

Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave

Factors affecting gypsy students' drop-out: key professionals' perspective

María del Henar Pérez-Herrero, Ángela Antúnez Sánchez y Joaquín-Lorenzo Burguera-Condon

Universidad de Oviedo

Resumen

El abandono escolar suscita interés en el nivel nacional e internacional y afecta de manera especialmente significativa a la juventud gitana a perpetuar su situación de exclusión social. Este estudio trata de identificar los factores que inciden en el abandono escolar de los jóvenes de etnia gitana que residen en un poblado asturiano. La evaluación de necesidades se fundamentó en la consulta de documentación oficial y el análisis cualitativo de entrevistas en profundidad a cuatro profesionales del entorno educativo que trabajan con este colectivo. Los resultados revelaron bajos niveles en hábitos personales y de autocuidado, altos niveles de dependencia de las ayudas sociales, bajas expectativas académicas y abandono prematuro del sistema escolar en los estudiantes. Se plantea intervenir con alumnado y familias a través de programas de orientación personal y profesional desde la etapa de educación primaria, que faciliten la transición de los estudiantes gitanos a la etapa de secundaria.

Palabras clave: abandono de estudios; estudiantes de minorías; gitano; investigación cualitativa; orientación educativa

Abstract

School drop-out generates interest at a national and international level and significantly affects the gypsy youth, thus perpetuating their social exclusion circumstances. This study aims to identify the factors affecting drop-out in a group of gypsy ethnic students who live in an Asturian marginal settlement. Needs assessment was based on the review of official documentation, as well as on the qualitative analysis of the in-depth interviews with four professionals of the educational environment who work with the studied group. The results showed low levels of personal and self-care habits, high levels of dependence on social aids, low academic expectations and early school drop-out in students and their families. Intervention with students and families is suggested through a preventive professional and personal counselling program, which should be applied from Primary Education, in order to facilitate gypsy students' transition to secondary school.

Keywords: dropouts, minority group students, gypsy, qualitative research, school counselling

La sociedad actual está experimentando en los últimos tiempos profundas modificaciones, tanto a escala política como socioeconómica, tecnológica, laboral y educativa. Estas transformaciones están desencadenando cambios de diferente índole y magnitud en las actividades humanas (Echeverría, 2007). En un contexto en continuo estado de cambio, el nivel de exigencia y los desafíos a los que se enfrentan los profesionales de la educación y de la intervención socioeducativa son cada vez mayores (Echeverría, 2007; Fernández, Mena y Riviere, 2010). En este escenario dinámico y complejo la figura del orientador educativo cobra especial relevancia, ya que constituye un verdadero agente de cambio (Fernández y Carrión, 2010; Santana, 2010), al favorecer la evolución de las instituciones escolares para atender a las nuevas demandas de la sociedad, y promover una trayectoria escolar y profesional exitosa, a través de la implementación de programas de intervención basados en evidencia empírica (Williams y Donald, 2010).

La bibliografía especializada (Álvarez y Bisquerra, 2012; Fernández, 2012) destaca que uno de los retos actuales de la orientación educativa se centra en favorecer la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Este principio de inclusión subraya que las situaciones cotidianas del centro escolar constituyen

un escenario ideal para que todos los estudiantes, con independencia de su diversidad, aprendan a relacionarse, a comprenderse y a convivir, permitiendo el fomento de valores y actitudes respetuosos con las diferencias (Alberti y Romero, 2010). En esta línea, Álvarez y Bisquerra (2012) y Lizasoain y Peralta (2010), entre otros, apuntan que este concepto de diversidad engloba una amplia gama de situaciones: dificultades en los procesos de aprendizaje, diferentes tipos y niveles de discapacidad, diversos estilos de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, grupos de riesgo y minorías étnicas y culturales. Las respuestas a esta diversidad deben cubrir aspectos tales como motivaciones, capacidades, intereses, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, situaciones socioculturales, sanitarias y lingüísticas del alumnado, etc., desde una perspectiva inclusiva, con la finalidad de prevenir, en primera instancia, el absentismo y, en definitiva, el fracaso y el abandono escolar (Fernández, 2008).

La elevada incidencia del absentismo, el fracaso y el abandono escolar en la población es una de las cuestiones que más atención está acaparando en los responsables de las diferentes instancias de la administración educativa, tanto a escala local (ayuntamientos), como autonómica (consejerías de educación), estatal (ministerios) y

europea (Consejo de Europa y Comisión Europea), reflejada en los múltiples documentos e informes relativos al tema (Fernández et al., 2010).

Dada la importancia de estos tres fenómenos y la dificultad de su delimitación terminológica conviene realizar una aproximación a los mismos con objeto de alcanzar una cierta clarificación conceptual. Así, con respecto al absentismo escolar, desde el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012) se establece que éste se refiere a la falta de asistencia a clase del estudiante durante un período de tiempo de tres meses o más a lo largo del curso académico. En el caso de los otros dos términos, fracaso escolar y abandono escolar, sin embargo, no existe consenso claro en las definiciones (Fernández et al., 2010).

Con frecuencia se entiende que el fracaso escolar se corresponde con la no superación de la etapa secundaria obligatoria que se concreta en la no obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que el abandono escolar temprano o prematuro hace referencia a la no obtención de la titulación postobligatoria, de bachillerato o de los ciclos formativos de grado medio por parte de los jóvenes de 18 a 24 años (Mena, Fernández y Riviére, 2010; Pascual, Amer, y March, 2013; Roca, 2010; Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Univer-

sidades, 2013). Otras aproximaciones asocian el término de fracaso escolar a la no finalización de la etapa postobligatoria, así como a los fracasos parciales, como retrasos, suspensos y repeticiones (Fernández et al., 2010). En España, no es posible progresar hacia niveles educativos superiores sin la obtención del Graduado Escolar, de modo que el fracaso escolar conduce necesariamente el abandono escolar (Roca, 2010)

El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012) propone la distinción entre abandono escolar prematuro en ESO, referido al abandono antes de finalizar el primer ciclo de ESO, y abandono prematuro (Estrategia 2020), que alude a aquellos estudiantes de 18 a 24 años que no siguen estudiando ni formándose y que abandonan el sistema educativo durante, o al término, de la etapa obligatoria. García, Casal, Merino, y Sánchez (2013) identifican el abandono escolar prematuro con el abandono, con o sin la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, en la etapa secundaria obligatoria y postobligatoria. En vista de esta multiplicidad de concepciones, en este trabajo hemos asumido tomar como referencia la propuesta por García et al. (2013).

Según exponen varios autores (Fernández et al., 2010; González y Guinart, 2011; Mena et al., 2010; Rumberger, 2008; Williams y Donald, 2010),

los tres términos citados se encuentran íntimamente ligados, al formar parte de un proceso de desvinculación progresiva de la escuela (el absentismo habitual con frecuencia conduce al fracaso escolar y culmina con el abandono escolar prematuro), que podría haber comenzado incluso en la etapa de educación elemental, y que podría prevenirse con la educación preescolar (Rumberger, 2008). Este último autor distingue dos clases de predictores de abandono escolar: los individuales, como el rendimiento educativo, las conductas (especialmente relacionadas con la implicación del estudiante), las actitudes (las expectativas académicas), y los antecedentes (características demográficas y experiencias personales); y los institucionales, vinculados a la familia (estructura, recursos y prácticas), las escuelas (profesorado, recursos, características estructurales y políticas y prácticas), y las comunidades (los barrios ricos facilitan el acceso a los recursos y modelos positivos). En otras investigaciones nacionales se mencionan reiteradamente la repetición de curso (Choi y Calero, 2013; Roca, 2010); el sexo, el capital socioeconómico y educativo de las familias, la procedencia y la composición escolar (Alegre y Benito, 2010; Choi y Calero, 2013).

Este triple fenómeno conlleva un importante factor de riesgo social porque aumenta la probabilidad de que

se presenten problemas de naturaleza académica, educativa, familiar y social, como delincuencia, paro, marginalidad y analfabetismo, que dificultan la adquisición y desarrollo de competencias personales, profesionales y sociales (González y Guinart, 2011). Más específicamente, Fernández-Gutiérrez y Calero (2014) sintetizan los efectos económicos y no económicos que ocasiona el abandono escolar prematuro: a escala social (mayor gasto público en sistemas de protección, menor cohesión y equidad, peor salud poblacional, menor productividad, riqueza y desarrollo tecnológico); a nivel individual (desempleo, ingresos más bajos, menor satisfacción personal y menor inclusión social, y conductas y hábitos que influyen negativamente en la salud (uso del sistema sanitario, consumo de alcohol y tabaco, hábitos de ejercicio y alimentación, decisiones ocupacionales y residenciales, salud objetiva y subjetiva).

Los índices de absentismo, fracaso y abandono escolar afectan en mayor proporción a la población gitana (Álvarez, González, y San Fabián, 2010; Fernández et al., 2010; Fundación Secretariado Gitano, 2013; González y Guinart, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012), perpetuando y acrecentando su situación de exclusión social.

En relación a la situación educativa de las personas de esta minoría étnica,

se han producido importantes avances en su incorporación al sistema educativo, manifestados en un incremento significativo de la escolarización en Educación Infantil, la práctica normalización en Educación Primaria, y una ligera tendencia a continuar estudios postobligatorios, si bien el absentismo y abandono escolar prematuro se agravan en los dos primeros años de Secundaria, especialmente en las chicas (Álvarez et al., 2010; González y Guinart, 2011; Fundación Secretariado Gitano, 2013; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012).

Para entender los condicionantes de esta realidad educativa, es preciso considerar que la minoría gitana, además de sufrir los prejuicios, estereotipos y conductas discriminatorias por parte de la población general (Caselles, 2005), se encuentra atrapada en un círculo vicioso de pobreza (Álvarez et al., 2010; Bereményi, 2007; Fundación Secretariado Gitano, 2013; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012), que es difícil de romper porque en él se encuentran imbricados diferentes factores. El analfabetismo limita las posibilidades laborales a trabajos escasamente cualificados o marginales, insuficientes para cubrir las necesidades básicas de alimentación, vivienda y cuidados. Estas condiciones de vida llevan asociados problemas familiares y sanitarios (menor esperanza de vida, enferme-

dades, drogodependencias, embarazos adolescentes, etc.), que entorpecen o impiden la correcta maduración de los menores, y obligan a la incorporación temprana de los jóvenes al trabajo, dificultando el acceso a la educación y perpetuando el analfabetismo (Caselles, 2005).

Algunos estudios indican la influencia de factores ideológicos, como la disonancia cultural entre los valores, creencias y expectativas del hogar y de la escuela, que constituiría una fuente de malestar psicosocial tanto para el alumnado como para las familias. Por una parte, los jóvenes percibirían incompatibilidad entre la continuidad escolar y la asunción de obligaciones laborales (en el caso de los chicos) y domésticas (en el caso de las chicas), experimentarían presión social de su comunidad -e incluso exclusión social- que, unida a la falta de referentes gitanos con estudios, contribuiría al desarrollo de problemas de adaptación (absentismo y bajo rendimiento) y, finalmente, a la desmotivación y desinterés académicos (Álvarez et al., 2010; Derrington, 2007; Fundación Secretariado Gitano, 2013; González y Guinart, 2011; Levinson, 2007; Myers, McGhee, y Bhopal, 2010). Por otra parte, las familias podrían percibir la escolarización como una amenaza a su cultura, experimentar ansiedad en relación a la seguridad moral, emocional y física de sus hijos

en la escuela, especialmente de sus hijas, en el instituto (Bereményi, 2007; Levinson, 2007; Myers et al., 2010). Esta percepción negativa acarrearía una baja implicación en las cuestiones académicas y baja participación en el centro, así como una escasa valoración de la educación más allá de los aprendizajes instrumentales básicos (Álvarez et al., 2010; González y Guinart, 2011; Levinson, 2007; Myers, et al., 2010; Rosário et al., 2014). Igualmente, influyen el recelo de la institución educativa, la falta de comprensión y el reconocimiento de su cultura, el rechazo de familias no gitanas y al abordaje ineficaz del acoso escolar (Levinson, 2007).

Este contexto pone de manifiesto la conveniencia de profundizar en el análisis de estas necesidades y tratar de dar respuesta a esta problemática entrelazada de absentismo, fracaso y abandono escolar, con el fin de asegurar el acceso del colectivo de etnia gitana a la igualdad de oportunidades educativas, sociales y económicas.

Este trabajo se centra en un colectivo específico, los çiganos, personas de etnia gitana originarios del norte de Portugal (Trás-Os-Montes e Alto Douro), establecidos desde los años 60 en el Concejo de Ribera de Arriba (Asturias). Los profesionales en contacto con este grupo étnico destacan su escasa cualificación profesional, su tendencia a concentrarse en pobla-

dos marginales, la dependencia de las prestaciones sociales y la ausencia de identificación con el resto de la minoría étnica gitana (Álvarez et al., 2010). Por su parte, Fernandes (2011) confirma la identidad heterogénea del grupo y su subsistencia fundamentada en las ayudas sociales y destaca la incidencia de altas tasas de absentismo, fracaso y abandono escolar —confirmadas por Oliveira, Cardoso y Delgado (2013), que el profesorado atribuye al retraso curricular a la falta de apoyo académico familiar, mientras que las personas gitanas las achacan a la discriminación, las largas distancias hasta una escuela fuera del barrio y al miedo a las relaciones de las chicas con chicos no gitanos o sin aprobación familiar. Además, Oliveira et al., (2013) apuntan a la discontinuidad entre la educación familiar y la escolar, las prácticas educativas selectivas y segregadoras, la consideración problemática del alumno gitano y la pérdida de relación con el profesorado al pasar de ciclo.

Método

Objetivo y participantes

El objetivo principal del estudio se centra en conocer los factores que inciden en el abandono escolar de los estudiantes de esta etnia gitana (çiganos), escolarizados en un centro edu-

cativo de la zona central de Asturias. Para tratar de alcanzarlo, se planteó un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio y se estableció contacto con los profesionales que prestan apoyo especializado desde el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Oviedo y con aquellos profesionales de la educación vinculados al centro en el que se encuentran escolarizados. Posteriormente, se efectuó un muestreo intencional, estableciendo como criterio que los participantes fueran informantes clave (Hombrados y García, 2006) o informadores decisivos (McMillan y Schumacher, 2005), es decir, con experiencia laboral en la atención al grupo de estudiantes y sus familias, lo que les proporcionaría un amplio conocimiento de su situación y sus necesidades. Finalmente, se obtuvo el consentimiento de cuatro informantes: el director del centro, que ha tenido contacto con el alumnado gitano durante 21 años; la educadora social del ayuntamiento, que ha trabajado con ellos durante más de una década y la orientadora y la profesora técnica de servicios a la comunidad (PTSC) del EOEP, que estuvieron prestando apoyo especializado durante los dos últimos cursos y que tienen amplia experiencia en desarrollar intervenciones socioeducativas en poblaciones de etnia gitana en general. Es pertinente destacar que no se dispuso de los oportunos permisos para

el contacto directo y el acceso a los datos del alumnado y de las familias, de modo que se obtuvieron a través de la revisión de documentación y de los testimonios de los cuatro informantes clave.

Instrumentos

Para la obtención de la información, además del análisis del Plan Integral de Promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016, se optó por la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado –cuyo guion puede partir, según Kvale (2011), de una selección de temas o preguntas detalladas- y su formato fue elegido por su flexibilidad, espontaneidad y adaptabilidad a las necesidades de la interacción (Fonts, 2013). Para el diseño del guion se tomó como referencia la información sobre la evaluación de necesidades a través de informantes clave y el esquema de una entrevista (Hombrados y García, 2006). En el modelo final se incluyeron cuestiones relativas a las características personales y laborales de los informantes, las necesidades de las personas gitanas detectadas por ellos, y los tipos de respuesta que se habían ofrecido para abordarlas por parte de los diferentes servicios y agentes socioeducativos.

Procedimiento

La evaluación de necesidades del colectivo gitano, se desarrolló en tres fases. En la primera, se realizó una profunda revisión de la documentación sobre el grupo objeto de estudio, centrada fundamentalmente en el Plan Integral de Promoción de la comunidad gitano-portuguesa del municipio de Ribera de Arriba 2011-2016, diseñado por los profesionales del Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias). En la segunda fase, se llevó a cabo un análisis del contexto del centro a partir de la información obtenida de las entrevistas mantenidas y de los datos contenidos en el documento sobre la situación de la infancia gitana en Asturias (Álvarez et al., 2010), en el mencionado Plan Integral y en la Programación General Anual del centro educativo, con el objetivo de conocer el porcentaje de alumnado de esa etnia, su situación y necesidades, y disponer de información sobre la existencia de programas específicos para dar respuesta a dichas necesidades y conocer los logros que se están alcanzando tras su aplicación. En la tercera fase, se diseñó el guion de las cuatro entrevistas en profundidad para los informantes clave seleccionados, que pretendía recabar información sobre sus características personales y su valoración sobre las necesidades detectadas en el colectivo objeto de estudio. Dicho guion fue revisado y validado por expertos en metodología cualitativa.

Tras la realización de las entrevistas, se transcribieron para su posterior tratamiento de la información, con el soporte del procesador de textos Word 2007 y de la hoja de cálculo Excel 2007. Se prescindió del uso de programas específicos de análisis cualitativo, los cuales, si bien facilitan las tareas mecánicas de almacenamiento y recuperación, en ningún caso sustituyen la labor analítica e interpretativa del investigador (Gibbs, 2012; McMillan y Schumacher, 2005). Se efectuó un análisis de contenido (categorización, codificación y síntesis) bajo criterios temáticos, apoyado en un sistema de categorías provisional que fue modificándose tras sucesivas revisiones y discusiones de los tres investigadores implicados en el proceso (Kvale, 2011; Rodríguez, Gil y García, 1996). Finalmente, se realizó el recuento de frecuencias y se representaron los datos gráficamente.

Resultados

A partir del análisis del Plan Integral de Promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016 se ha obtenido información sobre los orígenes del colectivo objeto de estudio y de las causas que subyacen a su situación de exclusión social. Sobre los orígenes, se indica que sus ascendientes emigraron hacia los años

60 del s. XX de la región portuguesa de Trás-Os-Montes e Alto Douro a Asturias en busca de oportunidades laborales y que las familias çiganas se encuentran asentadas en su mayoría en un poblado marginal.

El estudio recoge, entre otros aspectos, los siguientes factores de exclusión: los problemas laborales y económicos (desempleo, precariedad laboral, dependencia de prestaciones sociales y ausencia de cualificación profesional), el escaso nivel de formación tanto en adultos como en los jóvenes y la tendencia a escolarizarse únicamente en el colegio público del municipio, los déficits en habilidades personales (escasas competencias sociales y de autonomía para las gestiones de la vida cotidiana), problemas a nivel social (escasez de relaciones interculturales y rechazo social por parte de otros colectivos), problemas sanitarios (pautas inadecuadas de nutrición y alimentación y alto riesgo de sufrir enfermedades), degradación del hábitat y de la vivienda (hacinamiento, insalubridad y dificultades de accesibilidad).

El análisis del contexto del centro, partiendo de los documentos mencionados, pone de manifiesto que el colegio, con una oferta formativa que abarca desde educación infantil hasta primer ciclo de ESO, atiende a un porcentaje elevado de estudiantes çiganos (en torno a un 70%), de familias con

bajo nivel sociocultural y en riesgo de exclusión social. Además, se pone de manifiesto que el alumnado no suele continuar sus estudios o los abandonan antes de obtener el Graduado en Educación Secundaria o la cualificación profesional y que, si bien este colectivo recibe orientación y cierto acompañamiento al terminar el segundo curso de ESO (normalmente con 16 años), en la institución escolar no se aplica actualmente ningún programa específico para fomentar su permanencia en el sistema educativo y prevenir el abandono escolar.

En relación a la segunda fuente de información, las entrevistas, cabe indicar que de la transcripción de las mismas se han considerado 215 comentarios, a los que se aplicó el sistema de categorías previamente elaborado (ver Anexo I).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, agrupados por categorías (Figura 1): Rasgos del colectivo, incluyendo sus fortalezas y debilidades; Relación de las personas de etnia gitana-çigana con la escuela y los aprendizajes académicos; Respuesta de los diferentes servicios o agentes socioeducativos a las necesidades que plantea este colectivo de personas; y Propuestas de solución a las necesidades.

La mayoría de los comentarios se refieren a la relación de las personas de etnia gitana-çigana con la escuela

y los aprendizajes académicos (Figura 2). Esta categoría agrupa el 37,21% (80/215) de los comentarios, dato que no resulta sorprendente si tenemos presente que la mayoría de los informantes clave pertenecen al ámbito educativo. La mayoría de las dificultades de relación de este colectivo con la escuela y con lo académico son debidas a la “infravaloración de la escuela y del aprendizaje por parte de las familias” (21/80; 26.25%, frecuencia relativa y porcentaje, respectivamente) y a las “bajas expectativas académicas que tienen estas familias en relación a sus hijos e hijas” (14/80; 17.5%), como se desprende de que “el problema es que en el entorno en el que viven, en su familia, no le dan importancia a la educación...” (educadora), y “si el nivel de expectativas, de aspiración de las familias es bajo, eso se transmite a los hijos. Se trata de carencia cultural,

de falta de aspiraciones. Por este motivo, es complicado lograr que vayan al IES” (director).

Asimismo, otras razones pueden explicar este desencuentro entre las personas de etnia gitana y la escuela, entre las que los entrevistados señalan los “temores” (9/80, 11.25%), que se manifiestan en que “las familias suelen ser sobreprotectoras con ellos, tienen miedo, están inseguros porque no conocen el mundo escolar” (PTSC), “las dificultades de integración” (8/80, 10%), y “la diferenciación por género” (5/80, 6.25%), con connotaciones negativas, sobre todo para las chicas, como se refleja en el siguiente comentario: “... por otra parte, las chicas tienen más dificultad que los chicos [...], aunque es cierto que se han producido pequeños avances. Las familias son muy protectoras: tienen miedo de que las chicas vayan al IES y se embar-

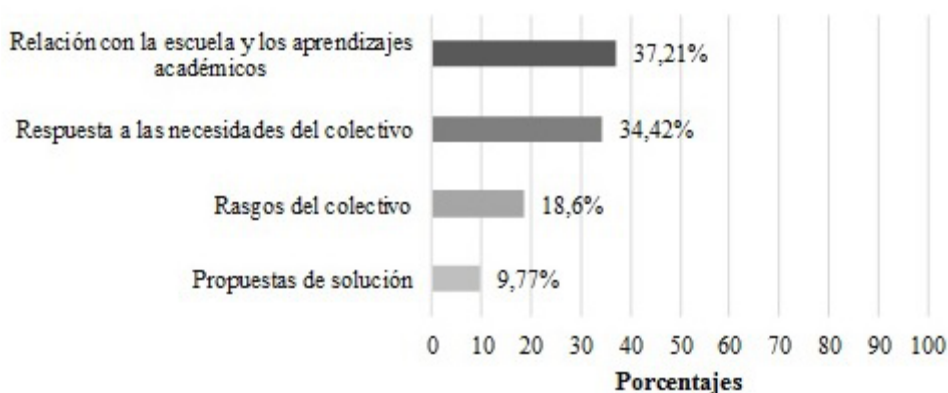


Figura 1. Categorías analizadas a partir de las entrevistas en profundidad. Fuente: elaboración propia.

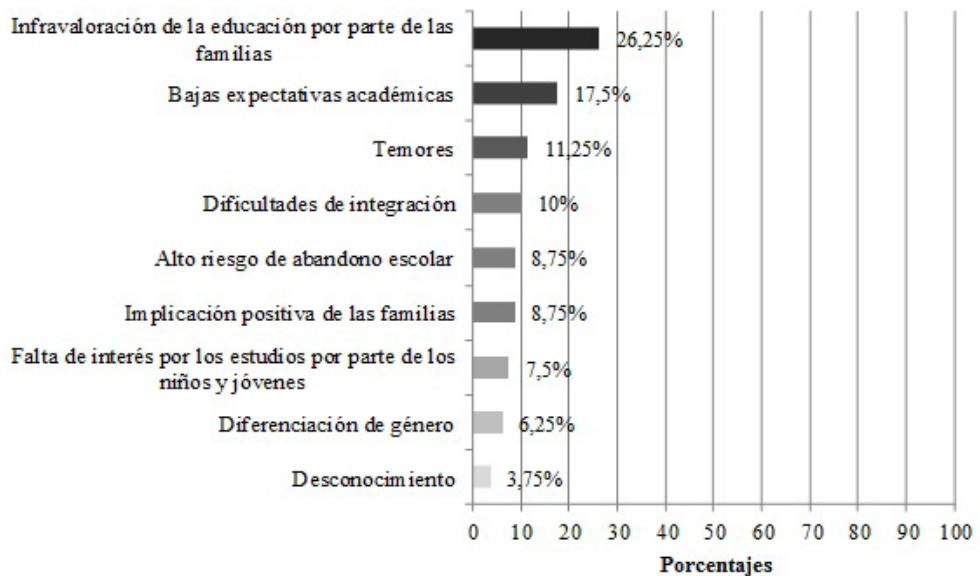


Figura 2. Relación de las personas de etnia gitana-çigana con la escuela y los aprendizajes académicos.

cen de un payo” (orientadora); “la falta de interés por los estudios por parte de los niños y jóvenes” (6/80, 7.5%) “no les interesa seguir estudiando” (orientadora); y el “desconocimiento del mundo escolar” (3/80, 3.75%). Todo esto se concreta en un alto riesgo de abandono escolar (7/80, 8.75%) “A partir de primero y segundo de la ESO es cuando aumenta el absentismo...” (educadora).

La categoría rasgos del colectivo (Figura 3) recoge el 18.6% (40/215) de los comentarios, predominando los que aluden a las “debilidades del colectivo” (36/40.90%), sobre “las fortalezas” (4/40.10%). Destacan entre las debilidades la “falta de hábitos de autocuidado y de habilidades socio-per-

sonales” (30%), como se refleja en que “aunque haya algún caso excepcional, en general, necesitan que se les insista para que adquieran buenos hábitos de higiene, de estudio y de trabajo” (orientadora) y la “dependencia de los servicios sociales” (30%), tanto de las ayudas sociales, como de la educadora social. Los comentarios de uno de los informantes claves son clarificadores: “el problema es que presentan una gran dependencia de las prestaciones sociales (el salario social). Es muy cómodo para ellos, vivir de la prestación social” (educadora), “la educadora social trabaja con todos ellos y desempeña una gran variedad de papeles: de madre, de hija, de médico, de psicólogo, de enfermera...” (educadora).

Otras subcategorías que emergen del análisis del contenido como debilidades son “las prioridades económicas” (25%), centradas en la supervivencia, la incorporación al trabajo familiar y la formación a edades tempranas de una familia propia y el “atavismo”

(5%), que queda de manifiesto en que “los chicos se preocupan, sobre todo, por sacar el carné de conducir y por dedicarse al cartón y la chatarra [...] las chicas se preocupan por casarse y tener hijos” (PTSC), o en la afirmación de que “su sociedad va como 30

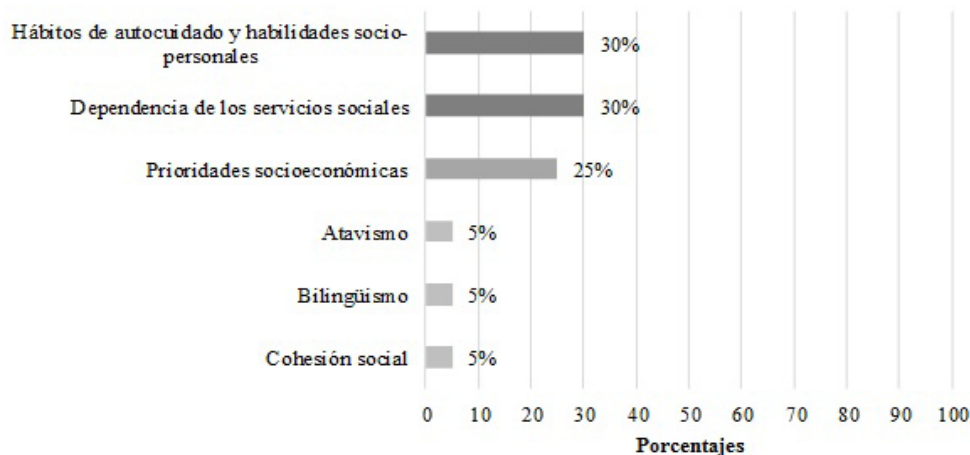


Figura 3. Rasgos que caracterizan al colectivo.

años por detrás” (educadora).

Los informantes identifican rasgos positivos en algunas de las costumbres y hábitos culturales característicos de este grupo social, señalando como fortalezas la “cohesión social” (5%) y el “bilingüismo” (5%), que se manifiesta en la utilización del castellano y el portugués para comunicarse.

La respuesta de los diferentes servicios o agentes socioeducativos a las necesidades que plantea este colectivo de personas (Figura 4), también ha sido considerada categoría de análisis. Agrupa un 34.42% (74/215) de

las respuestas proporcionadas por los informantes. De ellas, el 44,6% de las respuestas o medidas para resolver las carencias y dificultades de este colectivo se toman de forma conjunta entre las administraciones locales o autonómicas, tanto del ámbito educativo como de otros ámbitos. Estas respuestas consisten en la toma de medidas para “reducir el absentismo escolar” (14/33, 42.42%), para “proporcionar acompañamiento a los jóvenes al terminar los estudios en el colegio” (11/33, 33.33%), reflejado en que “la educadora social se encarga del acom-

pañamiento personal al IES, a la Fundación Laboral de la Construcción, etc.” (educadora), y para “asesorar a las familias y favorecer su participación en la escuela” (8/33, 24.24%), dado que “entre otras cosas, se ha conseguido que todas las familias vayan a una entrevista en el colegio al menos una vez al año” (director).

También se considera la “respuesta de las administraciones locales y autonómicas” (28/74, 37.84%) cuyo eje principal es la aplicación del Plan Integral de Promoción de la Comunidad Gitano-Portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016 (21/28.75%) y el “desarrollo de Programas Personalizados Individualizados (PPI)” (7/28.25%), que son diseñados por la educadora social del Ayuntamiento para tratar de dar respuesta a las necesidades específicas de las familias.

Asimismo, se tiene en cuenta la respuesta de las administraciones educativas (2/74, 2.7%), que se concreta en acciones puntuales: “colaborar con ellos en la detección de necesidades, proporcionar pautas a las familias” (orientadora) y “se cita a las familias y se les proporcionan pautas de crianza, de higiene, de alimentación.n,...” (orientadora).

Por último, en relación a la categoría de propuestas de solución a las necesidades, que engloba el 9.77% (21/215) de las citas, conviene mencionar que los entrevistados sugirieron trabajar con el alumnado la orientación profesional desde el tercer ciclo de Primaria y planificar un breve período de adaptación de los estudiantes a la vida académica en los centros de Secundaria.

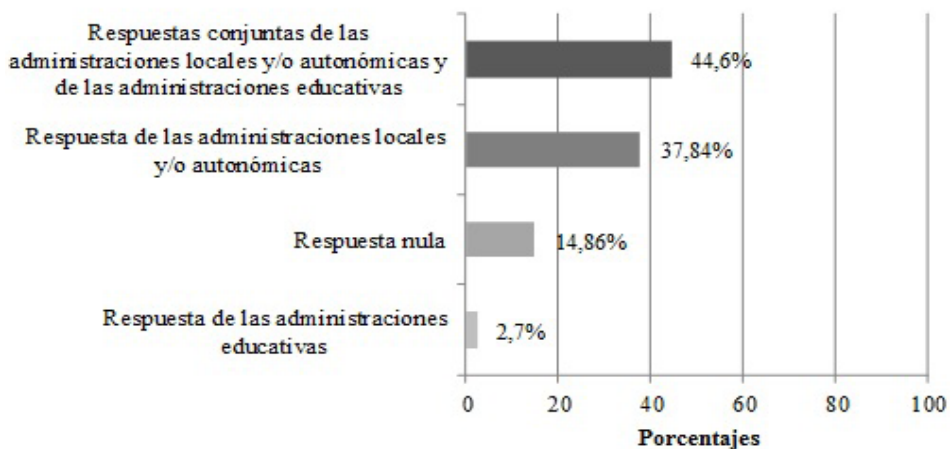


Figura 4. Respuestas de los diferentes servicios y agentes socio-educativos a las necesidades del colectivo

Conclusiones

El objetivo del estudio era identificar los factores que inciden en el abandono escolar de los jóvenes gitanos que residen en un poblado ubicado en Ribera de Arriba (Asturias). Para averiguar dichos factores, se realizó una evaluación de necesidades fundamentada en la revisión de documentación oficial y el análisis de contenido de entrevistas a cuatro informantes claves.

Los resultados muestran un grupo minoritario de etnia gitana asentado, por razones coyunturales, en un concejo del Principado de Asturias, que vive al margen de la mayoría social, con problemas económicos y laborales, escasas habilidades personales y sociales. Sus condiciones de vida no alcanzan unos niveles aceptables de higiene, nutrición y salubridad, que les permita, a ellos y a sus hijos, gozar de unas condiciones dignas de vivienda y una buena salud. Su escaso nivel de formación produce situaciones de absentismo, fracaso y abandono escolar temprano, en consonancia con los datos expuestos en el citado Plan Integral, que confirman que en el centro educativo del Concejo se escolarizan en torno al 70% de los menores, que la mayoría no obtienen el Graduado en ESO y tampoco continúan estudios secundarios, porque tendrían que abandonar el poblado.

La bibliografía especializada re-

fleja que este triple fenómeno forma parte de un proceso de desvinculación progresivo del sistema educativo, que supone un elevado coste monetario y no monetario elevado, tanto para el individuo como para la sociedad, y en el que intervienen diversos factores personales, familiares, escolares y sociales. No obstante, cuando se trata de la comunidad gitana, los índices se disparan y superar esta problemática resulta mucho más complejo, debido a sus inferiores condiciones de vida con respecto al resto de la población, y a la disonancia cultural entre la esfera del hogar y la de la escuela, gestada durante siglos de discriminación y segregación, que aleja a la juventud gitana del éxito y continuidad escolar, perpetuando el círculo de pobreza exclusión en el que muchos están atrapados.

Los resultados del análisis de la información aportada por los entrevistados confirman los hallazgos de los estudios consultados. En primer lugar, ponen de relieve la relevancia de la difícil relación del colectivo con la esfera educativa, en la que se aprecia el conflicto entre la cultura escolar y la familiar, reflejado especialmente en la infravaloración familiar de la educación, las bajas expectativas, los temores y las dificultades de integración (Álvarez et al., 2010; Bereményi, 2007; González y Guinart, 2011; Levinson, 2007; Myers et al., 2010; Rosário et al., 2014). Aunque en menor

medida, también emergieron el riesgo de abandono (Fernandes, 2011; Oliveira et al., 2013); la falta de interés (Álvarez et al., 2010; González y Guinart, 2011); y la diferenciación de género, a la hora de asumir responsabilidades domésticas y laborales (Álvarez et al., 2010; Asensio, 2011; González y Guinart, 2011; Martínez, Cachón, Zagalaz, y Molero, 2012). Estos resultados son coincidentes con la afirmación de Álvarez et al. (2010) de que el entorno socioeconómico y cultural de las familias tiene un peso mayor que otros aspectos ya mencionados.

Resulta, asimismo, interesante la aparición de la implicación familiar en positivo, lo que podría corroborar los avances en la incorporación al sistema educativo, acompañados de una mejor percepción y aceptación de la educación por parte de las familias, que consideran importante el medio escolar para relacionarse e instruirse (Jiménez, 2007; Martínez et al., 2012), aunque todavía mantengan un bajo nivel de expectativas con respecto al futuro de sus hijos y se limite a los aprendizajes más instrumentales (Rosário et al., 2014). Como contrapunto, Martínez, et al. (2012) recogen las valoraciones negativas de los equipos docentes, que perciben una escasa implicación por parte de las familias gitanas en la educación de sus hijos e hijas, lo que favorece el absentismo y la falta de motivación del alumnado hacia el estudio.

Así pues, es fundamental tener en cuenta que, mientras persistan los “temores” a la pérdida de identidad cultural y al “apayamiento” que indican Bereményi, (2007), Levinson (2007) y Myers et al. (2010) y no se busque un acercamiento de posturas culturales, la relación familia-centro seguirá siendo tensa o al menos muy débil.

En segundo lugar, el análisis pone de manifiesto una necesidad de mayor respuesta a las necesidades detectadas, especialmente desde la institución educativa, lo que coincide con la información recabada de los documentos oficiales, que revelaron que no había ningún programa específico orientado a la prevención del abandono escolar en la juventud de etnia gitana en el centro educativo.

En tercer lugar, es conveniente indicar que la perspectiva de los informantes concuerda con la bibliografía con respecto a algunos rasgos del colectivo: bajos niveles en hábitos personales y de autocuidado y altos niveles de dependencia de las ayudas sociales (Álvarez et al., 2010; Fernandes, 2011; González y Guinart, 2011; Oliveira et al., 2013). Por otra parte, la consulta de documentación permitió obtener información específica del colectivo en relación a su origen y a sus necesidades socioeconómicas, sanitarias, formativas, culturales y personales, vinculadas a su situación de exclusión social.

La disparidad de resultados reseñados sugiere la necesidad de afrontar estudios más amplios y profundos que tengan presente las diferencias intra-grupo en este grupo étnico, tomando en consideración una más amplia serie de elementos.

Implicaciones del estudio y prospectivas

Los resultados alcanzados ponen de manifiesto una serie de elementos a considerar sobre el fenómeno del abandono escolar en este grupo social específico. Estos elementos llevan aparejadas unas determinadas implicaciones. En primer lugar, el abandono escolar constituye un verdadero reto para los profesionales de la educación. Para prevenir este problema, que es especialmente significativo en la minoría gitana y contribuye a perpetuar su situación de exclusión social, es clave la labor del orientador educativo y su trabajo en el contexto escolar, desde una perspectiva inclusiva. Este profesional constituye un elemento de enlace entre los centros educativos, los alumnos y sus familias, y los profesionales que trabajan con estos últimos más estrechamente, de modo que esta condición le permite el diseño y desarrollo eficiente de programas de orientación educativa adaptados a las necesidades del colectivo. Concretamente, Williams y Donald (2010) señalan la

conveniencia de abordar en esos programas preventivos tanto factores de protección (con apoyo social de pares o profesores, identificación y seguimiento de sujetos en riesgo, desarrollo de habilidades sociopersonales, implicación familiar), como factores de riesgo (con metodología docente eficaz y apoyo escolar).

En segundo lugar, a partir de la evaluación de necesidades efectuada y los estudios analizados, se propone diseñar programas de intervención preventivos de orientación personal y profesional para aplicar desde la etapa de educación primaria. Estos programas han de promover el adecuado desarrollo personal y social de estos estudiantes y de sus familias, así como facilitar la transición del alumnado a la etapa secundaria.

Estos programas han de trabajarse de forma colaborativa con el resto de los servicios y profesionales que trabajan con estas personas, teniendo en cuenta la idiosincrasia de esta población para que, partiendo de su realidad y respetándola, se alcancen los objetivos de forma eficaz, eficiente y efectiva.

En última instancia, dadas las limitaciones para la recogida de datos, en investigaciones futuras se propone ampliar y completar el análisis de las necesidades del colectivo con grupos de discusión en los que participen gitanos, y con entrevistas en profundi-

dad a familias, jóvenes y otros informantes claves, como profesorado del centro y otros profesionales del área de servicios sociales del ayuntamien-

to. Sería muy interesante, asimismo, ampliar el estudio al colectivo de etnia gitana en general.

Referencias

- Albertí, M. y Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, no extraordinario*, 65-92.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Álvarez, M. V., González, M. M., y San Fabián, J. L. (2010). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia-deasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf>
- Asensio, A. (2011). Absentismo y abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 105-129.
- Bereményi, B. A. (2007). *Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos. Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis defendida en la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5518/bab1de1.pdf?sequence=1>
- Caselles, J. F. (2005). El pueblo gitano y la educación: hacia la integración desde el respeto a la identidad. En C. Jiménez (Ed.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 173-208). Madrid: Pearson Educación.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 357-367.
- Echeverría, B. (2007). *Perfil competencial de los orientadores: "Saber" y "Sabor"*. Recuperado de http://www.ub.edu/mide/publicacions/doc/12%20PERFIL%20ORIENTADORES_benito.pdf
- Fernandes, L. (septiembre, 2011). *Los gitanos de Trás-Os-Montes: Identidad heterogénea y pers-*

- pectiva escolar*. Trabajo presentado en las 31 jornadas de enseñantes gitanos, Oviedo. Resumen recuperado de http://aecgit.pangea.org/pdf/31jornadas/LIBRETA_31.pdf
- Fernández, E. (2012). Orientación y atención a la diversidad. En L. M. Sobrado, Autor y M. L. Rodicio. (Eds.), *Orientación educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 113-133). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández, R. A. (Ed.) (2008). *Medidas de atención a la diversidad*. Recuperado de http://www.educastur.es/media/publicaciones/apoyo/orientacion/medidas_atencion_diversidad.pdf
- Fernández, J. y Carrión, J. J. (2010). La formación de los profesionales de la orientación. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 415-425). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Fernández, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* (Núm. 29, Colección Estudios Sociales). Recuperado de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- Fernández-Gutiérrez, M., y Calero, J. (2014). Los costes no monetarios del abandono educativo prematuro: Una estimación en términos de años de buena salud. *Educación XXI*, 17(2), 241-263. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11490
- Fonts, M. (2013). Análisis de las interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 24(4), 453-465. doi: 10.1174/113564013808906898
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Recuperado de <http://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, R. M., y Guinart, S. (Eds.) (2011). *Alumnado en situación de riesgo social* (Vol. 8, Colección Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes). Barcelona: Graó.
- Hombrados, M. I. y García, M. A. (2006). El análisis de necesidades en la intervención social. In

- M. I. Hombrados, M. A. García y T. López (Eds.), *Intervención social y comunitaria* (pp. 89-105). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jiménez, M. A. (2007). ¿Qué opinan los padres de hijos con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos sobre la escuela de sus hijos? *Bordón*, 59(1), 95-111.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Levinson, M. P. (2007). Literacy in English gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5-39. doi: 10.3102/0002831206298174
- Lizasoain, O. y Peralta, F. (2010). Atención a la diversidad. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 273-280). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Martínez, M., Cachón, J., Zagalaz, M. L., y Molero, D. (2012). Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 365-382.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mena, L., Fernández, M., y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 119-145.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020*. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/en/ssi/familiasInfancia/inclusion-Social/poblacionGitana/docs/EstrategiaNacionalEs.pdf>
- Myers, M., McGhee, D., y Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533-548.
- Oliveira, J., Cardoso, M., y Delgado, P. (2013). A integração e sucesso escolar das crianças de etnia cigana: um desafio para a educação social em contexto escolar. In S. Torío, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (Eds.), *La crisis social y el estado del bienestar: Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 304-309). Gijón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pascual, B., Amer, J., y March, M. X. (2013). Análisis de dos progra-

- mas contra el fracaso y el abandono escolar en Baleares. In S. Torío, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (Eds.), *La crisis social y el estado del bienestar: Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 161-167). Gijón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 31-62.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., y Mourao, R. (2014). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International, 35*(2), 152-166. doi: 10.1177/0143034312469304
- Rumberger, R. W., y Lin, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Recuperado de <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>
- Santana, L. E. (2010). Los orientadores como agentes de cambio. In R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 415-425). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013*. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informe-et20202013pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- Williams, S., y Donald, F. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development, 88*(2), 227-235.

María del Henar Pérez-Herrero. Doctora en Psicología y Licenciada en Pedagogía. Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo). Vicedecana de Posgrado y Directora del Máster en Formación del Profesorado. Sus publicaciones se centran en Prácticas externas-Practicum, Educación emocional, Metodología e innovación docente en Educación Superior, Orientación Educativa Familiar y Relación centro educativo-familias-comunidad.

Ángela Antúnez Sánchez. Investigadora pre-doctoral. Culminada la Licenciatura en Psicología con Premio Extraordinario, finalizó el Máster en Formación del Profesorado (Orientación Educativa) y el Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa. Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre abandono escolar en población gitana (beca predoctoral "Severo Ochoa"). Recientemente ha colaborado en la elaboración de un libro para la editorial Nova Science.

Joaquín-Lorenzo Burguera-Condon. Doctor en Pedagogía. Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo). Miembro del Comité de Innovación y coordinador de prácticas externas del Grado de Pedagogía. Revisor de revistas nacionales. Sus publicaciones se centran en Prácticas externas-Practicum, Metodología e innovación docente en Educación Superior, Evaluación de programas socioeducativos, Tutoría y Orientación Educativa.

Correspondencia. María del Henar Pérez-Herrero. Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. C/ Aniceto Sela s/n 33005 Oviedo (Asturias). Telf.: 985102862. Email: henar@uniovi.es

Anexo

1. Rasgos del colectivo: Características socioculturales del colectivo que lo diferencian de otras etnias o grupos sociales.
 - 1.1. Fortalezas: Características del colectivo que son positivas para su desarrollo personal e integración social.
 - 1.1.1. Cohesión social: Alta percepción de pertenencia al colectivo y diferenciación frente a colectivos de otras etnias.
 - 1.1.2. Bilingüismo: Habilidad para comunicarse en español y portugués.
 - 1.2. Debilidades: Características del colectivo que limitan su desarrollo personal e integración social.
 - 1.2.1. Prioridades socioeconómicas: Intereses sociales y económicos del colectivo que limitan sus posibilidades de desarrollo personal y social.
 - 1.2.1.1. Supervivencia: Intereses económicos centrados en la supervivencia. Preocupación por priorizar gastos.
 - 1.2.1.2. Formar familia: Dar prioridad a casarse y tener hijos a edades tempranas.
 - 1.2.1.3. Incorporación al trabajo familiar: Participación en negocios familiares a edades tempranas.
 - 1.2.2. Hábitos de autocuidado y habilidades socio-personales: Escasez o ausencia de pautas básicas de higiene, alimentación, crianza, habilidades para relacionarse socialmente, etc.
 - 1.2.3. Atavismo: Pertenencia a una sociedad atrasada, en la que se mantienen formas de vida y costumbres arcaicas.
 - 1.2.4. Dependencia de los servicios sociales: Limitaciones para valerse por sí mismos económicamente y realizar algunas tareas y gestiones cotidianas de forma eficaz y eficiente.
 - 1.2.4.1. Dependencia de la educadora social: Incapacidad para resolver algunas tareas y gestiones cotidianas sin la ayuda de la educadora social.
 - 1.2.4.2. Dependencia de las ayudas sociales: Supervivencia gracias a la percepción del salario social básico.
2. Relación con la escuela y los aprendizajes académicos: Características que presentan los miembros del colectivo con respecto a las cuestiones escolares.
 - 2.1. Falta de interés por los estudios por parte de los niños y jóvenes: Escaso o nulo interés y motivación hacia el estudio.
 - 2.2. Infravaloración de la educación por parte de las familias: Falta de implicación de la familia como consecuencia de la escasa o nula valoración de la educación como elemento para el desarrollo integral de la persona.
 - 2.3. Implicación positiva de las familias: Asistencia y participación de la familia en las actividades organizadas por el colegio y por los Servicios Sociales del Ayuntamiento.
 - 2.4. Bajas expectativas académicas: Falta de aspiraciones de familias y jóvenes con respecto al desarrollo escolar de sus hijos y de ellos mismo, respectivamente.
 - 2.5. Dificultades de integración: Escasa adaptación a las normas sociales convencionales y/o problemas para integrarse en otros grupos sociales.]
 - 2.6. Desconocimiento: Falta de información de las familias y jóvenes de la organización y funcionamiento de los centros escolares.
 - 2.7. Temores: Inseguridad de familias y de jóvenes con respecto a su situación en el instituto.
 - 2.8. Diferenciación de género: Existencia de diferencias en el trato por parte de las familias y el acceso al instituto en función de si son varones o mujeres.
 - 2.9. Alto riesgo de abandono escolar: Elevada probabilidad de abandonar los estudios al terminar la etapa de escolarización en el centro escolar del barrio.
3. Respuesta de los diferentes servicios y/o agentes socioeducativos a las necesidades del colectivo: Actuaciones específicas de los organismos oficiales y del personal especializado del ámbito escolar y social para cubrir los déficits del colectivo.
 - 3.1. Respuesta de las administraciones locales y/o autonómicas.
 - 3.1.1. Programas Personalizados Individualizados: Documentos diseñados por la educadora social del Ayuntamiento para dar respuesta a las necesidades específicas de las familias.
 - 3.1.2. Aplicación del Plan Integral de Promoción de la Comunidad Gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016: Actuaciones realizadas para dar respuesta a las necesidades de vivienda, educación, formativo-laborales y de participación social que presenta el colectivo.
 - 3.2. Respuesta de las administraciones educativas.
 - 3.3. Respuestas conjuntas de las administraciones locales y/o autonómicas y de las administraciones educativas.
 - 3.4. Respuesta nula: Ausencia o ineficacia de las acciones emprendidas para cubrir los déficits del colectivo.
4. Propuestas de solución: Sugerencias de los entrevistados para satisfacer las necesidades del colectivo.

Fecha de recepción: 15/09/2016

Fecha de revisión: 15/12/2016

Fecha de aceptación: 19/12/2016