
Estoy en desempleo, pero trabajo esporádicamente	4	6,7
Trabajador/a autónomo	21	35,0
Trabajo para una empresa	4	6,7
Jubilado/pensionista	8	13,3

Fuente: Elaboración propia

Respecto al alumnado (ver Tabla II), el 52,5 % eran chicos y el 47,5 % chicas, con una media de edad en torno a los 11 años. El 43,8 % cursaban estudios primarios en centros públicos (el 70%). Hay que destacar que solo un 15 % del alumnado tenían partes disciplinarios de conductas inapropiadas en los centros educativos. A su vez, un 43,7 había faltado a clase de forma injustificada.

TABLA II. Variables sociodemográficas del alumnado y comportamiento en el centro

	N	M (DT) o %
Edad		11,51 (2,85)
Sexo		
Masculino	42	52,5
Femenino	38	47,5
Etapas en el sistema educativo		
Primaria	35	43,8
Secundaria	45	56,2
Tipo de centro escolar		
Público	56	70,0
Concertado	24	30,0
Conductas inapropiadas en el centro educativo	68	85,0
No	12	15,0
Si		
Absentismo escolar	45	56,3
No	35	43,7
Si		

Fuente: Elaboración propia

En relación con el profesorado, un 38,9% eran profesores y un 61,1% profesoras. En cuanto a la experiencia docente, el 36,1% tenía de 1 a 5 años, el 31,3% entre 6 a 15 años y el 23,8% más de 15 años. A su vez, un 77,0% del profesorado trabajaba en el centro hacía menos de 5 años, un 16,4% entre 6 y 15 años y un 6,8% más de 15 años.

Instrumentos

- *Perfil sociodemográfico de las familias, alumnado, profesorado y comportamiento en el centro.* Para el presente estudio se ha abreviado el Cuestionario de la Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana 2013-2014 (Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2016) para tomar datos de las familias: edad de los padres, nivel de estudios y situación laboral. Asimismo, se recogieron datos sociodemográficos del alumnado: edad, sexo, en el sistema educativo, tipo de centro escolar, la existencia de conductas inapropiadas en el aula y de absentismo escolar. Como datos del profesorado se recogieron: sexo, experiencia como docente y años de trabajo en el centro escolar.
- *Cuestionario sobre Condicionantes del Estudio y Relación entre el Centro Escolar y las Familias en sus versiones para padres y madres y para profesorado* (Martínez-González, 1996). La versión para las familias consta de 58 ítems y 4 factores: Factor 1- *Dificultades de las familias para participar en el centro* (5 ítems, $\alpha = .94$); distingue entre: 1) dificultades personales y laborales de las familias para participar en el centro, 2) el interés de las familias en participar y 3) la petición por parte del centro educativo para que la familia participe en las actividades del centro educativo. Factor 2: *Seguimiento escolar y relación por problemas con el profesorado* (13 ítems, $\alpha = .92$); analiza: 1) las actividades de supervisión que los padres y madres realizan, y 2) el contacto con los profesores, tanto para comentar aspectos positivos como negativos de sus hijos e hijas. Factor 3: *Rendimiento académico y tareas escolares* (17 ítems, $\alpha = .98$); examina: 1) el esfuerzo que realizan sus hijos/as para obtener buenas notas académicas, 2) las dificultades que tienen para la realizar las tareas educativas y 3) el apoyo del profesorado que reciben las familias para la realización de las tareas educativas. Factor 4: *Clima de centro escolar y valoración del profesorado* (10 ítems, $\alpha = .93$); analiza: 1) la convivencia con las otras familias del centro educativo, 2) la existencia de discriminación hacia las familias y el alumnado, 3) la capacitación del profesorado para el desarrollo de su labor docente, y 4) la implicación del profesorado en el proceso de educación y socialización de sus hijos/as. La versión para el profesorado tiene 54 ítems y cuenta con 3 factores: Factor 1-

Colaboración de las familias con el centro: Contactos y Dificultades (10 ítems, $\alpha = .88$); examina: 1) las relaciones, reuniones y contactos directos entre el profesorado y la familia con el objetivo de ahondar en el desarrollo académico del alumnado, 2) el interés de las familias por participar en las actividades del centro y 3) la participación de la familia en la Asociación de Madres y Padres. Factor 2- *Ambiente de estudio en el hogar/ Tareas académicas y actividades del alumnado* (12 ítems, $\alpha = .93$); examina las actividades de las familias en relación con: 1) la supervisión, apoyo y la ayuda que dan a sus hijos/as en relación con los estudios, 2) la adecuación del ambiente en el hogar, y 3) y la existencia de conflictos entre padre y madre a causa de las actividades académica de sus hijos/as. Factor 3- *Apoyo de los Padres al Profesorado* (14 ítems, $\alpha = .90$); analiza: 1) cómo se sienten las familias en el centro educativo, 2) el apoyo que reciben por parte de las familias cuando tienen problemas con los estudiantes, 3) la existencia de justificación cuando sus hijos/as realizan conductas inapropiadas a las normas, y 4) el ánimo que dan al profesorado por el trabajo que realizan. En ambas versiones la respuesta se da en una escala de Likert, analizando tanto frecuencia (0-2-nunca; 3-5 a veces; 6-8 bastante; 9-11 siempre) como grado de acuerdo (0-2-estoy en total desacuerdo; 3-5 estoy solo en desacuerdo; 6-8 estoy de acuerdo; 9-11 estoy totalmente de acuerdo).

- *Social Skills Rating System-Rating Scale (SSIS-RS)* (Gresham y Elliot, 2008; versión española de Hidalgo y Jiménez (2005). El SSIS-RS ofrece información sobre las competencias del alumnado en relación con tres dimensiones: 1) *Competencias sociales*: escala tipo Likert con 3 opciones de respuestas (1 = nunca, 2= frecuentemente y 3 = muy frecuente), en la que a mayor puntuación se corresponde con mayor autocontrol, asertividad, y cooperación, con una fiabilidad de Cronbach $\alpha = .91$. 2) *Problemas de ajuste*: escala tipo Likert con 3 opciones de respuestas (1 = nunca, 2= frecuentemente y 3 = muy frecuente), relacionado con problemas de internalización, externalización e hiperactividad, con una fiabilidad de Cronbach $\alpha = .82$. 3) *Competencias académicas*: escala tipo Likert de 9 ítems con 5 opciones de respuestas (1 = muy bajo, entre el 10% inferior de la clase a 5 = muy alto, entre el 10% superior de la clase), describe al funcionamiento académico de un alumno en relación con el promedio de la clase, con un análisis de fiabilidad de Cronbach α

= .91. Los informantes fueron los profesores/as de los hijos/as que constaban como alumnos suyos.

Procedimiento

Una vez identificadas las posibles familias del listado aportado por los pastores/as y representantes del movimiento asociativo gitano, se contactó con los padres y/o madres a quienes se les ofreció la oportunidad de participar en la investigación. Aceptaron firmar el consentimiento informado según el Comité Ético de la Universidad de La Laguna, un total de 95 familias. Posteriormente, se contactó con 35 centros educativos de las islas, de los cuales 24 aceptaron participar, lo que ha supuesto la falta de información del alumnado de 35 familias gitanas, reduciendo notablemente la muestra. Finalmente, en el presente estudio han participado 60 familias (18 padres y 42 madres) del Pueblo Gitano, con hijos e hijas en edades comprendidas entre los 6 a los 17 años (38 niñas y 42 niños) y 33 profesores que imparten docencia a dicho alumnado.

Diseño y plan de análisis

Se trata de un estudio cuantitativo exploratorio tomando como variables independientes las sociodemográficas de la familia y Relación entre el Centro Escolar y las Familias: los 4 factores de la versión para padres y madres y los 3 factores de la versión para el profesorado); los sociodemográficos del alumnado, conductas inapropiadas en el centro educativo y absentismo escolar y sociodemográfico del profesorado. Como variables dependientes se utilizaron las 3 dimensiones de competencias sociales, problemas de ajuste y competencias académicas del alumnado.

Para el primer objetivo se realizaron análisis descriptivos con los factores de la Relación entre el Centro Escolar y las Familias (informados por familias y profesores) y con los factores de las competencias del alumnado (informados por los profesores). Para el segundo objetivo, relación entre las variables independientes y las dependientes se utilizó la técnica de minería de datos de árboles de decisión (Berlangua, Rubio y Vilà, 2013), con el análisis de clasificación a través de la técnica CHAID. El mecanismo del árbol de decisión se basa en el modelado de la interacción

más robusta de las variables independientes influyentes en cada una de las variables dependientes y los algoritmos de iteración en cada rama del árbol particionado (Linoff y Berry, 2011). CHAID analiza todos los valores de cada variable predictora potencial a través del Chi-cuadrado, el cual refleja en qué medida están asociadas las variables. A partir de aquí, selecciona el predictor más significativo para formar la primera partición en el árbol de decisión y el proceso continúa sucesivamente con los siguientes predictores hasta que el árbol queda completado. La técnica CHAID tiene algoritmos matemáticos muy robustos, que no requieren condiciones de relaciones lineales de las pruebas paramétricas que a menudo no se cumplen como era el caso del presente estudio. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 24.0.

Resultados

Análisis descriptivos

La Tabla III muestra los resultados de los factores de la escala de la Percepción de la Relación entre el Centro Escolar y la Familia desde la perspectiva de Padres y Madres. Los análisis muestran valores más bajos en las dificultades de las familias para participar en el centro (Factor 1, $M = 4,07$; $DT = 1,97$). Sin embargo, las familias muestran valores más altos en el Clima de centro escolar y valoración del profesorado (Factor 4, $M = 7,72$; $DT = 1,85$).

TABLA III. Percepción de la Relación entre el Centro Escolar y la Familia desde la perspectiva de Padres y Madres (Escala de 1 a 11)

		M (DT)
Factor 1:	Dificultades de las familias para participar en el centro	4,07 (1,97)
Factor 2:	Seguimiento escolar y relación por problemas con el profesorado	6,81 (1,55)
Factor 3:	Rendimiento académico y tareas escolares	5,83 (1,50)
Factor 4:	Clima de centro escolar y valoración del profesorado	7,72 (1,85)

Fuente: Elaboración propia

La Tabla IV muestra los resultados de los factores de la escala de la Percepción de la Relación entre el Centro Escolar y la Familia desde la perspectiva del profesorado. Los resultados evidencian valores más bajos en la colaboración de las familias con el centro, concretamente en las dificultades para contactar (Factor 1, $M = 4,70$; $DT = 1,46$). No obstante, los valores más altos se dan en el apoyo de los padres al profesorado (Factor 4, $M = 6,63$; $DT = 1,85$).

TABLA IV. Percepción de la Relación entre el Centro Escolar y la Familia desde la perspectiva del profesorado (Escala de 1 a 11)

		M (DT)
Factor 1:	Colaboración de las familias con el centro: Contactos y Dificultades	4,70 (1,46)
Factor 2:	Ambiente de estudio en el hogar/Tareas académicas y actividades del alumnado	5,88 (1,51)
Factor 3:	Apoyo de los Padres al Profesorado	6,63 (1,99)

Fuente: Elaboración propia

La Tabla V muestra los resultados de los factores de la escala Social Skills Rating System, la que ha sido realizada por el profesorado. Los análisis muestran valores más bajos en los problemas de ajuste (Factor 1, $M = 1,36$; $DT = ,32$). Sin embargo, los valores más altos se aprecian en relación con las competencias académicas del alumnado (Factor 3, $M = 2,76$; $DT = 1,02$).

TABLA V. Resultados de la escala Social Skills Rating System

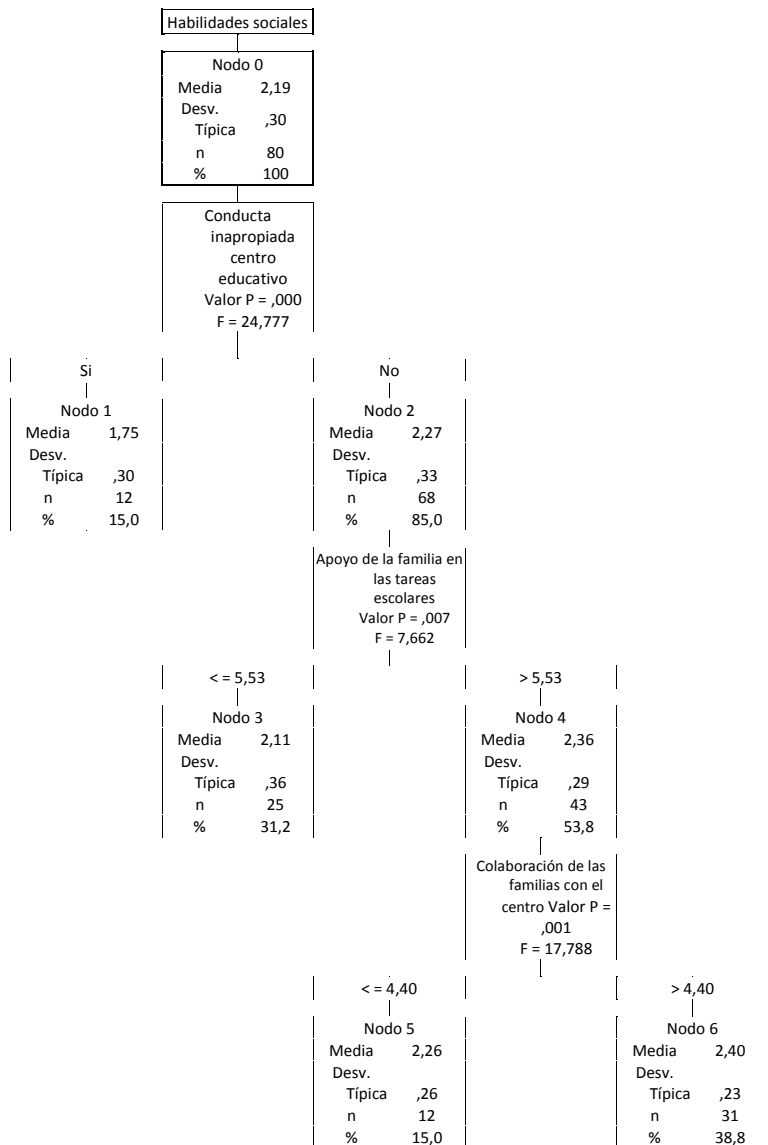
	(Escala 1-3)	M (DT)
Factor 1:	Competencias sociales	2,19 (.38)
Factor 2:	Problemas de ajuste	1,36 (.32)
	(Escala 1-5)	M (DT)
Factor 3:	Competencias académicas	2,76 (1,02)

Fuente: Elaboración propia

b) Análisis exploratorio a través de la técnica de clasificación de árboles de decisiones con el método CHAID

Se presentan los sucesivos árboles de decisión final para cada una de las dimensiones competenciales como variables dependientes, siendo las variables independientes las reportadas en el plan de análisis. Los resultados del CHAID sobre la variable dependiente *Competencias sociales*, muestran asociaciones con tres variables predictoras, *Conductas inapropiadas en el centro educativo*, *Apoyo de la familia en las tareas escolares* y *Dificultades del centro para contactar con la familia*, generando seis nodos, de los cuales tres son terminales (Gráfico 1). La variable más significativa para explicar las competencias sociales del alumnado es la variable *Conductas inapropiadas en el centro educativo*. De esta forma, entre el alumnado que tiene partes de conductas inapropiadas, el 12 % (Nodo 1), la media de competencias sociales es muy baja ($M = 1,73$; $DT = 0,30$). Sin embargo, en el caso de los alumnos que no tienen partes de conductas inapropiadas, el 88 % (Nodo 2), la media es más alta ($M = 2,27$; $DT = 0,33$). En este grupo, aquellos que no cuentan con el *Apoyo de la familia en las tareas escolares* según los profesores (Nodo 3) tienen una media de competencias sociales más baja ($M = 2,11$; $DT = 0,36$) que aquellos que si cuentan con tales apoyos (Nodo 4), ($M = 2,36$; $DT = 0,29$). Por último, en aquellos alumnos que cuentan con mayores apoyos en la familia en las tareas escolares se da una mayor *Colaboración de las familias en el centro* (profesorado) logrando mayor nivel de competencias sociales ($M = 2,40$; $DT = 0,23$) que aquellos alumnos con familias que no colaboran ($M = 2,26$; $DT = 0,26$).

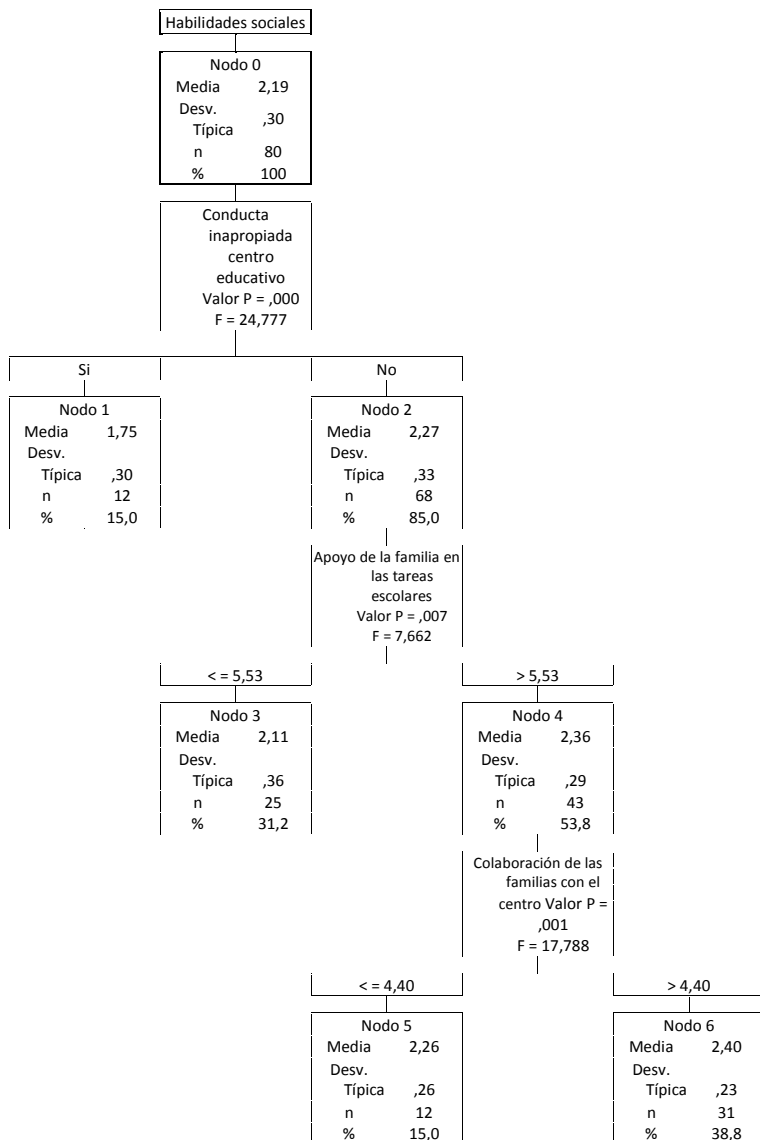
GRÁFICO I. Árbol de decisión final a partir de la técnica CHAID sobre la variable dependiente competencias sociales



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del CHAID sobre la variable dependiente *Problemas de ajuste*, muestra distintas asociaciones, generando siete nodos, de los cuales cuatro son terminales (Gráfico II), siendo la más significativa la *Edad del hijo*. En la adolescencia (Nodo 1) se presentan menos problemas de ajuste personal ($M = 1,28$; $DT = 0,38$) que en la niñez (Nodo 2), ($M = 1,47$; $DT = 0,38$). En el caso de los adolescentes, aquellos que presentaban *Conductas inapropiadas en el centro educativo* (Nodo 3) presentaban mas problemas de ajuste ($M = 2,27$; $DT = 0,33$) que los que no tenían dichas conductas (Nodo 4) ($M = 1,43$; $DT = 0,23$). Entre estos últimos, aquellos que no cuentan con *Apoyo de la familia en las tareas escolares* (profesorado) (Nodo 7) tienen mayores problema de ajuste que los que lo tienen (Nodo 8). La otra asociación es relativa al sexo ya que los niños (Nodo 5) presentan una media más alta en los problemas de ajuste ($M = 1,69$; $DT = 0,42$) que las niñas ($M = 1,33$; $DT = 0,28$).

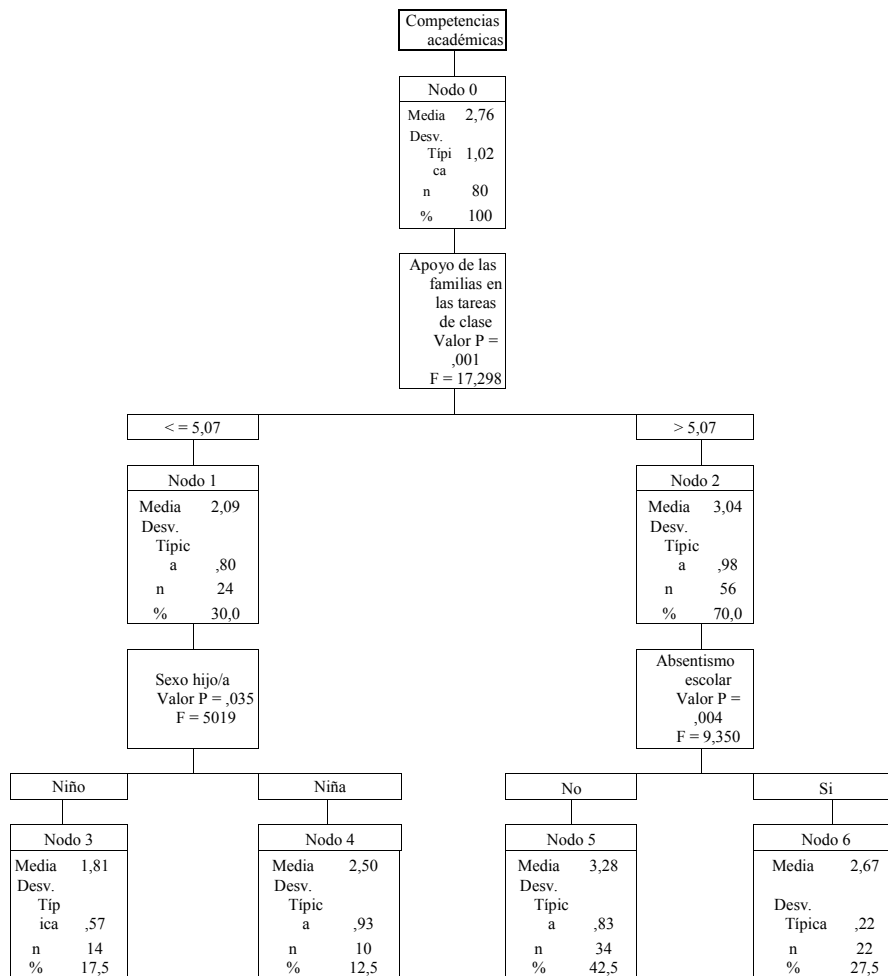
GRÁFICO II. Árbol de decisión final a partir de la técnica CHAID sobre la variable dependiente Problemas de ajuste



Fuente: Elaboración propia

El último análisis CHAID sobre el *Rendimiento académico*, genera siete nodos de los cuales cuatro son terminales (Gráfico III), presenta como la variable más influyente, *Apoyo de la familia en las tareas académicas (profesorado)*. Aquel alumnado que no contaba con el apoyo de la familia en las tareas escolares (Nodo 1) tenía un rendimiento académico más bajo ($M = 2,09$; $DT = 0,80$) que aquellos que contaban con dicho apoyo (Nodo 2) que alcanzaban un mayor rendimiento ($M = 3,04$; $DT = 0,98$). De entre los que no cuentan con apoyo familiar en las tareas son los niños (Nodo 3) los que alcanzan un rendimiento más bajo que su grupo ($M = 1,81$; $DT = 0,57$), mientras que las niñas (Nodo 4) presentan una media más alta pero todavía baja en relación con sus compañeras ($M = 2,50$; $DT = 0,93$). Por su parte, entre los que cuentan con apoyo familiar aquellos que no faltaban a clase, el 42,5% (Nodo 5) presentaban un rendimiento que se corresponde con la media en el resto del alumnado ($M = 3,29$; $DT = 0,83$), mientras que aquellos que faltaban a clase, el 27,5% (Nodo 6) tenían un rendimiento más bajo que sus compañeros de clase ($M = 2,67$; $DT = 1,10$).

GRÁFICO III. Árbol de decisión final a partir de la técnica de CHAID sobre la variable dependiente Rendimiento académico



Discusión y Conclusiones

En el presente estudio se ha analizado, como primer objetivo, la percepción sobre la colaboración entre la familia y la escuela, tanto de los padres y madres de etnia gitana como del profesorado de sus hijos a hijas. En el polo negativo, los análisis muestran valores más bajos en las dificultades de las familias para participar en el centro. Así mismo, desde la perspectiva del profesorado, se presentan valores más bajos en la colaboración de las familias con el centro, concretamente en las dificultades para contactar. Existe por tanto una alta coincidencia entre familias y profesores en que está fallando la participación de las familias en el centro.

En el polo positivo, cabe destacar que las familias muestran valores más altos en el clima de centro escolar y valoración del profesorado. Estas percepciones también las corrobora el profesorado, ya que los valores más altos se dan en el apoyo de los padres al profesorado. Sin duda, en las familias de etnia gitana de la Comunidad Autónoma de Canarias, cuya mayoría ha participado en este estudio, se están dando pasos decisivos en la integración educativa de sus hijos/as en edad escolar. A diferencia de lo expuesto por Parra et al. (2017), la infancia gitana canaria no parece sufrir segregación ni exclusión en la dimensión escolar, probablemente porque proceden de familias que no están tampoco socialmente marginadas. También coadyuva el hecho de que en los centros educativos canarios se tenga en cuenta la diversidad cultural, ya que al ser una región ultraperiférica europea es una de las puertas de entrada de grandes flujos migratorios, lo que conduce a que en la escuela convivan muchas culturas diferentes (Hernández, 2017).

El segundo objetivo del estudio era el papel de la colaboración entre la familia y la escuela y su relación con las competencias sociales y académicas de los hijos e hijas. Como novedad, los resultados indican que las competencias sociales del alumnado informadas por el profesorado son de nivel medio-alto. Según los árboles de decisión, un menor nivel competencial en estas habilidades sociales se relaciona principalmente con tener comportamientos inadecuados en el centro escolar (aunque solo sea un 15% de la muestra los que los presentan), y secundariamente con un bajo nivel de apoyo familiar en las tareas escolares y una menor colaboración familia-escuela, lo que a su vez se relaciona con un mayor absentismo escolar (afecta en total al 47,3 % del alumnado). En el caso

del Pueblo Caló, el hecho de haber sobrevivido a lo largo de los siglos en diferentes situaciones ambientales, económicas, sociales y culturales, le ha permitido adquirir un buen número de habilidades sociales para garantizar la subsistencia (Gómez-Alfaro, 2010; Hancock, 2011; Magano & Mendes, 2021; Myers, 2018). A su vez, es necesario señalar que la transmisión cultural que recibe el alumnado gitano en la familia contiene valores que le sitúan mentalmente en una perspectiva grupal más que individual, lo que permite un mayor desarrollo de valores como la solidaridad, la empatía, la cooperación, y la lealtad proporcionando ocasiones donde practicarlos (Range y Gratero, 2010).

Otra nota positiva es que el alumnado de etnia gitana en Canarias presenta un nivel bajo de problemas de ajuste, lo que indica su buen estado de salud mental en general. De nuevo hacemos notar que este alumnado no sufre condiciones de exclusión y marginación en el medio escolar y en el entorno social, que suelen ser factores de riesgo para el ajuste personal y social (Fundación Secretariado Gitano, 2019). Según los árboles de decisión obtenidos, los problemas de ajuste se relacionaron con comportamientos inadecuados en el centro escolar, sobre todo en los mayores y en los niños varones, y también se asociaron con el bajo apoyo familiar en las tareas escolares. Por tanto, de todos los aspectos de la colaboración familia-escuela el contar con un apoyo familiar en las tareas escolares es un elemento protector para alcanzar un buen nivel en las competencias sociales y tener menor probabilidad de sufrir problemas de ajuste personal y social.

En relación con las competencias académicas, el presente estudio muestra que el alumnado del Pueblo Gitano de Canarias tiene un nivel bajo comparado con el resto de sus compañeros, tal como se esperaba. Datos similares a los del estudio realizado por la Fundación del Secretariado Gitano (2010) en el que se informa que “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” (p. 130). Ahora bien, la técnica de segmentación jerárquica mediante CHAID ha permitido conocer las variables más influyentes, mostrando así que un bajo rendimiento académico se asocia con un menor apoyo de las familias en las tareas escolares y con las faltas a clase. Cabe destacar que, en el alumnado que cuenta con apoyo familiar necesario para realizar las tareas educativas y que asisten a clase con normalidad, su rendimiento escolar alcanza un valor medio comparable a la del resto de alumnado de

su clase. Asimismo, el bajo nivel de apoyo parental en las tareas escolares afecta negativamente al rendimiento escolar más en los niños que en las niñas. Como indica González (2006), la falta de asistencia reiterada a la escuela va acompañada de una reducción de las competencias académicas en el proceso de aprendizaje que se traduce en retraso y posible abandono del sistema educativo. El absentismo escolar es un proceso dinámico, interactivo y heterogéneo, en sus perfiles y causas. Por ello, pueden darse entremezclados tanto factores de tipo personal, social y familiar del alumnado como factores del centro tales como su oferta curricular, su funcionamiento organizativo y el clima educativo en las aulas, entre otros (Gándara, 2008). La buena noticia es que el bajo rendimiento y el absentismo no son factores asociados a un proceso irreversible ya que cuando se cuenta con el apoyo familiar y se asiste a clase con regularidad se revierte la tendencia. En esta línea, España cuenta ya con proyectos inclusivos con población gitana que muestran de hecho resultados positivos. Sirva de ejemplo, el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Andalucía”, situado en el Polígono Sur – Tres Mil Viviendas- de Sevilla, donde se incluye también a las familias, se ha reducido considerablemente la tasa de absentismo escolar, así como el fracaso y el abandono educativo. Así mismo, en los resultados del proyecto longitudinal INCLUD-ED, en el caso del CEIP La Paz en Albacete, a medida que las familias gitanas son incluidas en el sistema educativo, contando así con espacios dialógicos en los que se facilita el aprendizaje comunitario, mejora notablemente el rendimiento académico de la infancia gitana (Flecha y Soler, 2013).

Dado el papel tan relevante del apoyo familiar es fundamental hacer una apuesta por el modelo de Parentalidad Positiva actualmente imperante en Europa (Consejo de Europa, Recomendación Rec. 19, 2006), con el fin de promover en la familia gitana el desarrollo de competencias parentales que garanticen el desarrollo integral de los hijos e hijas. Dichas capacidades permiten establecer vínculos afectivos sanos, proporcionar un entorno educativo estructurado en rutinas y hábitos; facilitar la estimulación, el apoyo y las oportunidades de aprendizaje; el reconocimiento de los logros y capacidades de los hijos e hijas y el acompañamiento en su vida cotidiana (Rodrigo et al., 2015). Desde esta perspectiva, es clave que la familia y la escuela establezcan unas relaciones en las que todos los agentes implicados se apoyen mutuamente e intenten armonizar sus contribuciones trazándose unos buenos canales de comunicación entre

las figuras parentales y los docentes, todo ello para mejorar el aprendizaje de los alumnos, su motivación y su rendimiento tanto académico como en la esfera de lo personal y social (Álvarez-Blanco y Martínez-González, 2016; Criado y Bueno, 2017; Dumitrascu, 2020).

Con el fin de potenciar la relación entre los centros educativos y las familias gitanas, el sistema educativo debe sufrir también una profunda transformación. Como señalan Lorenzo-Moledo et al. (2020) “la escuela sigue siendo una institución de la cultura hegemónica, que tiende a excluir e invisibilizar la identidad cultural de los grupos minoritarios” (p.195). Como indica Jiménez-González, (2018), el bagaje histórico del Pueblo Gitano lo hace poseedor de una cultura milenaria, por lo que su transmisión al resto de la ciudadanía es imprescindible para la superación de los prejuicios, promover la convivencia intercultural, descolonizar la historia y prevenir errores. Además, la escuela como microsistema debe dar un paso hacia el trabajo colaborativo en el aula, donde se prime el respeto, la tolerancia y la igualdad en un ambiente de comunicación horizontal y de valoración mutua entre el alumnado y el profesorado (Hernández-López et al., 2015).

Respecto a las limitaciones del estudio, se trata de una investigación de enfoque descriptivo, cuya muestra no alcanza el tamaño que permite realizar generalizaciones ni proyecciones a partir de la información obtenida. Ello se debe a que la población de etnia gitana que vive en la Comunidad Autónoma de Canarias no es numerosa ni se cuenta con estudios previos. Sin duda, falta incluir además otras variables de la familia y de la escuela para poder abarcar un abanico mayor de posibilidades que se asocien a las competencias del alumnado. No obstante, se trata de un primer estudio centrado en las relaciones sobre la colaboración de la familia y la escuela en la etnia gitana de Canarias, que sin duda resultará un catalizador de nuevas investigaciones.

A modo de conclusión, este estudio desde una perspectiva descriptiva ha puesto en valor que en la Comunidad Autónoma de Canarias la inclusión educativa del alumnado del Pueblo Gitano esta siendo posible. El ejemplo de esta comunidad radicada en Canarias con sus luces y sombras ilustra que, cuando se superan tales estigmas, es posible lograr la buena convivencia entre la familia y la escuela y que el alumnado alcance cotas similares en sus competencias sociales y su salud mental. También se ha demostrado que, con esfuerzos adicionales de colaboración familia-escuela en el apoyo a las tareas escolares y la asistencia regular a clase,

es posible equiparar el rendimiento académico del alumnado gitano en relación con sus compañeros de clase payos. Sin duda, el estudio de las familias gitanas de Canarias nos ha abierto un nuevo escenario donde se vislumbra un futuro prometedor para la infancia y la familia de etnia gitana y, por ende, para toda la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Blanco, L., y Martínez-González, R. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175–192.
- Berlanga, V., Rubio, M. J., y Vilà, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 65- 79.
<https://doi:10.1344/reire2013.6.1615>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Carmona-Santiago, J., García, M., Máiquez, M. L., y Rodrigo, M.J. (2019). El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana. Una revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319–348.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4666>
- Consejo de Europa. Rec (2008) *Recomendación sobre las políticas relativas a los Romas y/o a las Gentes del Viaje en Europa* (adoptada por el Comité de Ministros el 20 de febrero de 2008). <https://unionromani.org/notis/2008/noti2008-05-13.htm>.
- Criado, E., y Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 35
- Dumitrascu, T. (2020). Intellectual Development of Children in Gypsy Families in Romania. In: Walter J. Lonner, Dale L. Dinnel, Deborah K. Forgays, Susanna A. Hayes (eds), *Merging Past, Present, and Future in Cross-cultural Psychology*. London: Garland Science (ebook).

- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. WESTVIEW Press.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- FOESSA., F. (2014). VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014 (Vol. 11). Cáritas Española.
- Fundación del Secretariado Gitano (2010). *Discriminación y Comunidad Gitana*. Informe Anual. Fundación Secretariado Gitano.
https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/55992.html.es
- Fundación Secretariado Gitano. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Fundación Secretariado Gitano. https://www.gitanos.org/upload/14/89/Informe_de_discriminacion_2018__ingles_.pdf
- Gándara, J. (2008). El "fracaso escolar" de los alumnos desenganchados de la escuela: una forma de exclusión social. En *La Calle: Revista Sobre Situaciones de Riesgo Social*, (9), 2–5.
- García-Bacete, F. y Martínez-González, R. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 213-218.
- Giménez-Adelantado, A., Piasere, L., & Liegeois, J. P. (2002). The education of Gypsy childhood in Europe. Final report. *Opre Roma*, (30 May), 1–98.
<http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82608111EN6.pdf>
- Gómez-Alfaro, A. (2010). *Escritos sobre gitanos*. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- González, M. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- Gresham, F., & Elliott, S. (2008). Social skills improvement system (SSIS) rating scales. *Bloomington, MN: Pearson Assessments*.
<https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Hancock, I. (2011). *The neglected memory of the romanies in the Holocaust/Porraimos*. In Friedman (Ed.), *The routledge history of the holocaust* (pp. 375-384) Routledge. London

- Hernández, L. (2016). Análisis de la competencia cultural y artística en educación física a través de las prácticas motrices tradicionales canarias: Un estudio de casos en educación secundaria obligatoria. *Acciónmotriz*, (17), 37–46.
- Hernández-López, C., Jiménez-Álvarez, T., Araiza-Delgado, I., y Vega-Cueto, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 15–30.
- Hidalgo, M. y Jiménez, L. (2005). *Traducción y adaptación al español del cuestionario Social Skills Rating System. Versión de profesores*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla.
- Jiménez-González, N. (2018). La historia del pueblo gitano: memoria e inclusión en el curriculum educativo. *Drets. Revista Valenciana de Reformes Democràtiques*, (2).
- Linoff, G. y Berry, M. (2011). *Data mining techniques: for marketing, sales, and customer relationship management*. John Wiley & Sons.
- Lorenzo-Moledo M, Míguez-Salina G, y Cernadas-Ríos F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. 32, 191-211, <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/21299>
- Losada, L. (2015). *Adaptación del “social skills improvement system-rating scales” al contexto español en las etapas de educación infantil y educación primaria* (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mllosada>
- Magano O., Mendes M.M. (2021) Key Factors to Educational Continuity and Success of Gitanos in Portugal. In: Mendes M.M., Magano O., Toma S. (eds). *Social and Economic Vulnerability of Roma People*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_9
- Martínez-González, R. (1996). Familia y educación. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf

- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e igualdad. (2016). *Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana, 2014*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Myers, M. (2018). Gypsy students in the UK: the impact of ‘mobility’ on education. *Race Ethnicity and Education*, 21(3), 353-369.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1395323>
- Parra, I., Álvarez-Roldán, A., y Gamella, J. F., (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35–60.
<https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Range, J., y Gratero, C. (2010). Habilidades sociales para el fortalecimiento del trabajo en equipo en las organizaciones educativas. *INGENIERÍA UVM*, 4(2), 216–228.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., y Ruiz, B. R. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R., y Rodrigo, M.J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79–98.
- Rubio, R. (2014). *Análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Salinas, J. (2015). *Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles* (2ª Parte: Siglos XX y XXI). Cabás.

Información de Contacto: José Carmona-Santiago. Universidad de La Laguna, Facultad de Psicología. Campus de Guajara C.P. 3807. E-mail: alu0100708653@ull.edu.es