

## *Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes*

**Eva HERNÁNDEZ GRANDA**

*Centro de Menores de Sograndio (Asturias)*

**Francisco Javier RODRÍGUEZ DÍAZ**

*María de la Villa MORAL JIMÉNEZ*

*Universidad de Oviedo*

### *Resumen*

El presente estudio tiene como objetivo analizar la integración de los niños pertenecientes a la etnia gitana en edad de escolarización primaria en su grupo escolar e identificar los factores determinantes de esta adaptación. Hemos trabajado con toda la población de escolares del concejo de Corvera de Asturias (compuesta por 42 niños gitanos y 439 no gitanos). Los resultados indican una pobre integración de los niños gitanos en su grupo de clase, tanto en las actividades académicas como en las relativas al tiempo libre y de ocio. Se encontraron factores de riesgo para el rechazo en el conjunto de variables familiares evaluadas, así como en el de las personales. Los factores de riesgo más relevantes para predecir la integración en el grupo de pares son el nivel educativo y académico de los padres y madres, el interés por las actividades escolares de los niños y la sensibilidad social hacia sus compañeros entre otros. Se presentan las implicaciones de estos resultados y las líneas de intervención a desarrollar en el futuro para una mejor integración de la etnia gitana.

*Palabras clave:* minorías étnicas, población gitana, adaptación escolar, factores de riesgo, intervención comunitaria.

### *Abstract*

The aim of the present study is to analyze the integration of the children belonging to the gypsy ethnic in age of primary education in his school group and identify the determinant factors of this adjustment. We have worked with the whole population of students of Corvera's council of Asturias (composed by 42 gypsy children and not gypsy 439). The results indicate a poor integration of the gypsy children in his group of class, both in the academic activities and in the relative ones to the free time and of

leisure. They found factors of risk for the rejection in the set of familiar evaluated variables, as well as in of the personnels. The most relevant factors of risk to predict the integration in the group of couples are the educational and academic level of the parents and mothers, the interest for the school activities of the children and the social sensibility towards his companions between others. They present the implications of these results and the lines of intervention to developing in the future for a better integration of the gypsy ethnic.

*Key words:* Ethnic Minorities, Gypsy Population, School Adjustment, Factors of Risk, Community Intervention.

En la sociedad contemporánea, como consecuencia de cambios de índole socioeconómico y de la interrelación de diversas crisis que afectan a los propios desórdenes psicosociológicos, se están produciendo manifestaciones de rechazo hacia diversos exogrupos. Semejante temática es objeto de una importante investigación psicosocial tanto a nivel nacional (véase Morales, 1996 y 1999; Morales y Yubero, 1996; Navas, 1998; Gómez-Berrocal y Moya, 1999; Navas y Gómez-Berrocal, 2000; Basabe, Zlobina y Páez, 2004; Valencia, Gil de Montes y Elejabarrieta, 2004; Martínez, 2005; Navas, García, Rojas, Asensio, Mazuela y Cuadrado, 2005; Yubero, 2005; Espelt, Javaloy y Cornejo, 2006a, 2006b; Valencia, Guimelli, Ganeva y Perera, 2007; Vázquez, Díaz y Panadero, 2007; Zlobina, Basabe y Páez, 2008) como internacional (véase Dovidio y Gaertner, 1986; Pettigrew, 1987; Pettigrew y Meertens, 1995; Gaertner y Dovidio, 2000; Pettigrew y Tropp, 2000; Dovidio, Gaertner y Kawakami, 2003; Dovidio, Glick y Rudman, 2005).

En la literatura sobre el tema abunda la adopción de perspectivas psicosociológicas mediante estudios desde los que se analiza la importancia de la relación entre psicología social y cultura en las sociedades actuales y su vinculación con el posible sesgo etnocentrista (González, (2003), así como estudios de la vinculación entre cultura y li-

derazgo en un doble sentido -influencia cultural en la emergencia o aceptación de un determinado tipo de liderazgo e influencia del liderazgo sobre la creación y transformación de culturas- (Molero, 2002) u otros en los que se analizan los prototipos emocionales desde una perspectiva sociocultural (Basabe, 1999) o la construcción social de los afectos y la interculturalidad en el ámbito educativo (García Gómez y Torregó, 1996; Juliano, 2002; Onrubia, 2009). Asimismo, son de nuestro interés investigador estudios sobre las relaciones entre el prejuicio racial y la ideología política con especial énfasis en la vinculación entre las actitudes raciales y las representaciones sociales (Moscovici, 1984), tales como los de Maiglietta y Gattino (2004), así como otros en los que se analizan los efectos directos y amortiguadores del apoyo social sobre el bienestar subjetivo de los inmigrantes (Maya, 2004; Pozo, Hernández y Alonso, 2004) y, en el sentido opuesto, los riesgos de la aculturación (Martínez, Paterna, López y Martínez, 2007; Nuevo y Martín, 2009; Sánchez y López, 2008).

Últimamente en diversos municipios de España se está viendo incrementada de forma exponencial la población perteneciente a distintas identidades culturales. Estas personas se encuentran en un proceso de adaptación a la sociedad a la que ahora pertenecen, en el que intentan mantener el

difícil equilibrio entre la conservación de los rasgos propios de su cultura de origen y la incorporación de otros ajenos, pero necesarios para la vida en comunidad. En los últimos años se han venido poniendo en marcha diferentes iniciativas y proyectos destinados a la inserción social, educativa y laboral de estos colectivos.

Dado nuestro interés investigador, nos merece especial atención la situación de la población gitana infantil y adolescente y muy especialmente la referida al contexto escolar, en tanto vinculamos el valor de la educación formal a los factores de cambio y progreso social cuantitativo y cualitativo. En nuestra realidad concreta, en el municipio de Corvera -perteneciente a la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (España)-, el grupo étnico más numeroso es el de población gitana que, a pesar de que muchos de ellos viven en él desde hace casi una década, no podemos afirmar, por distintos indicadores estudiados, que su proceso de adaptación esté concluido. El estudio de los prejuicios hacia los gitanos constituye un importante objeto de estudio (véase Calvo-Buezas, 1989, 1990 y 1994; Gómez-Berrocal y Moya, 1999; Navas y Gómez-Berrocal, 2000; Rodríguez Bailón y Moya, 2003; Arriaga, 2008), encontrándose generalmente que se trata del colectivo hacia el que más prejuicios siguen teniendo los españoles.

Tras una larga trayectoria de trabajo en el campo de la adaptación escolar de la población gitana, se ha podido comprobar la dificultad del abordaje de los distintos objetivos debido a las numerosas problemáticas que presentan los individuos con los que se trabaja. Esto revela la necesidad de actuaciones más tempranas y el desarrollo de programas preventivos eficaces que optimicen los diferentes aspectos sociales, individuales y familiares. Después de la familia,

la escuela es la instancia socializadora más importante y es un poderoso marcador del futuro desarrollo madurativo y social del escolar y, por ello, influye de forma decisiva en los procesos de marginación y/o exclusión social. De esta manera, tienden a referirse evidencias de que el fracaso escolar está relacionado con la capacidad sociofamiliar de promover características personales (conocimiento, destrezas y actitudes) que propicien resultados adaptativos en ambientes significativos que conforman los niveles de competencia individual y social (Garrido, 1995; Machamer y Gruber, 1996; Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998; Rodríguez, Grossi, Paíno, Álvarez, Hernández y López, 1999; Naumowicz, 2000; Oliva, 2006; Martínez, Buelga y Cava, 2007).

Por otro lado, en más ocasiones de las que deseamos, el contexto escolar no presenta las características adecuadas para motivar a los niños, pasando el tiempo que les requería la escuela ahora a ser dedicado en exclusiva a la calle, donde se encuentra una nueva identificación. La escuela tradicional no se adapta a las necesidades, intereses y motivaciones de algunos individuos, especialmente los que tienen unas características personales o contextuales especiales, diferenciales (Fernández Ríos, Gómez Fraguera y Rodríguez, 1999<sup>a</sup> y 1999<sup>b</sup>; Naumowicz, 2000).

En el proceso de socialización, mediante el cual el niño adquiere los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige, tienen un papel fundamental los iguales. Los efectos de la integración en el grupo de iguales implica aspectos del bienestar y ajuste social presente y futuro (De la Morena, 1995; Haselager, 1997; Cava, 1998; Martínez *et al.*, 2007), competencia comunicativa y sociabilidad (Cubero y Mo-

reno, 1990; Díaz Rodríguez, 1991), aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea (Hartup, 1992), adquisición de habilidades sociales (Díaz-Aguado, 1988), adquisición y desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro como seres capaces de sentir, pensar y planificar (Johnson, 1978 y 1980; González y Padilla, 1990), la formación de la identidad personal (Musitu y Román, 1989; Kupersmidt, Coie y Dogde, 1990), control de los impulsos agresivos (Parker y Asher, 1987; Hartup, 1992), proceso de enseñanza-aprendizaje (Cava, 1998) y nivel de aspiración educativa y el logro académico (Alexander y Campbell, 1964; Coleman, 1994; Wentzel y Asher, 1995; Hartup, 1996).

La adaptación de los escolares permite señalar como factores determinantes las habilidades sociales del niño y conductas pro-sociales (Parkhurst y Asher, 1992; Hernández, 2001), los patrones de procesamiento de información social, representaciones sociales, generación de respuestas agresivas y atribución de hostilidad (Safran, 1990; Baldwin, 1992; Rudolph, Hammen y Burge, 1995), los vínculos paternos-filiales y el clima familiar (Funes, 1990; Bates, Bayles, Bennett, Ridge y Brown, 1991; Patterson, 1992; Musitu y Allatt, 1994; Dishion, Andrews y Crosby, 1995; Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996; Paíno y Rodríguez, 1998; Gracia y Musitu, 2000) y, por supuesto, las características del grupo, sus dinámicas y expectativas previas (Hymel, Wagner y Butler, 1990; Bierman, Smoot y Aumiller, 1993).

El análisis del estudio a realizar implica la necesidad de evaluar la situación de la etnia gitana en su adaptación escolar en la que posteriormente se desea intervenir. En esta evaluación es necesario incluir la demanda

social, el perfil psicosocial de los individuos objeto de intervención, la distribución geográfica, características de sus contextos micro y macrosociales, etc., en definitiva los factores de riesgo asociados a estas situaciones de fracaso e inadaptación escolar, que en la literatura científica se ha venido identificando.

## **Método**

### **Muestra**

El estudio se ha realizado con la población total de niños gitanos escolarizados en Educación Primaria del Concejo de Corvera, en el Principado de Asturias, (n = 42 niños). Prácticamente la totalidad de niños pertenecientes a esta etnia, en las edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, estaban escolarizados -únicamente una niña no se encontraba matriculada en ningún centro escolar-. Los escolares estaban distribuidos en los tres colegios del Concejo: "Los Campos" (50% de la muestra), "Las Vegas" (33%) y "Cancienes" (17%). La distribución de la muestra por sexo fue: 55% varones y 45% mujeres, representando en la población total de estudiantes de Educación Primaria el 6.9%. Como grupo control participaron 439 niños que no pertenecían a etnia gitana. El 47% de estos niños pertenecían al colegio de "Los Campos", el 40% al de "Las Vegas" y el 13% a "Cancienes".

### **Instrumentos y variables**

#### *Variables criterio*

Las variables escogidas como criterio son las resultantes del análisis del test sociométrico aplicado, que nos identifica las preferencias de los alumnos en sus compa-

ñas para las actividades en dos ámbitos: el lúdico y el académico (véase Moreno, 1985). De acuerdo con la significación y agrupamiento de las puntuaciones conseguidas por los alumnos en su estatus positivo y negativo (elecciones y rechazos que reciben) podemos identificar (ver tabla 1) los siguientes tipos sociométricos: Populares, Rechazados, Olvidados, Controvertidos y Medios.

#### *Variables predictoras*

*Autoconcepto:* Escala de Piers-Harris (1969), versión española de Díaz-Aguado y el equipo de la Universidad Complutense de Madrid (1991), recogido en Santomé Núñez (1999). Se han utilizado las dimensiones de *autoconcepto intelectual* (percepción de ser importante y competente en la situación del aula) y *autoconcepto de popularidad* (percepción que el alumno tiene de sus relaciones con los otros niños). En nuestra muestra los índices de fiabilidad resultan satisfactorios ( $\alpha = 0.74$  para Autoconcepto Intelectual y  $0.63$  para Autoconcepto de Popularidad).

*Socialización:* Batería de Socialización de Silva y Martorell (1989), en su versión para ser cumplimentada por el profesor, obteniendo las escalas utilizadas en el estudio la consistencia interna de  $0.97$ ,  $0.94$  y  $0.83$  respectivamente. Las subescalas utilizadas fueron:

- *Agresividad-Terquedad:* aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física.
- *Respeto-Autocontrol:* nivel de acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad y autocrítica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.
- *Sensibilidad Social:* grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados.

*Motivación escolar:* Se ha utilizado la subescala de *Motivación Intrínseca* del Cuestionario de Motivación Escolar de McInerney y Sinclair (1992), versión española de Verano (1993), que evalúa si las razones que llevan a los niños a invertir su tiempo, talento y energía son de carácter personal e interno. La consistencia interna para nuestra muestra fue satisfactoria ( $\alpha = 0.7$ ).

*Interés por las actividades escolares y Hábitos de estudio.* La consistencia de esta escala, respondida por el alumno, también resultó satisfactoria ( $\alpha = 0.87$ ).

*Interés cultural de los miembros de la familia.* Para evaluar el grado de interés de la fa-

Tabla 1. Tipos sociométricos a identificar.

		<i>Niveles de Popularidad</i>		
		<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
<i>Niveles de Antipatía</i>	<i>Bajo</i>	Olvidados	Medio	Populares
	<i>Medio</i>	Medio	Medio	Populares
	<i>Alto</i>	Rechazados	Rechazados	Controvertidos

milia en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales, se ha utilizado la escala Intelectual-Cultural de FES (Escala de Clima Social en la Familia) de Moos, Moos y Trickett (1989). En nuestra muestra hemos encontrado un índice de fiabilidad satisfactorio (Alpha es de 0.77).

*Interés que la familia muestra hacia el colegio y la educación de su hijo, percepción del profesorado y del niño.* Se preguntó a los tutores la frecuencia con la que la familia del niño acude si se le cita desde el centro escolar. Además se incluyó una escala para el niño referida al nivel de exigencia que los padres transmiten a sus hijos, siendo la fiabilidad de esta en nuestra muestra de 0.53.

*Pronóstico social y académico que los profesores realizan del niño.* Se pidió a los tutores que operativizaran sus expectativas sobre cada uno de los alumnos de población gitana, refiriendo en ello si creen que finalizarán o no la Educación Primaria y Secundaria y si creían que cursarían estudios superiores. Igualmente se les preguntó el pronóstico a realizar sobre su adaptación social.

*Habilidades sociales:* Se pidió al profesor que evaluara las habilidades sociales presentes en el repertorio conductual del alumno. Las habilidades por las que se ha preguntado específicamente fueron: Pedir un favor, Disculparse, Presentar correctamente una queja, Compartir y Demostrar deportividad.

*Nivel de desarrollo del lenguaje,* evaluado por el profesor, al cual se pidió evaluara el desarrollo del lenguaje del alumno de acuerdo a su edad, relacionado su opera-

cionalización con: las expresiones, el uso de conceptos, comprensión de mensajes, etc.

*Actitudes hacia la escuela:* Los niños expresaron su gusto por la escuela y si los contenidos que en ella se enseñan les parecían interesantes y útiles.

*Rendimiento académico.* Evaluado por el profesor a través del cumplimiento de objetivos propuesto para cada asignatura.

*Higiene del niño.* Se recopiló, a través del informe de los tutores, información sobre con qué frecuencia la higiene del niño al llegar al colegio es adecuada, al mismo tiempo que si resultaba su vestimenta adaptada al clima y a la talla del escolar.

*Nivel educativo de la familia.* La familia informó sobre los estudios cursados por los padres (padre y madre del niño).

*Situación laboral y económica familiar.* No se recogió el nivel de ingresos directamente, debido a la dificultad que ello entrañaba por la naturaleza de los mismos en la mayoría de las familias: irregularidad temporal, existencia de ingresos no declarados... Por lo que se optó por utilizar la ocupación laboral.

*Eventos vitales familiares estresantes.* Aquellos eventos que han sido para el escolar una preocupación o le han llevado a abandonar su socialización escolar.

### **Procedimiento**

Los niños fueron evaluados durante horario escolar, mediante entrevistas personales semiestructuradas y test tipo autoin-

forme colectivo, contando para ello con la debida autorización paterna. Los profesores tutores en el centro escolar cubrieron un informe sobre cada uno de los niños de etnia gitana que había en su clase. Se visitó a las familias gitanas cuyos hijos estaban en edad de escolarización primaria, para la recogida de la información relacionada con el ámbito familiar a través de entrevistas semiestructuradas. Además, se contactó con aquellos agentes sociales que por su contacto directo con estas familias nos podían proporcionar información esencial. Los datos recogidos del test sociométrico fueron previamente tratados con el programa informático "SOCIO" de González Álvarez (1990). Este programa se utiliza para explorar y procesar las respuestas de todos los alumnos, proceso que sería muy complicado y engorroso de forma manual. En la base de datos se introdujeron los índices y valores que vertieron los análisis realizados con este programa, así como las respuestas al resto de cuestionarios e informes.

Posteriormente, se realizaron los análisis estadísticos utilizando el paquete estadístico SPSS.15. Además de los análisis tradicionales hemos utilizado la regresión mediante escalamiento óptimo para analizar que factores son los que están relacionados en mayor medida con la adaptación y el desempeño escolar.

Tabla 2. Porcentaje de niños que suspenden cada asignatura en las dos primeras evaluaciones.

<i>Materia</i>	<i>1ª Eval.</i>	<i>2ª Eval.</i>
<i>Lengua</i>	65%	58%
<i>Matemáticas</i>	55%	61%
<i>Conocimiento</i>	45%	48%
<i>Inglés</i>	32%	36%

## Resultados

### *Características psicosociales y académicas de los niños pertenecientes a la etnia gitana*

El análisis de frecuencias de las asignaturas en las que los niños no superan los objetivos muestra como sólo un 26% y un 30% en la primera y en la segunda evaluación no han suspendido ninguna asignatura. Frente a esto encontramos el dato de que un 49% en la primera evaluación y un 50% en la segunda no han conseguido superar los objetivos de más de tres de las asignaturas incluidas en su curriculum. Las *materias* que reflejan el fracaso más frecuentemente son lenguaje, matemáticas y conocimiento del medio (ver tabla 2).

Los profesores a la hora de referir como los niños llevaban a cabo el trabajo escolar (*Realización de los deberes para casa, Muestra interés en los juegos y actividades, Esfuerzo por rendir al máximo, Organización en las tareas y Termina de forma rápida y eficaz el trabajo*) han ofrecido las respuestas que quedan reflejadas en la tabla 3.

Los resultados obtenidos refieren que en Primaria el 30,5% de los alumnos gitanos nunca o sólo algunas veces realizan las tareas programadas para casa, un 20,4% no muestra interés por las actividades que se realizan en el aula, el 28,5% podrían esforzarse en las tareas académicas más de lo que lo hacen habitualmente. Un porcentaje no despreciable de niños, es decir, un 31,3%, presenta problemas en la organización del trabajo escolar y, consiguientemente, un 35,4% no consiguen finalizar de forma adecuada las labores programadas. A esto hay que añadir el hecho de que sólo el 57,1% de los niños pertenecientes a la muestra de etnia gitana estén en un nivel normal para su edad de desarrollo del lenguaje, que com-

prende la expresión, el uso de conceptos, la comprensión de mensajes,... Los tutores informaron de que un 30,6% muestran un nivel en esta variable deficiente o muy deficiente.

El criterio de los profesores, avalado por la experiencia de muchos años de docencia, ofrece los siguientes resultados: un 67.5 % de niños no cursará Educación Secundaria y un 17.5% de los niños incluso no terminará Primaria; aunque el 10% podría llegar a finalizar Secundaria, ello no pronostica que llegarán a estudios medios o superiores.

En la escala de *autoconcepto académico o intelectual* utilizada en el estudio, encontramos diferencias significativas - nivel 0.01- entre el grupo de escolares payos y el de gitanos. En un rango de posibles puntuaciones que va de 0 a 18, el grupo de niños payos obtendrá una media de 14 puntos, mientras que el segundo sólo llegará a alcanzar los 11.5. Cuando evaluamos su *autoconcepto de popularidad*, constatamos que existe una diferencia significativa al nivel .01 de 1.6 puntos, entre los agrupamientos considerados (8.0 para niños de etnia gitana frente a 9.6 para niños no pertenecientes a esta etnia).

Del informe de los tutores, se concluye que el 50% de los padres y madres no van nunca a hablar con los profesores, por iniciativa propia; simplemente irán si les llaman. Un 38,6% no va nunca a las citas

que los profesores conciertan con ellos o lo hacen sólo en algunas ocasiones. Las actitudes de los padres y su entorno influirán inevitablemente en la motivación con la que los niños acudan al colegio, ya que no son ajenos a todo esto. Ello se ha comprobado viendo la percepción que ellos tienen de la exigencia de rendimiento escolar que les hace la familia: es más baja que en los niños payos. La media de esta escala en los gitanos es de 9 puntos y en los no gitanos asciende hasta los 11,4 puntos. Así, además de considerar estas diferencias lo suficientemente significativas, no puede extrañar que en nuestra muestra los resultados relativos a la *motivación interna* hacia las cuestiones escolares arrojen puntuaciones más elevadas para el grupo de payos (7.7 puntos) que para el de gitanos (6.7), siendo la diferencia significativa al .01

La mayoría de los padres (67% los padres y 65% las madres) de los niños gitanos no han finalizado los estudios Primarios, en muchos de los casos apenas han acudido al colegio, especialmente cuando los padres no son jóvenes. Pero lo más preocupante son los elevados índices de padres que no saben leer ni escribir (14% de los padres, 21% de las madres). La media obtenida en estas familias en la escala de la prueba de Clima Familiar (FES) utilizada en nuestro estudio y referida al interés cultural (actividades políticas, sociales, intelectuales,...) mostrado en el seno de estas familias ha sido

Tabla 3. Porcentajes de respuesta en función del cumplimiento de las tareas escolares.

	<i>Deberes</i>	<i>Interés</i>	<i>Esfuerzo</i>	<i>Organización</i>	<i>Rapidez</i>
<i>Nunca</i>	6.1%	2.0%	12.2%	12.5%	10.4%
<i>Poco</i>	24.4%	18.4%	16.3%	18.8%	25%
<i>Frecuente</i>	3.0%	10.2%	63.3%	64.6%	64.6%
<i>Siempre</i>	66.7%	69.4%	8.2%	4.2%	0%

de 3 puntos. Basándonos en los autores del cuestionario y en las tablas de tipificación publicadas (Moos *et al.*, 1989) podemos decir que esta puntuación media correspondería a una puntuación transformada de 41 (en una escala de media 50 y desviación típica 10). Por lo tanto, podemos concluir que el interés mostrado por estas familias en cuanto a las cuestiones culturales es más bajo de lo que cabría esperar, comparándolos con la población general.

En relación a la ocupación principal más frecuente (32,2%) es el IMI (Ingreso mínimo de inserción) -una actividad que ha desaparecido casi totalmente en el concejo es la mendicidad-. La segunda ocupación más frecuente (25,8%) es la venta ambulante. Es también reseñable el hecho de que un 22,6% de las familias obtengan sus ingresos de subsidios por desempleo o ayudas familiares.

### ***Integración social de los niños gitanos en su grupo***

El sociograma nos ha permitido estudiar los tipos sociométricos referidos en la tabla 1. En el ámbito académico, el tipo sociométrico más característico de los niños gitanos fue el *rechazado* (73%). A este dato añadimos que el 2% de ellos fue *olvidado* y el 5% pertenecían al tipo *controvertido*. Cabe resaltar que sólo el 5% de los escolares gitanos resultó *popular*.

En el ámbito lúdico, el tipo sociométrico más frecuente en la muestra de niños gitanos volvió a ser el *rechazado*, con el 71% y el 5% *olvidado*. En este caso, únicamente 15% de los niños estaba incluido en el tipo *medio*; y al igual que en el ámbito académico, resaltamos el hecho de que sólo el 7% los niños perteneciera a la categoría de *populares*. El 2% restante estaba tipificado como *controvertido*.

Estos resultados fueron especialmente significativos cuando comparamos los patrones sociométricos, tanto en el ámbito de lo académico como en el lúdico, de los niños payos con los gitanos. Las diferencias entre ambos grupos resultaron estadísticamente significativas al nivel de confianza del 99%, tanto en las actividades del contexto académico como en las del lúdico. A través del análisis de residuos, observamos que esta diferencia se producía en los tipos *popular* y *rechazado*; en el ámbito lúdico además hay que añadir diferencias significativas en el tipo *controvertido*. Mientras que en el ámbito académico el 5% de los niños gitanos resultó *popular* y el 73% *rechazado*, como veíamos anteriormente, la distribución para sus compañeros no pertenecientes a su etnia fue de 29% y 32% respectivamente. Cuando se referían a las actividades de ocio y tiempo libre, frente a los porcentajes señalados anteriormente para la muestra gitana, encontramos el 27% de *populares*, 30% de *rechazados* y 11% de *controvertidos* para el resto de alumnos no gitanos.

### ***Modelos familiares predictores de los tipos sociométricos***

Creando un modelo con las variables familiares utilizando el escalamiento óptimo (CATREG), arrojó una R cuadrado de 0.763 significativa al nivel de confianza del 95% para la predicción del tipo sociométrico de los niños gitanos en el aspecto académico.

Del conjunto de factores familiares, el único que presentó una Beta significativa fue el *nivel de estudios de la madre*. El nivel académico de las madres fue bajo- el 62% de los niños tienen madres que no han finalizado sus estudios primarios, encon-

trando además un 28% que no saben leer ni escribir-; únicamente el 10% de las madres completaron la etapa de estudios primarios. Esta variable guardó una alta correlación con *estudios del padre*. La distribución de los padres por nivel académico es similar al de las madres -28% no saben leer ni escribir, 62% no han finalizado sus estudios primarios-, aunque en este caso un 3% ha llegado a cursar Bachiller.

A través del análisis de residuos, cruzando *estudios de la madre con tipo en académico*, vemos como las diferencias se revelan significativas en los grupos de popular, controvertido y rechazado: mientras que ningún hijo de mujer sin estudio primario fue popular, el 33% de los que sus madres si habían terminado estos estudios fueron niños escogidos como populares por sus compañeros y otro 33% como controvertido. El 83% de los hijos de las madres de menor nivel educativo fue rechazado por el resto de alumnos del aula.

Este mismo modelo, pero para la variable criterio de tipo sociométrico en el aspecto lúdico presentó una R cuadrado significativa de 1.000. Los factores más significativos en este modelo fueron la *ocupación laboral*, los *estudios de ambos progenitores* y el *interés de la familia por las actividades culturales*. Una vez más, de todas ellas, la variable que fue capaz de explicar la mayor parte de la varianza del *tipo sociométrico en lo lúdico* es el *nivel de estudios de la madre* (importancia 0.707). La relación entre estas variables es similar a la que encontrábamos en el aspecto académico, mientras que en la mayoría de los hijos de las mujeres que tienen estudios primarios completos son populares en su grupo de clase (67%), los de aquellas cuyo nivel académico es menor son rechazados por sus compañeros (74%).

### **Modelos de características personales predictores de los tipos sociométricos**

#### *Género*

Se han encontrado diferencias entre géneros, aunque únicamente en el ámbito lúdico. Revisando el análisis de residuos observamos como mientras el 85% de las mujeres fueron rechazadas u olvidadas, este porcentaje se eleva significativamente hasta el 96% para el caso de los varones.

#### *Características relativas al rendimiento y la motivación académicos*

Dentro de este subconjunto de factores hemos agrupado las variables: *motivación intrínseca*, *intereses y hábitos de estudio del niño*, *actitudes hacia la escuela*, *asignaturas suspensas*, *autoconcepto intelectual* y *pronóstico de estudios* realizado por el profesor. Utilizando este conjunto para predecir la adaptación de los niños pertenecientes a etnia gitana a su grupo de pares encontramos R cuadrado altas significativas (0.838\*\* para el aspecto académico y 0.801\*\* para el relativo al tiempo de ocio).

Centrándonos en la integración de los niños en el ámbito académico, encontramos que a pesar de que las variables *intereses y hábitos de estudio*, *asignaturas suspensas*, *autoconcepto intelectual* y *pronóstico académico* arrojaron en el CATREG índices de importancia significativos, fueron los *hábitos de estudios* la que destaca por explicar la mayor parte de la varianza en la variable criterio *tipo sociométrico en lo académico* (importancia 0.628\*\*). Los grupos se comportaron de forma esperada, puntuando mejor en sus intereses y hábitos de estudio los individuos populares y medios (Media 10.1 y Sx 3.7) que los rechazados y olvidados (Media 9 y Sx 3.3).

Por otro lado, el aspecto lúdico de las relaciones interpersonales de estos niños estuvo definido por Betas significativas en las variables predictoras *actitudes hacia la escuela* (importancia 0.199\*) y *pronóstico académico* (importancia 0.472\*\*). El 71% de los niños rechazados y olvidados únicamente llegarán al final de la educación primaria y 4.2% finalizará la secundaria, según el pronóstico de los profesores. En el otro lado tenemos a los niños gitanos populares y medios, cuyos profesores prevén que en un 25% de los casos finalizará la educación secundaria completa.

#### *Características de sociabilidad*

En este último apartado hemos construido un modelo con los factores más relacionados con la sociabilidad de los niños pertenecientes a la etnia gitana; así hemos incluido: *agresividad-terquedad*, *sensibilidad-social*, *respeto-autocontrol*, *habilidades sociales*, *nivel de desarrollo del lenguaje*, *higiene del niño*, *autoconcepto de popularidad* y *pronóstico de adaptación a la sociedad* que el profesor realiza del niño.

El modelo no resultó significativo cuando intentamos predecir el tipo sociométrico al que el alumno pertenecía en el ámbito académico, pero sí lo fue respecto a la variable criterio tipo en lúdico (R cuadrado 1.000\*\*). Las Betas fueron estadísticamente significativas en el caso de *respeto-autocontrol*, *sensibilidad-social*, *agresividad-terquedad* e *higiene*; sin embargo, estas dos últimas son prácticamente nulas por lo que las desestimaremos. La sensibilidad que los niños muestran hacia sus compañeros fue la variable con mayor poder predictivo (importancia 0.694\*\*), arrojando diferencias de dos puntos en las medias entre los grupos mejor situados en el sociograma (populares y medios) y los peor integrados en su grupo (rechazados y olvidados).

## **Conclusiones y discusión**

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, comprobamos que la situación escolar de los niños y niñas gitanas que han formado parte de este estudio dista mucho de ser satisfactoria, lo cual va en la dirección de otros resultados en los que se reconocen los problemas de integración socioeducativa de la infancia gitana escolarizada (Ondina, 1999; Martínez y Alfageme, 2004). El objetivo no debe ser únicamente la escolarización normalizada de los niños pertenecientes a esta etnia, pues como se demuestra en este estudio, una vez que los niños están matriculados en centros educativos, los problemas no finalizan; los problemas de integración en el grupo de iguales son situaciones que siguen apareciendo en nuestros centros escolares como se ha defendido históricamente. Las diferencias en los estatus y tipos sociométrico con sus compañeros payos son grandes y estadísticamente significativas. Datos similares a los obtenidos son referidos en un informe del Centro de Profesores y Recursos de Siero (1998) sobre interculturalidad, donde se afirma que la interacción social en el aula obtiene una puntuación de 10.6, siendo 19 el valor que indicaría una situación normalizada al respecto; de ello se deduce que el grado de normalización obtenido es de 55.9%. El contacto interétnico existente entre el alumnado gitano y el del grupo mayoritario, si bien es necesario, no es suficiente para garantizar la integración social de los mismos; existen otras variables de tipo cualitativo, tales como logros académicos, adquisición de hábitos, etc., que mediatizan el proceso de integración. Para alcanzar este objetivo, es imprescindible superar importantes obstáculos que frecuentemente se producen en el aula de

clase y entre los cuales cabe destacar las dificultades de aprendizaje y reconocimiento académico de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.

En este estudio hemos encontrado diferencias significativas en características como autoconcepto y motivación. En lo que al autoconcepto se refiere es debido a que una de las fuentes de las que surge es de las comparaciones que hace cada individuo de sí mismo con los demás, que de rodean, y por el feedback que obtiene de cada una de sus reacciones. Es decir, los malos resultados académicos (Veiga, 1995) y la diferencia entre éstos y los de sus compañeros, además del peor estatus sociométrico (Faunce, 1984), favorece que el autoconcepto intelectual de los niños gitanos sea más deficiente que el de los que integran el grupo control. Otras cuestiones del contexto familiar, entre ellas el nivel socioeconómico, también parecen influir en el autoconcepto de los niños (Wylie, 1979).

La motivación, por otro lado, también presenta niveles más bajos en la etnia gitana que en el grupo control. Esto viene a confirmar las aseveraciones de Maher (1986), que ha enfatizado el papel de los contextos sociales y culturales y las creencias de las personas acerca de sí mismos, como determinantes de los patrones de motivación. Así el contexto de los niños del grupo control estaría influyendo de forma más positiva en la motivación de los alumnos que el de los de etnia gitana. Tampoco debemos obviar las dificultades con las que se encuentra la escuela a la hora de motivar y adaptarse a las necesidades e intereses de los niños con características personales y contextuales especiales (Alder y Boyle, 1986; Offord, Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998; Fernández Ríos *et al.*, 1999a y 1999b; Monción, 2002).

Los resultados del estudio refieren diferencias relacionadas con el género entre los tipos sociométricos del ámbito académico a favor de las niñas. Ello nos va a permitir suponer que las niñas están mejor integradas en el grupo de iguales que los niños, al menos para el contexto lúdico. De otro lado, los chicos mejor integrados son los que menos asignaturas suspenden, presentan mayores niveles de autoconcepto, muestran mejores hábitos e interés por los estudios y una motivación más intrínseca (Austin y Draper, 1984; Wentzel y Asher, 1995; Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo y García, 2009). Esto puede deberse a varios procesos:

- a) El rendimiento es un criterio que el resto de niños tiene en cuenta a la hora de escoger compañeros de estudio.
- b) Las habilidades autoregulatorias y determinados tipos de conducta social asociados con el estatus sociométrico -conducta independiente, autoconfianza, control de los impulsos, conductas cooperativas,...- también se relacionan con el éxito académico.
- c) Ser rechazado por los iguales disminuye la motivación de logro académico y la participación en las actividades de aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, la familia es una de las principales agencias socializadoras; en gran medida de ella depende el desarrollo de la competencia social y la adaptación a otros contextos extrafamiliares, como puede ser el escolar. Anteriores investigaciones habían encontrado que para la integración en el grupo de iguales, los factores de riesgo y protección más influyentes son los que se refieren a las características del núcleo familiar. Los resultados

de nuestro estudio coinciden con esta afirmación.

Como consecuencias más graves de la difícil situación escolar de los niños de etnia gitana señalamos los resultados obtenidos en el estudio sobre los déficits en el desarrollo psicológico, social y laboral, que se convierten en correlatos de la inadaptación social en la vida adulta y en ocasiones ya desde la adolescencia. Esto sin duda, es el escollo fundamental con el que la etnia gitana se encontrará en el camino que ha de recorrer hacia la plena integración y el disfrute de una calidad de vida mejor.

Respecto a las posibles limitaciones del estudio, los resultados de este trabajo no establecen relaciones casuales debido a tratarse de un estudio descriptivo con falta de temporalidad. Asimismo, se incide en las limitaciones propias del carácter transversal del estudio, así como las derivadas de la selección muestral no aleatoria, los inconvenientes del autoinforme (subestimación del fenómeno) a pesar de estar documentada la validez de los cuestionarios autoaplicados y los derivados del empleo de medidas autoinformadas (sesgo de deseabilidad social) que se intentaron contrarrestar mediante la garantía del anonimato y la confidencialidad de los datos.

Como líneas prospectivas de actuación proponemos intervenciones que deben ir en la dirección de minimizar estos factores de riesgo que propician la aparición de la problemática, a la vez que se buscaría la optimización de los de protección. En este sentido, se hacen especialmente necesarios programas que se focalicen tanto en el contexto familiar como en el sistema educativo, así como en la mejora de las habilidades sociales y cognitivas de los propios niños, cuya socialización debe orientarse a conformar sus posibilidades de dar respuestas sig-

nificativas y adaptadas a su contexto vital y de socialización (véase Ovejero, 2004, 2006 y 2008; Briones, Arenas y Tabernero, 2005; Moral, 2009a y 2009b), donde la hipótesis de contacto no ofrecerá resultados positivos hasta alcanzar estatus y realidades de socialización similares (Allport, 1954/1968), en defensa del empleo del enfoque propio del análisis de redes sociales en la determinación de comunidades (Maya, 2004) y de acuerdo con propuestas de mediación intercultural (Abballouche, 2002) e inclusión social (Bilbeny, 2002) como reto sociocomunitario.

## Referencias

- Abballouche, S. (2002). La mediación intercultural. *Anuario de Psicología*, 33 (4), 593-596.
- Alexander, R.C. y Campbell, E. (1964). Peer influence on adolescent aspirations and attainments. *American Soc. Review*, 29, 568-575.
- Allport, G.W.(1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA.: Addison-Wesley. (Version en español: *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba, 1968).
- Arriaga, M. (2008). Adolescentes gitanos vascos: voces y propuestas socioeducativas. *Revista de servicios sociales*, 44, 55-63.
- Asher, S.R. y Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.

- Basabe, N. (1999). El anclaje sociocultural de la experiencia emocional de las naciones. Un análisis colectivo. *Boletín de Psicología*, 62, 7-42.
- Bates, J.E., Bayles, K., Bennett, D.S., Ridge, B. y Brown, M.M. (1991). Origins of externalizing behaviour problems at 8 year of age. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (págs. 93-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Basabe, N., Zlobina, A. y Páez, D. (2004). Adaptación de los inmigrantes extranjeros en España: superando el choque cultural. *Migraciones*, 15, 43-84.
- Bilbeny, N. (2002). Por una Europa de la inclusión social. *Anuario de Psicología*, 33 (4), 597-608.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64 (1), 139-151.
- Briones, E., Arenas, A. y Tabernero, C. (2005). Hacia la integración social de los niños inmigrantes en la escuela: una aproximación desde el estudio de sus actitudes y sesgo endogrupal interétnico. En J.M. Sabucedo, J. Romay y A. López-Cortón (Comps.), *Psicología política, cultura, inmigración y comunicación social* (págs. 157-163). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Calvo Buezas, T. (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- Calvo Buezas, T. (1994). Racismo y escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 228, 75-78.
- Cava Caballero, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima. Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Centro de Profesores y Recursos de Siero (1998). *La educación intercultural en centros con alumnado gitano*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I, Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Coleman, J. (1994). *Relationships in adolescence*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Darley, J.M. y Fazio, R.H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- De la Morena, M.L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A.M. González, M.J. Fuentes, M.L., De la Morena, y C. Barajas (Eds.), *Psicología del desarrollo: teoría y práctica*. Málaga: Aljibe.
- Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Baraja, A. (1991). *Evaluación del autoconcepto*.
- Díaz Rodríguez, M.D. (1991). Relaciones entre iguales. En R.A. Clemente, C. Barajas, S. Codes, M.D. Díaz, M.J. Fuentes, M.A. Goicoechea, A.M. González y M.J. Linero. *Desarrollo Socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.

- Dishion, T.J., Andrews, D.W. y Crosby, L. (1995). Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 61, 139-151.
- Dovidio, J. y Gaertner, S. (1986). *Prejudice, discrimination and racism*. San Diego: Academic Press.
- Dovidio, J., Gaertner, S. y Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: the past, present, and the future. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 5-21.
- Dovidio, J., Glick, P. y Rudman, L.A. (Eds.) (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Malden, MA: Blackwell.
- Espelt, E., Javaloy, F. y Cornejo, J.M. (2006a). La paradoja del racismo aversivo hacia los inmigrantes: un estudio experimental. *Revista de Psicología Social*, 21 (1), 3-20.
- Espelt, E., Javaloy, F. y Cornejo, J.M. (2006b). Las escalas de prejuicio manifiesto y sutil: ¿Una o dos dimensiones? *Anales de Psicología*, 22 (1), 81-88
- Faunce, W.A. (1984). School achievement, social status and self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 47, 3-14.
- Fernández Ríos, L., Gómez Fragueta, J.A. y Rodríguez, F.J. (1999a). Algunos temas recurrentes en la facilitación del desarrollo cognitivo. En S.G. Paíno, J. Valverde y F.J. Rodríguez (Eds.), *Apuntes de Psicología Diferencial*.
- Fernández Ríos, L., Gómez Fragueta, J.A. y Rodríguez, F.J. (1999b). Futuro de la Educación de la Inteligencia. Hacia el modelo de la competencia. En S.G. Paíno, J. Valverde y F.J. Rodríguez (Eds.). *Apuntes de Psicología Diferencial*.
- Funes, J. (1990). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós.
- García Gómez, R.J. y Torrego, J.C. (1996). La construcción social de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica. *Cultura y Educación*, 3, 31-36.
- Garrido, V. y López M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Gaertner, S. y Dovidio, J. (2000). *Reducing intergroup bias: the common in group identity model*. Filadelfia: Psychology Press.
- Gómez-Berrocal, C. y Moya, M. (1999). El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales. *Revista de Psicología Social*, 14 (1), 15-40.
- González Álvarez, J. (1990). *Sociometria per ordenador. El test sociomètric*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
- González, J.L. (2003). Psicología social y el entramado cultural: un camino hacia nuevas perspectivas y desarrollos. *Boletín de Psicología*, 77, 7-18.
- González, M.M. y Padilla, M.L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I, Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Haselager, G. (1997). *Classmates. Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood*. Nijmegen: Mediagroep KUN/AZN.
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Contemporary is-*

- sues in childhood social development.* Londres: Routledge.
- Hernández, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria: estudio piloto.* Proyecto de investigación de tercer ciclo. Universidad de Oviedo.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood.* Nueva York: Cambridge University Press.
- Inglés, C.J., Pastor, Y., Torregrosa, M.S., Redondo, J. y García, J.M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40 (2), 271-288.
- Johnson, D.W. (1978). Conflict management in the school and classroom. En Bar-Tal y Saxe (Eds.), *Social psychology of education.* Nueva York: Wiley and sons.
- Johnson, D.W. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes. En J.H. McMillan (Ed.) *The social psychology of school learning.* Nueva York: Academic Press.
- Juliano, M.D. (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Anuario de Psicología*, 33 (4), 487-498.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood.* Nueva York: Cambridge University Press.
- Machamer, A. y Gruber, E. (1996). Family and school attitudes and risk taking in American Indian Adolescents and their peers. *Journal of Adolescent Health*, 8, 137.
- Martínez, M.C. (2005). Psicología social del prejuicio, racismo y discriminación. *Encuentros en Psicología Social*, 3 (1), 60-72.
- Martínez, M.C., Paterna, C., López, J.A. y Martínez, J.M. (2007). Autoestima colectiva y aculturación en inmigrantes ecuatorianos. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 67-78.
- Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 299-324.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 187-211.
- McInerney, D.M y Sinclair, K.E. (1992). Dimensions of school motivation: A cross-cultural validation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23 (3), 389-406.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press (Versión en español: Buenos Aires: Paidós, 1972).
- Miglietta, A. y Gattino, S. (2004). Entre la marginación y la integración: un estudio sobre el prejuicio étnico, orientación política y empleo del lenguaje. *Boletín de Psicología*, 80, 37-58.
- Molero, F. (2002). Cultura y liderazgo. Una relación multifacética. *Boletín de Psicología*, 76, 53-76.
- Montón, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33 (4), 499-520.

- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1989): *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA.
- Moreno, J.L. (1985). *Sociometría y psicodrama*. Buenos Aires: Deucalión.
- Moral, M.V. (2009a). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la Psicología Social de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 203-222.
- Moral, M.V. (2009b). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado de Climent Giné (Coord). *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 277-281.
- Morales, J.F. (1996). El prejuicio racial como actitud negativa. En J.F. Morales y S. Yubero (Eds.), *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales* (págs. 11-22). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morales, J.F. (1999). El estudio del prejuicio en Psicología Social. En J.F. Morales (Ed.), *Psicología Social* (págs. 301-316). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J.F. y Yubero, S (Eds.) (1996). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R.M. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros Educación.
- Musitu, G. y Román, J.M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis*, 11 (1), 57-73.
- Naumowicz, D. (2000). Refugee education in Croatia: Ethnic conflict and ethnic identity. *International Journal of Educational Research*, 33, 611-620.
- Navas, M.S. (1998). Nuevos instrumentos de medida para el nuevo racismo. *Revista de Psicología Social*, 13, 233-239.
- Navas, M.S., García, M.C. Rojas, A.J., Asensio, M., Mazuela, G. y Cuadrado, I. (2005). Actitudes de aculturación, prejuicio sutil e inmigración. En J.M. Sabucedo, J. Romay y A. López-Cortón (Comps.). *Psicología política, cultura, inmigración y comunicación social* (págs. 225-231). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Navas, M.S. y Gómez-Berrocal, C. (2000). Predictores de prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. *Revista de Psicología Social*, 15 (1), 3-30.
- Nuevo, I. y Martín, I. (2009). La influencia de la cultura en el empleo de herramientas comunicativas. *Apuntes de Psicología*, 27 (1), 87-98.
- Offord, D., Adler, R. y Boyle, M.C. (1986). Prevalence and sociodemographic correlates of conduct disorder. *American Journal of Social Psychiatry*, 6, 272-278.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-224.
- Ondina, M. (1999). La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.
- Onrubia, X. (2009). La intervención psicoeducativa en los centros escolares: algunos retos de futuro. *Apuntes de Psicología*, 27 (1), 113-120.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

- Ovejero, A. (2006). Desigualdad, subdesarrollo y pobreza en la actual globalización ultraliberal. Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación: *Curso de Cooperación Internacional* (Tema 2). Oviedo: Eikasia Ediciones.
- Ovejero, A. (2008). La escuela contra el racismo y la xenofobia: el aprendizaje cooperativo. *Rescoldos*, 18, 17-33.
- Paíno, S.G. y Rodríguez, F.J. (1998). Delincuencia y socialización. Un estudio en la prisión de Villabona. En V. Garrido y M.D. Martínez (Coords.) *Educación Social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Paíno, S., Rodríguez, F.J. y Garrido, V. (1996). Socialization, drug abuse and criminal career. *VI European Conference on Psychology and Law*. Siena.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102-3, 357-389.
- Parkhurst, J.T. y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
- Patterson, G.R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.
- Patterson, G.R., Capaldi, D y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.
- Pettigrew, T. (1987). New patterns of racism: The different worlds of 1984 and 1964. *Rutgers Law Review*, 1, 673-706.
- Pettigrew, T. y Meertens, R. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pettigrew, T. y Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analysis findings. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (págs. 93-114). New Jersey: Erlbaum.
- Pozo, C., Hernández S. y Alonso, E. (2004). Apoyo social y bienestar subjetivo en un colectivo de inmigrantes. *Boletín de Psicología*, 80, 79-96.
- Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Garrido, V. y otros (1998). *Violencia en las aulas de Primaria. Informe de la realidad social en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe no publicado para la Dirección Regional de Educación.
- Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Paíno, S., Álvarez M., Hernández, E. y López, A. (1999). Necesidades de Formación Laboral y Educativa en la Población Penitenciaria. *Psiquiatría Forense, Psicología Forense y Criminología* 9.
- Rodríguez Bailón, R. y Moya, M. (2003). La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intergrupales de payos y gitanos. *Psicothema*, 15, 176-182
- Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1980). *Children's friendships*. Londres: Open Book (Trad. cast.: *Amistades infantiles*. Madrid: Morata, 1981).
- Rudolph, K.D., Hammen, C. y Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family and peers en school-age children: links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66 (5), 1385-1402.
- Sánchez, G. y López, M.J. (2008). Ansiedad y modos de aculturación en la

- población emigrante. *Apuntes de Psicología*, 26 (3), 399-410.
- Santomé Nuñez, R.J. (1999). *Estudio sobre absentismo en el municipio de Avilés. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Avilés*. Oviedo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Safran, J.D. (1990). Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory. *Clinical Psychological Review*, 10, 87-105.
- Silva Moreno, F. y Martorell Pallás, M. C. (1989). *Batería de Socialización: BAS 1-2 para Padres y Profesores*. Madrid: TEA.
- Valencia, J.F., Gil de Montes, L. y Elejabarrieta, F. (2004). Creencias y actitudes hacia la inmigración: estereotipos, prejuicio y regulaciones normativas. *Revista de Psicología Social*, 19, 299-318.
- Valencia, J.F., Guimelli, Ch., Ganeva, Z. y Perera, S. (2007). El rol de las regulaciones normativas en estereotipos y actitudes hacia grupos minoritarios: evidencia en dos países. En C. Guillén y R. Guil (Eds.), *Psicología Social: un encuentro de perspectivas, Vol. 1* (págs. 417- 430). Cádiz: Asociación de Profesionales de Psicología Social.
- Vázquez, J.J., Díaz, A.I. y Panadero, S. (2007). El prejuicio hacia los inmigrantes entre la juventud de Guadalajara. En C. Guillén y R. Guil (Eds.), *Psicología Social: un encuentro de perspectivas, Vol. 1* (págs. 409-416) Cádiz: Asociación de Profesionales de Psicología Social.
- Veiga, F.H. (1995). *Transgressao e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Verano, G. (1993). *La motivación escolar de las niñas y niños gitanos; aproximación desde la Teoría de la Inversión Personal*. Programa de Inserción, Plan de Integración de Minorías Étnicas, Área de Escolarización de Avilés.
- Wentzel, K.R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66 (3), 754-763.
- Wylie, F.C. (1979). *The self-concept, theory and research on selected topics, Vol. 2*. Lincoln: Nebraska Press.
- Yubero, S. (2005). Psicología social del prejuicio, racismo y discriminación. *Encuentros en Psicología Social*, 3 (1), 73-76.
- Zlobina, A., Basabe, N. y Páez, D. (2008). Las estrategias de aculturación de los inmigrantes: su significado psicológico. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 143-150.