



Original

## Aculturación y participación escolar: el caso de los estudiantes portugueses de la comunidad gitana



Tânia Moreira<sup>a,\*</sup>, Juliana Martins<sup>a</sup>, José Carlos Núñez<sup>b</sup>, André Oliveira<sup>a</sup>,  
Joana Martins<sup>a</sup>, y Pedro Rosário<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Minho

<sup>b</sup> Universidad de Oviedo

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 25 de mayo de 2022

Aceptado el 17 de noviembre de 2022

On-line el 10 de enero de 2023

#### Palabras clave:

Aculturación  
Comunidad gitana  
Participación de las familias  
Implicación docente  
Compromiso escolar  
Utilidad de la escuela

### R E S U M E N

Existe evidencia bien documentada sobre las relaciones entre el valor de utilidad percibido de la escuela, los resultados de aprendizaje positivos y la intención de continuar la educación. Para el estudiantado de minorías étnicas, o de entornos económicamente desfavorecidos, las creencias y los valores sobre la utilidad de la educación están determinados por las condiciones de aculturación y los problemas a los que a menudo están expuestos. El estudiantado de la comunidad gitana, a pesar de reconocer el valor de la educación, muestra comportamientos de desvinculación y trayectorias educativas interrumpidas. Esto podría contribuir a posiciones desventajosas en la educación, los mercados laborales, la atención médica y la vida política. Basado en el marco de la aculturación, este estudio aporta datos sobre cómo y en qué medida los contextos de aculturación a nivel micro (familia y escuela) influyen en los resultados escolares (p. ej., utilidad percibida, participación escolar) del alumnado de origen gitano. Los datos empíricos provienen de una muestra de 213 estudiantes, recopilados en once escuelas de Portugal. Los resultados son esclarecedores y proporcionan evidencia sobre cómo actúan los diferentes agentes de socialización para reforzar las dimensiones del compromiso escolar. Además, los datos proporcionan evidencia sobre las formas más efectivas de participación de familias y profesorado para respaldar el valor de utilidad de la escuela y la educación. Globalmente, los datos obtenidos abren vías para desafiar aún más la perspectiva del déficit que subrayan las actuales políticas y las intervenciones educativas dirigidas a reducir la brecha del rendimiento presentada por el alumnado de origen gitano.

© 2022 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

### Acculturation and school engagement: The case of Portuguese students with Roma background

#### A B S T R A C T

There is well-documented evidence on the relationships between the perceived utility value of school, positive learning outcomes, and intention to pursue education. For students from ethnic marginalized or economically deprived backgrounds, beliefs and values on the utility of education are shaped by acculturation conditions and hassles they are often exposed to. Despite recognizing the value of education, students from the Roma community show disengagement behaviors and interrupted educational trajectories. This might contribute to disadvantaged positions in education, labor markets, healthcare, and political life. Grounded on the acculturation framework, this study investigated how and to what extent micro-level acculturation contexts – family and school – influence school-based outcomes (e.g., utility

#### Keywords:

Acculturation  
Roma  
Parental involvement  
Teacher involvement  
School engagement  
Utility value of school

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [taniatmoreira@gmail.com](mailto:taniatmoreira@gmail.com) (T. Moreira).

beliefs; School Engagement [SE]) of students with Roma background. The empirical data draws on a sample of 213 students collected in eleven schools across Portugal. Results are insightful, providing evidence of how different socialization agents bolster school engagement dimensions. Moreover, data provided evidence on the most effective forms of parental and teacher involvement to support the utility value of school and education. Together findings open avenues to challenge further deficit perspectives underscoring policies and educational interventions targeting the achievement gap among students with Roma background.

© 2022 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

## Introducción

A lo largo de muchas generaciones, las poblaciones gitanas<sup>i</sup> están entre los grupos con mayores carencias multidimensionales de Europa (Burchardt et al., 2018). De hecho, hace muchos siglos, la comunidad gitana ha enfrentado graves desigualdades que probablemente han contribuido para su situación de desventaja en la educación en los mercados laborales, en la atención médica y en la vida política (Equality and Human Rights Commission, 2016). Las investigaciones existentes, y las políticas gubernamentales, han hecho énfasis en la educación formal como mecanismo crítico de intervención, por ejemplo, como prioridad para reducir las diferencias de bienestar y promover la movilidad social de los individuos de etnia gitana (Helakorpi et al., 2018; Porter, 2016). Por ejemplo, garantizar que todos los estudiantes desarrollen todo su potencial es uno de los retos educativos más significativos en el aumento de las escuelas culturalmente diversas. Junto con instalar entornos educativos no formales, se espera que las escuelas ofrezcan a los grupos gitanos oportunidades para adquirir el capital cultural necesario para participar en y con la cultura mayoritaria (Motti-Stefanidi y Masten, 2013). Es expectable que estos esfuerzos aumenten el alcance de oportunidades de esta población en la vida futura (Alexiadou, 2019). No obstante, para los estudiantes de un grupo étnico marginado, la adaptación al entorno escolar (incluidos los resultados psicológicos y académicos) incluye desafíos y riesgos adicionales relacionados con las diferencias culturales o los problemas de aculturación relacionados con el contexto (Cutmore et al., 2018; Makarova, 2019; Makarova y Birman, 2016).

A pesar de las actitudes positivas hacia la educación y el creciente número de niños de la comunidad gitana matriculados en las escuelas, los datos sobre su adaptación escolar (p.ej., el compromiso o *engagement* escolar [CE], el rendimiento académico) están por debajo de lo esperado. Por ejemplo, alrededor de 2/3 de los jóvenes y adultos jóvenes de la comunidad gitana tienen dificultades para completar la educación formal o encontrar trabajo (European Union Agency for Fundamental Rights FRA, 2018). Además, como indica Alexiadou (2019), el número de estudiantes de grupos gitanos que progresan hacia la universidad es limitado. Al igual que otros países europeos, a nivel nacional, las cifras reflejan la sobrerrepresentación de la comunidad gitana en los programas de integración social (Hinton-Smith et al., 2018).

Los esfuerzos gubernamentales para disminuir la brecha de rendimiento entre los estudiantes de la comunidad gitana ponen de relieve la importancia de seguir investigando variables con potencial para mitigar los problemas de aculturación y revertir las

tendencias de disminución del CE (Dimitrova et al., 2017). Además, se espera que los resultados de estas investigaciones proporcionen conocimientos útiles para informar a los responsables políticos y a las partes interesadas sobre las formas de fomentar la adaptación psicológica y escolar de los niños y jóvenes de grupos gitanos (Reyes et al., 2012).

A pesar de reconocer la importancia de los entornos y de los resultados de la educación no formal para la inclusión social de los grupos étnicos marginados, el presente estudio se ha centrado en la educación formal en las escuelas. Basándose en investigaciones anteriores centradas en los alumnos de grupos étnicos marginados (p.ej., el CE de los grupos latinoamericanos o negros), este estudio toma una muestra nacional de alumnos de la comunidad gitana para examinar las relaciones y las vías a través de las cuales los contextos de nivel micro influyen en el CE. Creemos en las ventajas de analizar un conjunto de variables que contribuyen al CE de los niños y jóvenes de grupos gitanos. Se espera que los resultados revelen qué aspectos relacionados con el contexto deben mejorarse para intervenir en las trayectorias no adaptativas de estos alumnos en los sistemas educativos formales. Además, se espera que proporcionen información sobre las prácticas educativas que responden al contexto (p.ej., familiar, social, institucional) y que son eficaces para mejorar los resultados escolares.

### Antecedentes del contexto nacional

Los datos sobre la comunidad gitana en Portugal son limitados. No obstante, los informes oficiales indican que el número de personas que se identifican como miembros de la comunidad gitana oscila entre 40.000 y 60.000 (Alto Comissariado para as Migrações ACM, 2017). Al igual que otros países europeos, las comunidades gitanas en Portugal están entre los grupos más desfavorecidos en base al bienestar en una amplia gama de indicadores sociales (resultados educativos incluidos). Por ejemplo, a pesar de la ausencia de datos desglosados por etnia y edad, la última encuesta nacional muestra que alrededor de 25.126 estudiantes de la comunidad gitana están matriculados en escuelas públicas (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência DGEEC, 2019). De estas, el 44.3% está matriculado en la educación primaria, el 24.3% en los tres primeros años de la ESO y solo el 2.6% en el bachillerato (DGEEC, 2019).

No obstante, las tasas de fracaso y abandono académico de los estudiantes de grupos gitanos son más altas que las de otros grupos étnicos marginados. Los datos más recientes indican que casi el 50% de los alumnos de las comunidades gitanas encuestados han suspendido al menos un curso escolar a lo largo de su trayectoria (DGEEC, 2019). Además, es probable que los niños de familias de etnia gitana hayan abandonado los estudios al final de la escuela primaria después de aprender las habilidades básicas de aritmética y alfabetización (Rosário et al., 2017). En resumen, a pesar de los esfuerzos del gobierno y de los cambios positivos en las actitudes de la comunidad gitana hacia la educación, las altas tasas de fracaso y de abandono escolar prematuro siguen siendo motivo de preocupación en la comunidad escolar.

<sup>i</sup> Según las definiciones de la Comisión Europea y el Consejo de Europa (2012), el término *Romaes* es un término paraguas muy utilizado para abarcar una amplia diversidad de grupos (como los romaníes, los sinti, los kale, los nómadas y los grupos orientales), incluidas las personas que se identifican a sí mismas como Romaní (el término utilizado a nivel nacional). Reconoce la heterogeneidad de los estilos de vida y los antecedentes culturales y la necesidad de ser sensible a los marcos que problematizan a la minoría (Matras et al., 2015). Como término político de conveniencia, Roma se utiliza para referirse a las comunidades nacionales, al tiempo que cubre la heterogeneidad entre los grupos Romaní en el contexto nacional.

## Marco teórico

El modelo ecológico de aculturación (Ward y Geeraert, 2016) y la literatura sobre el CE de los estudiantes (véase Fredricks et al., 2004) proporcionan un marco teórico relevante para este estudio.

### Aculturación

Para esta investigación, la aculturación se define como un proceso dinámico a través del cual el contacto continuado con otras culturas puede cambiar los comportamientos, las actitudes y la identidad cultural del individuo (Ward, 2001; Ward y Geeraert, 2016). Berry (2005) propuso cuatro estrategias que describen cómo las personas se aculturán a otras culturas y cómo enculturán (conservan) su cultura nativa: integración (participación tanto en la cultura nativa como en la dominante), asimilación (rechazo de la cultura nativa por encima de la participación en la cultura dominante), separación (retención de la cultura nativa por encima de la participación en la cultura dominante) y marginación (rechazo de ambas culturas). La medida en que los individuos étnicamente marginados se orientan hacia la adopción de la nueva cultura, o a la retención de su cultura nativa, determina su adaptación sociocultural (p.ej., el rendimiento académico, la competencia en la cultura dominante) y psicológica (p.ej., el bienestar) y los procesos de desarrollo de la identidad cultural. Este último aspecto, se refiere a sentimientos de pertenencia, valores y actitudes hacia los grupos culturales propios y ajenos (Phinney, 2003, Phinney et al., 2001).

### Aculturación y compromiso escolar de los alumnos de la comunidad gitana

El modelo de Ward y Geeraert (2016) propone que la relación entre las orientaciones de aculturación y la adaptación general de los individuos está conformada por la intersección de los contextos a nivel micro y macro (p.ej., familiar, institucional, social) y la distancia cultural percibida. Como informa la literatura (p.ej., Juang et al., 2018; Makarova y Birman, 2016; Schachner et al., 2018; Suárez-Orozco et al., 2018) para los niños y jóvenes de grupos étnicos marginados, los contextos de nivel micro – como la escuela y la familia – son contextos de aculturación cruciales.

En el ámbito escolar, los resultados de la aculturación incluyen el CE de los estudiantes, la calidad de las relaciones intergrupales y el rendimiento académico, entre otros aspectos (Makarova y Birman, 2015, 2016). Las condiciones relacionadas con el contexto dan forma a las orientaciones aculturativas de los niños y jóvenes y, por lo tanto, a su capacidad para participar en, y con, la escuela y el proceso de aprendizaje (Suárez-Orozco et al., 2010; Wang et al., 2019). Según Rosário et al. (2016), el CE crece en la interacción entre los estudiantes y el entorno educativo y se alimenta de sus sentimientos, comportamientos y pensamientos sobre las experiencias escolares. El CE se ha asociado ampliamente con los resultados positivos del aprendizaje (p.ej., el rendimiento académico; Fredricks et al., 2004; Rosário et al., 2016, 2017; Wong y Liem, 2022) y la adaptación exitosa a la cultura escolar (p.ej., Preusche y Göbel, 2021). Siguiendo a Fredricks et al. (2004), el CE se define como un metaconcepto que subsume tres formas diferentes, pero relacionadas, de compromiso e implicación de los estudiantes en la escuela y actividades relacionadas: conductual, cognitiva y emocional. El Compromiso Conductual [CCd] engloba el esfuerzo y la participación en las actividades académicas y sociales. El Compromiso Cognitivo [CCg] refleja el grado de implicación de los estudiantes en la escuela, sobre todo a través de la utilización de estrategias de aprendizaje autorreguladas. Por último, el Compromiso Emocional [CEm] describe la identificación del estudiante con el entorno escolar, incluyendo su sentido de pertenencia, el disfrute del aprendizaje escolar o la apreciación del éxito escolar (Wang y Degol, 2014). El desarrollo del CE de los estudiantes de grupos étnicos marginados requiere el despliegue de esfuerzos explícitos para adquirir

las habilidades necesarias para navegar y responder a las presiones conflictivas entre su cultura de herencia y la cultura experienciada en la escuela (Berry, 2003; Göbel y Preusche, 2019). Sin embargo, estos estudiantes suelen estar expuestos a molestias aculturativas (p.ej., la homogeneización cultural y los estereotipos), que probablemente configuran su desarrollo de identidad y sus experiencias de movilidad educativa y social (Dunajeva, 2021; Fredricks et al., 2004; Göbel y Preusche, 2019; Poteet y Simmons, 2016; Schachner et al., 2018). Además, enmarcadas por las referencias y los valores culturales dominantes, es probable que las dinámicas escolares (p.ej., los intentos para obligar los grupos minoritarios a asimilar los valores y las expectativas dominantes) impidan la afirmación de la orientación étnica de los estudiantes, lo que puede conducir a la marginación y no a la inclusión.

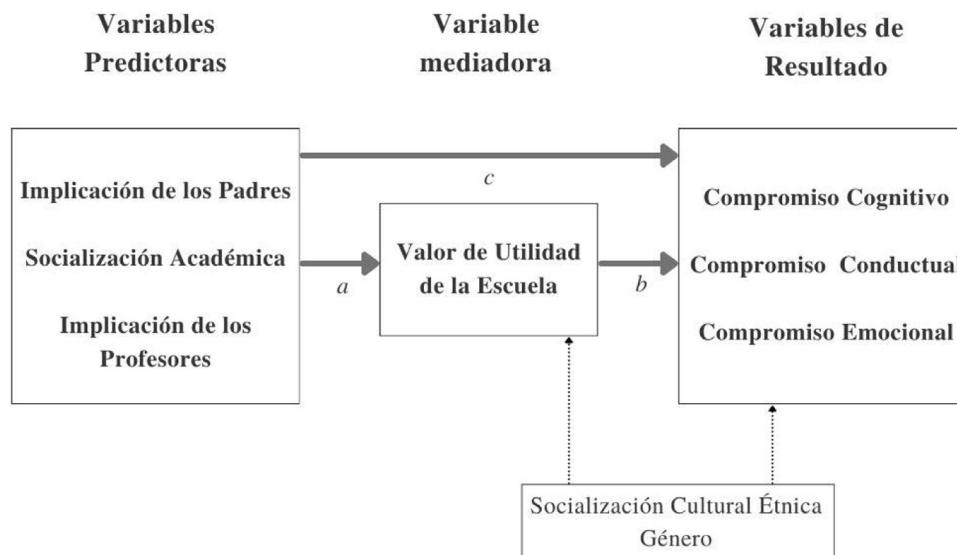
La relevancia de los entornos familiares para apoyar la orientación e identidad étnica a través de la transmisión cultural está bien documentada en la literatura (p.ej., Moreira et al., 2022). Asimismo, las familias son cruciales para amortiguar el impacto de las molestias y de los obstáculos aculturativos (p.ej., la discriminación percibida) que los estudiantes de la comunidad gitana enfrentan (Makarova y Birman, 2016; Schachner et al., 2014; Suárez-Orozco et al., 2018). Por ejemplo, como algunos estudios informan (p.ej., Boonk et al., 2018; Hughes et al., 2006; Pinquart y Kauser, 2018; Rivas-Drake y Marchand, 2016; Wilder, 2014), los mensajes positivos y las creencias transmitidas por los padres o cuidadores respecto de la instrumentalidad de la escuela, sus aspiraciones y sus expectativas impactan positivamente en los resultados psicológicos y académicos de sus hijos.

También se ha comprobado que el apoyo y la calidad de las relaciones escolares desempeñan un papel positivo y protector para amortiguar las experiencias de discriminación y prevenir la desvinculación escolar y el riesgo de abandono temprano entre los estudiantes de grupos gitanos (Camacho et al., 2018; Horenczyk et al., 2013; Vollet et al., 2017). Por ejemplo, Engels et al. (2020) documentan que el apoyo percibido por los estudiantes, específicamente por parte del profesorado, es crucial para su ajuste psicológico y académico en el entorno escolar (p.ej., un sentido de pertenencia y compromiso en y con la escuela). Por el contrario, aquellos que se sienten rechazados en el contexto escolar son proclives a experimentar desvinculación, exhibiendo resultados de aprendizaje pobres (Niemiec y Ryan, 2009).

## El presente estudio

Los datos de los informes oficiales (p.ej., FRA, 2019) sobre la educación de la comunidad gitana muestran un aumento del número de niños inscritos en la educación preescolar y de jóvenes que completan la educación secundaria superior. Las estadísticas son coherentes con las investigaciones que informan que la comunidad gitana ha ampliado su perspectiva sobre el valor de la educación formal antes y después de la escuela primaria (Makarova, 2019; Sime et al., 2018). Sin embargo, la reducción del gran número de alumnos de los grupos gitanos que suspende un curso escolar, así como sus elevadas tasas de absentismo y de abandono escolar prematuro, todavía son prioridades importantes en las agendas gubernamentales europeas.

Como advierten Lauritzen y Nodeland (2018), los esfuerzos educativos hasta esta fecha se han centrado más en responder a las evidencias de incumplimiento (p.ej., bajas tasas de matrícula escolar y altas tasas de abandono) que en investigar las dimensiones y los procesos que pueden ayudar a explicar estos datos. Por ejemplo, hasta donde sabemos, el CE de los alumnos de la comunidad gitana es un tema todavía poco explorado. Creemos que una mayor comprensión del papel de los contextos próximos (i.e., la familia y la escuela) en el CE de estos estudiantes es posible que abra vías para



**Figura 1.** Modelo de predicción del CE de los niños de la comunidad gitana. La socialización cultural étnica y el género son covariadas.

instalar estrategias e intervenciones que mejoren el CE y el éxito de los estudiantes de la comunidad gitana.

Por lo tanto, el presente estudio pretende mejorar nuestra comprensión de los patrones de relación entre los contextos de aculturación próximos (i.e., la familia y la escuela) y el CE de estudiantes de grupos gitanos (i. e., el compromiso cognitivo, conductual y emocional). En particular, mediante modelos de ecuaciones estructurales, este estudio examina hasta qué punto el *valor de utilidad percibida de la escuela* media la relación entre las variables del contexto (*implicación de la familia, socialización académica e implicación del profesorado*) y el CE de los estudiantes de comunidad gitana. Las variables género y socialización étnica familiar han sido tratadas como covariadas debido a su posible efecto en la estimación de los parámetros del modelo. De acuerdo con estudios anteriores (p.ej., Schachner et al., 2016), es probable que las expectativas basadas en el género influyan en el CE de las estudiantes por encima de la priorización de las trayectorias de vida tradicionales. Además, se espera que los esfuerzos de las familias para socializar los hijos con y, preservar las tradiciones culturales gitanas (prácticas aculturativas) obstaculicen el CE, disminuyendo la percepción del *valor percibido de utilidad de la escuela* (Dimitrova et al., 2017). Algunas de estas variables ya han sido investigadas en la literatura, pero hasta donde sabemos, ningún estudio ha analizado sus relaciones a través de un modelo de ecuaciones estructurales. Por ello, en este estudio los datos han sido analizados teniendo en cuenta todas las relaciones simultáneamente en lugar de seguir un modo diádico. Además, se espera que los resultados amplíen nuestra comprensión de los complejos procesos de aculturación y los datos escolares de los estudiantes de la comunidad gitana.

Teniendo en cuenta los datos previos (Rivas-Drake y Marchand, 2016; Wigfield y Eccles, 2000), han sido ajustados dos modelos de ecuaciones estructurales para examinar el posible papel mediador del *valor percibido de utilidad de la escuela*: un modelo de mediación total (MMT) y un modelo de mediación parcial (MMP; véase la Figura 1). El modelo MMT parte de la base de que las variables relacionadas con el contexto (i.e., *implicación familiar, socialización académica e implicación del profesorado*) influyen en el *valor percibido de utilidad de la escuela* por los alumnos (a en la Figura 1), lo que, a su vez, afecta el CE de los alumnos de la comunidad gitana (b en la Figura 1). En definitiva, este modelo sostiene que el *valor percibido de utilidad de la escuela* media totalmente la relación entre las variables relacionadas con el contexto y el CE. Por otro lado, el modelo MMP supone que el *valor percibido de utilidad de la escuela* no media

totalmente la relación entre las variables familiares y el CE, ya que esta relación también se produce a través de otras variables (c en la Figura 1) no incluidas en este modelo.

## Método

### Participantes

Basados en la distribución de las comunidades gitanas en el país, se ha reunido una muestra representativa con el objetivo de capturar la heterogeneidad de la comunidad gitana. Finalmente, se ha invitado a 28 centros escolares de todo el país, cada uno de los cuales con una gran población de niños y jóvenes de origen gitano. De ellos, once colegios públicos (situados en 10 ciudades) aceptaron participar (tasa de respuesta del 39%). Estos colegios están dispersos geográficamente y los participantes viven en zonas urbanas y rurales. La muestra incluye 213 alumnos de etnia gitana, el 56% hombres, de 5.º al 10.º curso (5.º = 31%; 6.º = 20.5%; 7.º = 11.4%; 8.º = 4.3%; 9.º = 3.8%; 10.º = trayectoria académica (1%), cursos profesionales (28%). Las edades de los estudiantes oscilan entre 10 y 19 años ( $M = 14$ ,  $DT = 2$ ).

### Instrumentos

Las medidas han sido traducidas por dos autores del presente estudio. Los dos son hablantes nativos de portugués y dominan la lengua inglesa. En primer lugar, el equipo de investigación identifica y discute las diferencias entre las traducciones independientes. Luego, la versión portuguesa ha sido traducida al revés por un hablante nativo de inglés con conocimientos de la lengua portuguesa. Se ha realizado una prueba piloto con 120 estudiantes (5.º a 10.º curso), no participantes en este estudio, de diferentes orígenes étnicos. Se pide a los participantes en el piloto que indiquen su comprensión de los ítems o las dificultades con las palabras usadas mediante escalas de valoración. Las palabras o el vocabulario más difíciles han sido cambiados siguiendo las sugerencias de los estudiantes para mejorar la comprensibilidad de los ítems. Todas las escalas han sido puntuadas en una escala Likert de 5 puntos, de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo.

La *socialización académica* se evalúa mediante tres ítems adaptados de la *Escala de Socialización Educativa* (ESE; Bempechat et al., 1999; véase la Tabla 1 en el Apéndice A). En este estudio, la fiabilidad de la escala se muestra aceptable ( $\alpha = .83$ ,  $\omega = .83$ ,

AVE = .76, CR = .91). La validez de constructo ha sido apoyada por el buen ajuste del modelo en el análisis factorial confirmatorio:  $\chi^2_{(8)} = 14.05$ ,  $p = .08$ , SRMR = .03, GFI = .98, TLI = .97, CFI = .99, RMSEA = .06, 90% CI (.00, .11).

Las percepciones sobre la *implicación de las familias* (madres/padres/cuidadores) en la escuela (la participación de las familias en las actividades relacionadas con el hogar y la escuela) se han evaluado a través de tres ítems adaptados de la *Escala de Implicación Parental* (Voydanoff y Donnelly, 1999; véase la [Tabla 1 en el Apéndice A](#)). En este estudio, la fiabilidad de la escala se ha mostrado próxima a lo aceptable ( $\alpha = .69$ ,  $\omega = .69$ , AVE = .69, CR = .87). La validez de constructo ha sido apoyada por el buen ajuste del modelo en el análisis factorial confirmatorio:  $\chi^2_{(8)} = 14.05$ ,  $p = .08$ , SRMR = .03, GFI = .98, TLI = .97, CFI = .99, RMSEA = .06, 90% CI (.00, .11).

Las percepciones de los alumnos sobre el *valor de la utilidad de la escuela* y la educación para su futuro y el de la comunidad gitana han sido evaluadas mediante tres ítems adaptados de la *Student Survey: Learning-Gardens Educational Assessment Package* (PEEL; Skinner et al., 2012; véase la [Tabla 1 en el Apéndice A](#)). En este estudio, la fiabilidad de la escala fue aceptable ( $\alpha = .80$ ,  $\omega = .80$ , AVE = .62, CR = .83). La validez de constructo fue apoyada por el buen ajuste general del modelo en el análisis factorial confirmatorio:  $\chi^2_{(2)} = 7.61$ ,  $p = .02$ , SRMR = .04, GFI = .98, TLI = .94, CFI = .98, RMSEA = .11, 90% CI (.04, .21).

Los estudiantes califican la calidad de la relación alumno-profesor mediante tres ítems adaptados del *Cuestionario del Profesor como Contexto Social* (CPCS; Skinner y Belmont, 1993; véase la [Tabla 1 en el Apéndice A](#)). En este estudio, la fiabilidad de la escala ha sido aceptable ( $\alpha = .84$ ,  $\omega = .85$ , AVE = .94, CR = .98). La validez de constructo ha sido apoyada por el buen ajuste general del modelo en el análisis factorial confirmatorio:  $\chi^2_{(2)} = 5.56$ ,  $p = .06$ , SRMR = .02, GFI = .99, TLI = .97, CFI = .99, RMSEA = .09, 90% CI (.00, .19).

El CE ha sido evaluado a través de nueve ítems [i.e., tres ítems para el *compromiso conductual* (CCd), tres ítems para el *compromiso cognitivo* (CCg) y tres ítems para el *compromiso emocional* (CEm)] adaptados de la *Escala de Compromiso Escolar* (ECE; Fredricks et al., 2005; véase la [Tabla 1 en el Apéndice A](#)). Las puntuaciones más altas indican un mayor CE. En el presente estudio, la fiabilidad ha sido aceptable para las tres dimensiones: CCd:  $\alpha = .76$ ,  $\omega = .76$ , AVE = .59, CR = .81; CEm:  $\alpha = .77$ ,  $\omega = .77$ , AVE = .94, CR = .98 y CCg:  $\alpha = .76$ ,  $\omega = .76$ , AVE = .87, CR = .95. La validez de constructo ha sido apoyada por el buen ajuste del modelo en el análisis factorial confirmatorio:  $\chi^2_{(23)} = 33.35$ ,  $p = .07$ , SRMR = .04, GFI = .97, TLI = .98, CFI = .98, RMSEA = .05, 90% CI (.00, .08).

El grado en que los estudiantes perciben los esfuerzos de sus familias por socializarlos en la cultura e la comunidad gitana ha sido evaluado mediante 12 ítems adaptados de la *Medida de Socialización Étnica Familiar* (MSEF; Umaña-Taylor y Fine, 2004). En este estudio, la fiabilidad ha sido aceptable ( $\alpha = .90$ ,  $\omega = .90$ , AVE = .63, CR = .94). La validez de constructo ha sido apoyada por el buen ajuste del modelo en el análisis factorial confirmatorio:  $\chi^2_{(44)} = 139.27$ ,  $p < .001$ , SRMR = .03, GFI = .99, TLI = .97, CFI = .98, RMSEA = .05, 90% CI (.039, .056).

El sexo ha sido codificado de forma dicotómica (chico = 0 y chica = 1). Se pide a los estudiantes que elijan la etnia según su sentido de pertenencia. Sólo se incluyen en el estudio los que se identifican como pertenecientes a la comunidad gitana. La edad (en años) se calcula a partir de la fecha de nacimiento. El nivel de escolaridad se ha obtenido con fines de estadística descriptiva.

#### Procedimiento

Información facultada por el Ministerio de Educación ha ayudado a identificar los centros escolares con alumnos de la comunidad gitana. Después de la aprobación del Comité de Ética

del Ministerio de Educación y del Comité de Ética de la Universidad, se ha invitado a los colegios a participar. Se envía a todos los centros una breve descripción de la investigación (p.ej., el consentimiento informado y el calendario de recogida de datos). Los colegios que han aceptado participar proporcionan información sobre la distribución de los alumnos de los grupos gitanos en cada nivel escolar. Para llegar a la población de etnia gitana, los asistentes y los mediadores sociales de los colegios han ayudado a aclarar cualquier duda de las familias. Los autores han aplicado la encuesta en todos los colegios. Para aumentar la posibilidad de recopilar el mayor número de datos posible, las visitas a las escuelas, de tres días de duración, han tenido lugar en diferentes días de la semana (tanto por la mañana como por la tarde). Se han evitado las épocas festivas y los periodos de mayor carga de trabajo (p.ej., los momentos de evaluación). Sin embargo, sólo 204 (53%) alumnos de la comunidad gitana han asistido a las clases durante las sesiones de recogida de datos.

Las escuelas y los estudiantes no han sido recompensados. Para evitar la segregación y las actitudes discriminatorias, la encuesta ha sido rellenada por todo el alumnado en las clases ordinarias, y el alumnado sin consentimiento informado han sido inscritos en actividades académicas (p.ej., tareas de clase). Cada sesión de recogida de datos dura aproximadamente 45 minutos. Para ayudar a la comprensión del alumnado y evitar abandonos, los ítems han sido leídos en voz alta y los investigadores han aclarado todas las dudas.

#### Análisis estadísticos

Los datos han sido analizados en dos etapas mediante el IBM SPSS 20 y SPSS AMOS 22 (Arbuckle, 2013). En primer lugar, se han examinado las propiedades estadísticas de las variables incluidas en el modelo (medias, desviaciones estándar, asimetría, curtosis), así como la matriz de correlación y los valores perdidos. El bajo porcentaje de valores perdidos, aproximadamente el 1.02%, han permitido que los valores perdidos hayan sido tratados mediante el procedimiento de imputación múltiple. En segundo lugar, se ha llevado a cabo diversos análisis factoriales confirmatorios (AFC) para examinar la fiabilidad y la validez de los constructos. Se han utilizado el alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), el omega de McDonald ( $\omega$ ) y la fiabilidad compuesta (FC) como índices críticos de fiabilidad. En general, los valores mayores o iguales a .70 indican una buena fiabilidad (Hair et al., 2010). La validez convergente se ha examinado con la ayuda del AFC y la Varianza Media Extractada (VME). Según Hair et al. (2010), los valores de VME iguales o superiores a .50 indican una adecuada validez convergente. A continuación, se ajusta el modelo y se evalúan los resultados según los siguientes criterios: Chi-cuadrado, RMR, GFI, AGFI, TLI, CFI, RMSEA, IVCE y AIC. Mientras que los siete primeros proporcionan información sobre la bondad del ajuste del modelo teórico a los datos (el IVCE informa de hasta qué punto estos resultados pueden replicarse en una muestra independiente), el AIC ayuda a seleccionar el mejor modelo. Según los criterios de corte de Hu y Bentler (1999), hay evidencia de un buen ajuste cuando  $\chi^2$  tiene una  $p > .05$ , SRMR  $< .05$ , GFI, AGFI y TLI  $\geq .90$ , CFI  $\geq .95$ , y RMSEA  $\leq .062$ . Por otra parte, los valores de AIC más bajos indican un mejor ajuste. Por último, los datos son robustos cuando el IVCE del modelo seleccionado es inferior al del modelo saturado. Se ha utilizado el software proporcionado por Lenhard y Lenhard (2016) para estimar el tamaño de los efectos observados. En nuestro caso, el tamaño del efecto  $d$  se calculó a partir de la prueba RC proporcionada por AMOS (RC muestra una distribución similar a la del estadístico de la prueba-z). Según el estadístico  $d$  de Cohen (1988), la magnitud del tamaño del efecto puede interpretarse como:  $d = 0.20$ : pequeño;  $d = 0.50$ : mediano; y  $d = 0.80$ : grande.

**Tabla 1**  
Estadísticas descriptivas y correlaciones de Pearson

	CCd.1	CCd.2	CCd.3	CEm.1	CEm.2	CEm.3	CCg.1	CCg.2	CCg.3	UE.1	UE.2	UE.3	IPf.1	IPf.2	IPf.3	IPd.1	IPd.2	IPd.3	SA.1	SA.2	SA.3	GEN	SEF
CCd.1	–																						
CCd.2	.54**	–																					
CCd.3	.52**	.49**	–																				
CEm.1	.29**	.23**	.35**	–																			
CEm.2	.34**	.20**	.49**	.47**	–																		
CEm.3	.23**	.24**	.46**	.56**	.56**	–																	
CCg.1	.24**	.19**	.34**	.24**	.47**	.42**	–																
CCg.2	.17*	.16*	.31**	.27**	.43**	.43**	.48**	–															
CCg.3	.21**	.20**	.35**	.20**	.39**	.40**	.55**	.52**	–														
UE.1	.22**	.25**	.26**	.28**	.26**	.26**	.24**	.36**	.25**	–													
UE.2	.30**	.24**	.40**	.29**	.23**	.30**	.24**	.26**	.17*	.54**	–												
UE.3	.30**	.25**	.37**	.21**	.24**	.28**	.20**	.27**	.18**	.51**	.67**	–											
IPf.1	.17*	.12	.19**	.18*	.26**	.17*	.06	.16*	.09	.37**	.32**	.32**	–										
IPf.2	.19**	.18**	.30**	.28**	.33**	.38**	.22**	.25**	.18**	.28**	.29**	.31**	.66**	–									
IPf.3	.16*	.12	.16*	.14*	.19**	.14*	-.03	.11	.01	.20**	.23**	.27**	.60**	.69**	–								
IPd.1	.21**	.11	.17*	.16*	.23**	.21**	.17*	.21**	.26**	.22**	.17*	.21**	.01	.08	-.03	–							
IPd.2	.06	.11	.23**	.19**	.18**	.17*	.27**	.35**	.32**	.26**	.17*	.14*	-.07	.04	-.07	.42**	–						
IPd.3	.16*	.12	.29**	.12	.27**	.18**	.22**	.25**	.21**	.18**	.18**	.17*	-.03	.01	-.11	.41**	.45**	–					
SA.1	.20**	.17*	.28**	.15*	.21**	.16*	.16*	.17*	.14*	.28**	.33**	.39**	.07	.08	.07	.28**	.19**	.39**	–				
SA.2	.23**	.16	.27**	.14*	.19**	.14*	.19**	.27**	.21**	.22**	.26**	.36**	.12	.09	.11	.32**	.30**	.38**	.63**	–			
SA.3	.15*	.10	.22**	.12	.18**	.17*	.18**	.26**	.18**	.23**	.31**	.06	.05	.04	.35**	.31**	.31**	.56**	.65**	–			
GEN	-.00	-.01	.09	.11	.12	.11	.01	.23**	.06	.08	.12	.18**	.04	.16*	.10	-.01	.13	.07	.19**	.17*	.11	–	
SEF	-.00	.09	.11	.14	.13	.14*	.04	.13*	.12	.03	-.09	-.01	-.03	.05	.07	-.07	-.00	-.05	.03	-.04	-.00	.08	–
M	3.28	3.53	3.39	3.53	3.01	2.97	2.91	2.36	2.23	4.08	4.20	4.31	3.50	3.49	3.82	2.92	2.36	2.85	4.12	4.00	3.89	1.50	3.88
SD	.99	1.18	1.27	1.34	1.30	1.38	1.36	1.28	1.23	1.11	1.06	.94	1.34	1.19	1.08	1.12	1.23	1.45	1.06	1.11	1.18	.50	.90
Skw	-.18	-.27	-.28	-.66	-.07	-.05	.03	.61	.73	-.139	-.150	-.160	-.63	-.39	-.76	.09	.75	.13	-.120	-.91	-.85	.01	-.88
Kur	-.206	-.852	-.950	-.715	-.1019	-.1234	-.1178	-.745	-.420	1.328	1.679	2.391	-.882	-.912	-.284	-.465	-.346	-.1303	.878	.018	-.27	-.202	.47

Nota. Compromiso Conductual (CCd), Compromiso Emocional (CEm), Compromiso Cognitivo (CCg), Valor de Utilidad de la Escuela (UE), Implicación de los Profesores (IPf), Implicación de los Padres (IPd), Socialización Académica (SA), Género (GEN: 1 chico, 2 chica), Socialización Étnica Familiar (SEF). Escala de medida: 1 mínimo, 5 máximo. \*p < .05. \*\*p < .01.

**Resultados**

*Estadísticas descriptivas*

En la **Tabla 1** se presentan los estadísticos descriptivos y la matriz de correlaciones de las variables incluidas en el modelo. Las variables están suficientemente interrelacionadas para realizar estos análisis multivariantes (la prueba de esfericidad de Bartlett ha sido estadísticamente significativa a  $p < .001$ ). Aunque el coeficiente multivariante de Mardia es estadísticamente significativo ( $M = 52.61, t = 11.32, p > .001$ ), se ha alcanzado la normalidad univariante (i.e., la asimetría y la curtosis muestran valores considerados aceptables para una distribución univariante normal).

*Selección del mejor modelo*

Se han ajustado los modelos de mediación total (MMT) y mediación parcial (MMP). Los resultados muestran que el MMT tiene un mal ajuste a los datos empíricos:  $\chi^2_{(205)} = 315.53, p < .001, \chi^2/df = 1.54, GFI = .89, AGFI = .85, SRMR = .09, TLI = .92, CFI = .94, RMSEA = .050 (.039 - .061)$ ; mientras que el MMP obtiene un ajuste aceptable a los datos:  $\chi^2_{(196)} = 276.80, p < .001, \chi^2/df = 1.41, GFI = .90, AGFI = .87, SRMR = .07, TLI = .94, CFI = .95, RMSEA = .04 (.03 - .06)$ . Asimismo, los valores de AIC más pequeños indican un mejor ajuste del modelo MMP (MMT: AIC = 457.53; MMP: AIC = 436.80). Además, los datos actuales sugieren que el modelo se valida de forma cruzada en muestras de tamaño similar de la misma población, ya que el valor del Índice de Validación Cruzada Esperada (IVCE) ha sido menor para el modelo predeterminado que para el modelo saturado (IVCE = 2.06 y IVCE = 2.60, respectivamente).

*Evaluación del Modelo de Mediación Parcial (MMP)*

Todas las relaciones en el modelo de medición parcial son estadísticamente significativas a  $p < .0001$ . Los coeficientes de regresión

no estandarizados y estandarizados del modelo estructural, así como su significación estadística y el tamaño del efecto se presentan en la **Tabla 2**.

La **Figura 2** muestra los efectos directos estadísticamente significativos. Asimismo, los efectos directos marginalmente significativos ( $p < .10$ ) se representan con flechas discontinuas. Por razones de parsimonia, no se muestran los correspondientes a las covariables. Los efectos indirectos se presentan en la **Tabla 3**.

Los resultados indican que el *valor percibido de utilidad de la escuela* no media la relación entre la participación familiar y el CE del alumnado, ya que los efectos indirectos no son estadísticamente significativos. Sin embargo, los datos muestran que la participación de la familia influye directamente sobre el CE, con una magnitud mayor en el caso del *compromiso emocional* y *cognitivo* (estos datos son estadísticamente significativos).

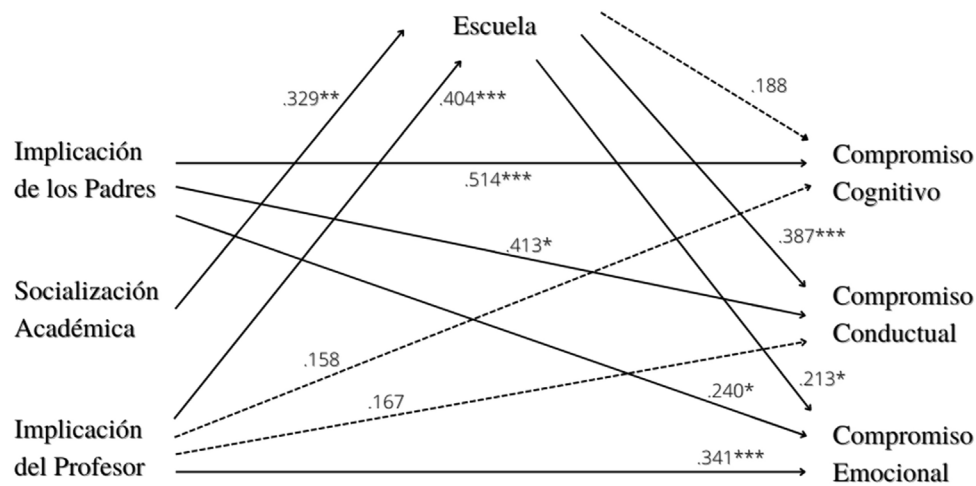
En general, para las demás variables relacionadas con el contexto, el *valor percibido de utilidad de la escuela* media totalmente el impacto de la *socialización académica* y la *implicación del profesorado* en el CE del alumnado. Un análisis granular revela que el *valor percibido de utilidad de la escuela* media totalmente la relación entre los esfuerzos de *socialización académica* y cada dimensión del CE (cognitiva, emocional, conductual). Sin embargo, para la *implicación del profesorado*, los efectos de mediación total existen para el *compromiso cognitivo* y *conductual*. Para el *compromiso emocional*, el efecto de mediación es parcial. En cuanto al *valor percibido de utilidad de la escuela*, los resultados proporcionan pruebas estadísticamente significativas de su impacto en el CE del estudiantado; cuanto más los estudiantes perciben que la escuela y la educación son relevantes, más se comprometen con la escuela. Sin embargo, en el caso del *compromiso cognitivo*, esta relación es marginalmente significativa ( $p = .09$ ).

Al analizar los efectos de las variables de control, no se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre la *socialización étnica familiar* y el *valor percibida de utilidad de la escuela* o las dimensiones del CE. Además, no se ha encontrado

**Tabla 2**  
Coeficientes de regresión del Modelo de Mediación Parcial

	PR	EE	PRE	t	p	d
<i>Efectos directos</i>						
IPd → UE	.11	.08	.15	1.31	ns	—
SA → UE	.27	.09	.33	2.98	=.003	0.44
IPf → UE	.35	.07	.40	4.94	<.001	0.74
IPd → CCg	.50	.14	.51	3.70	<.001	0.54
SA → CCg	-.06	.13	-.06	-.47	ns	—
IPf → CCg	.18	.11	.16	1.71	=.088	0.24
IPd → CCd	.16	.08	.24	1.97	=.049	0.28
SA → CCd	.03	.09	.04	.32	ns	—
IPf → CCd	.13	.07	.17	1.87	=.062	0.26
IPd → CEm	.36	.11	.41	3.14	=.002	0.45
SA → CEm	-.12	.11	-.12	-1.02	ns	—
IPf → CEm	.35	.10	.34	3.58	<.001	0.52
UE → CCg	.25	.15	.19	1.69	=.090	0.24
UE → CCd	.36	.11	.39	3.39	<.001	0.49
UE → CEm	.25	.13	.21	1.97	=.05	0.28
<i>Efectos de las covariadas</i>						
GE → UE	-.08	.09	-.05	-.82	ns	—
SEF → UE	.03	.05	.04	.65	ns	—
GE → CEm	.33	.12	.20	2.78	=.005	0.40
GE → CCg	.33	.14	.17	2.36	=.018	0.34
GE → CCd	.18	.09	.14	1.98	=.048	0.28
SEF → CEm	.04	.07	.04	.52	ns	—
SEF → CCg	.04	.08	.03	.46	ns	—
SEF → CCd	-.05	.05	-.07	-1.00	ns	—

Nota. PR (pesos de regresión), EE (errores estandarizados), PRE (pesos de regresión estandarizados), IPf (Implicación de los Profesores), SA (Socialización Académica), IPd (Implicación de los Padres), UE (Valor de Utilidad de la Escuela), CEm (Compromiso Emocional), CCd (Compromiso Conductual), CCg (Compromiso Cognitivo), SEF (Socialización Étnica Familiar), GE (Género: 1 chico, 2 chica). ns (No significativo a p < .1).



**Figura 2.** Efectos directos estadísticamente significativos en el modelo de mediación parcial (coeficientes de regresión estandarizados).

**Tabla 3**  
Efectos indirectos en el modelo de mediación parcial

	Estimación	SE	p
Implicación de los Padres → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Cognitivo	.03	.03	.13
Implicación de los Padres → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Emocional	.03	.03	.12
Implicación de los Padres → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Conductual	.06	.06	.14
Socialización Académica → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Cognitivo	.06	.05	.05
Socialización Académica → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Emocional	.07	.05	.02
Socialización Académica → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Conductual	.13	.07	.01
Implicación de los Profesores → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Cognitivo	.08	.05	.05
Implicación de los Profesores → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Emocional	.09	.05	.02
Implicación de los Profesores → Valor de Utilidad de la Escuela → Compromiso Conductual	.16	.07	.00

ninguna relación estadísticamente significativa entre el género y el *valor percibido de utilidad de la escuela*. Sin embargo, las relaciones entre el género y las dimensiones de *CE* han sido estadísticamente significativas. En consecuencia, las alumnas presentan un mayor *CE*

que sus pares masculinos. Por último, la cantidad de varianza explicada para el *valor percibido de utilidad de la escuela* ha sido del 40% y para las tres dimensiones de *CE* ha sido 42% (*compromiso emocional*), 39% (*compromiso conductual*) y 40% (*compromiso cognitivo*).

## Discusión

A través de una perspectiva ecológica, este estudio investiga el papel mediador del valor percibido de la utilidad de la escuela en la relación entre las variables relacionadas con el contexto (i.e., socialización académica, implicación de las familias y del profesorado) y el CE del estudiantado de la comunidad gitana. El género y la socialización cultural étnica han sido controlados debido a su posible impacto en las relaciones analizadas.

En general, de acuerdo con la literatura (p. ej., Boyle et al., 2018; Göbel y Preusche, 2019; Rivas-Drake y Marchand, 2016; Sime et al., 2018; Wang et al., 2014), nuestros datos apoyan las influencias significativas de las variables relacionadas con la familia y la escuela (ya sean directas o indirectas) en el CE del estudiantado de la comunidad gitana. Sin embargo, nuestros datos indican que el papel de mediación del valor de utilidad percibida de la escuela solo ha sido parcialmente soportado. En consonancia con hallazgos anteriores (p.ej., Veas et al., 2019; Xu et al., 2018), los datos indican que las diferentes formas de participación de las familias (p.ej., en la casa o en la escuela) pueden operar a través de diferentes vías y estar asociadas con otros resultados de aprendizaje. Por ejemplo, se encuentra que las formas tradicionales de participación de los padres en la casa y en la escuela (i.e., participación en reuniones con padres y profesores; ayuda con los deberes) han tenido un impacto directo en el CE del alumnado. Mientras que los esfuerzos de socialización académica de los padres influyen en las dimensiones de CE de los estudiantes a través del valor de utilidad percibida de la escuela, los datos indican que las estrategias de participación de las familias (p.ej., participación en las reuniones escolares y supervisión de los deberes) son fundamentales para mejorar el comportamiento escolar y fomentar el cumplimiento de las normas; es decir, para mantener el CE del estudiantado de la comunidad gitana (Hill, 2015; Jeynes, 2003, 2010, 2018; Jung y Zhang, 2016; Wang y Fredricks, 2014; Wang y Huguley, 2012). En línea con hallazgos anteriores (p.ej., Fan y Williams, 2010; Wang y Sheikh-Khalil, 2014), esta relación es más fuerte para el compromiso cognitivo y emocional que para el compromiso conductual. Una posible explicación para este resultado es que, mientras asisten a las reuniones de padres y profesores, los padres quizás transmitan que se preocupan y apoyan sus hijos en la escuela; estos mensajes encubiertos pueden fomentar el sentido de pertenencia y el compromiso de los niños y jóvenes en y con la escuela.

Cuando las familias participan en las actividades en casa y en la escuela es más probable que los niños y niñas reduzcan los problemas de conducta y cumplan con las normas escolares, aumentando las experiencias e interacciones positivas en la escuela y la calidad de sus resultados de aprendizaje. No obstante, y en contra de lo esperado (p.ej., Dotterer y Lowe, 2015), el valor de utilidad percibida de la escuela no media la relación entre la participación de las familias en la casa y en la escuela y la CE. En particular, las formas tradicionales de participación de los padres esperadas por las escuelas, y ampliamente abordadas en la literatura, no han sido entendidas por los niños y niñas de la comunidad gitana como un “mensaje de refuerzo” del valor de la escuela y de la educación. Además, es probable que los posibles obstáculos a las formas tradicionales de participación de las familias (p.ej., el desconocimiento y la falta de familiaridad con la organización y dinámicas del sistema escolar, la baja autoeficacia y las limitaciones de tiempo para desplazarse a la escuela) afectan a la cantidad y calidad de los esfuerzos de los padres y madres para participar en la educación de sus hijos y, por tanto, en los resultados (Jeynes, 2018). Así, las formas tradicionales de participación de padres y madres parecen actuar más como un control externo que como una forma de inculcar las fuentes de motivación de los niños (p.ej., el valor de utilidad percibida de la escuela).

Como demuestran nuestros datos, los esfuerzos de socialización académica de las familias afectan positivamente al CE del estudiantado de la comunidad gitana al reforzar su percepción del valor de utilidad de la escuela. Los resultados son coherentes con estudios anteriores sobre grupos étnicos marginados (p.ej., Day y Dotterer, 2018; Hill y Tyson, 2009; Rivas-Drake y Marchand, 2016; Sonnenschein et al., 2012) que discuten la socialización académica como una forma necesaria de influencia de las familias en los resultados relacionados con la escolarización de los niños y niñas. Así, al transmitir mensajes sobre el valor de la educación y comunicar las aspiraciones y expectativas futuras de sus hijos e hijas, es probable que las familias estimulan actitudes positivas hacia la escuela y refuerzan la motivación para el aprendizaje. Además, se espera que estos estímulos positivos ayuden a los niños y a los jóvenes a enfrentarse a los problemas y desafíos de la aculturación (p.ej., la discriminación étnica; las barreras lingüísticas) y a comprender mejor la utilidad de la escuela para ayudar a superar los desafíos presentes y futuros de la vida (motivación internalizada; p.ej., Andriessen et al., 2012; Benner et al., 2016; Bryan et al., 2012). Este hallazgo refuerza las alertas de la literatura sobre la necesidad de incorporar en los diseños de investigación comportamientos y estrategias más allá de los indicadores tradicionales de participación de los padres, en particular para familias de origen étnico y racial marginado o de bajo nivel socioeconómico (Ceballo et al., 2017; Clifford y Humphries, 2018; Jeynes, 2018).

Además del importante papel que desempeñan las familias, nuestros resultados destacan la notable influencia de la participación del profesorado en el CE del alumnado de la comunidad gitana, al tiempo que les ayudan a hacer frente a los retos y barreras relacionados con la escuela (p.ej., bajo capital cultural y el pobre conocimiento tácito del sistema escolar). Nuestros resultados apoyan trabajos anteriores (p.ej., Dimitrova et al., 2017; Fredricks et al., 2018; Makarova, 2019; Makarova y Herzog, 2013; Mengisto y Horenczyk, 2019; Teuscher y Makarova, 2018) quienes documentan la influencia positiva y fuerte de las relaciones de calidad en la escuela, sobre todo con el profesorado, en los procesos y resultados de aculturación escolar del alumnado (p.ej., la construcción de creencias sobre el valor de utilidad de la educación; CE). Curiosamente, los datos actuales aportan pruebas de las diferentes vías a través de las cuales el profesorado puede influir directa e indirectamente en el CE del alumnado. Como han sugerido Stroet et al. (2013), una posible razón para este resultado es que los diversos componentes de la participación del profesorado tienen diferentes efectos en los resultados escolares del alumnado. Por ejemplo, investigaciones anteriores muestran que la implicación del profesorado, que incluye comportamientos afectivos y de cuidado, predice el sentido de pertenencia y relación del alumnado (compromiso emocional) (Connell y Wellborn, 1991; Furrer y Skinner, 2003; Furrer et al., 2014; Ryan y Deci, 2000); mientras que las formas de implicación del profesorado que incluyen la orientación, retroalimentación e instrucción, es probable que protejan al estudiantado de los problemas de aculturación (p.ej., falta de conocimiento sobre los valores y expectativas de la escuela, la discriminación) y los costes de motivación del aprendizaje (Hentges et al., 2019; Wigfield y Cambria, 2010). Esta última forma de implicación del profesorado ayuda al estudiantado de la comunidad gitana a desarrollar e interiorizar patrones de comportamiento y habilidades interpersonales necesarias para navegar entre culturas (Camacho et al., 2018; Horenczyk et al., 2013).

En lo que respecta a las variables de control, los datos actuales no respaldan nuestra hipótesis de que los esfuerzos de socialización étnica desplegados en un contexto familiar obstaculizan el valor de utilidad percibida de la escuela y el CE del alumnado de la comunidad gitana. El trabajo de Juang y Syed (2010) ayuda a explicar este hallazgo. Estos autores afirman que las prácticas de socialización étnica y cultural de los padres están más relacionadas



con la exploración de los antecedentes étnicos que con su compromiso con los valores y expectativas étnicas. En consonancia con estudios anteriores (p.ej., Göbel y Preusche, 2019; Moreira et al., 2022; Rosário et al., 2017; Wang y Eccles, 2012), los niños y niñas difieren significativamente en su CE autoinformado (las chicas informaron de un mayor CE).

Tomando todo esto en conjunto, los hallazgos actuales apoyan la contribución del valor de utilidad percibida de la escuela en el CE de los alumnos como un mecanismo maleable a través del cual los agentes de socialización (i.e., familias y profesorado) influyen en los resultados de los estudiantes relacionados con la escuela. Estudios anteriores, han encontrado que la utilidad percibida de las tareas y actividades escolares afectaba positivamente el compromiso del estudiantado y la intención de continuar en la escuela (Eccles y Wigfield, 2002; Rakoczy et al., 2019). Sin embargo, al igual que otros grupos étnicos marginados o desfavorecidos, el estudiantado de la comunidad gitana suele estar expuesto a retos y problemas de aculturación (p.ej., pobreza, discriminación en el entorno escolar, bajo acceso a los recursos) que probablemente influyen en las creencias y los valores relacionados con la escuela (i.e., valor de utilidad percibida de la escuela, interés por el aprendizaje) y la percepción de la relación coste-beneficio de los itinerarios educativos. Los datos aportan evidencias prometedoras sobre cómo las familias de las comunidades gitanas y profesorado influyen en el CE del alumnado, al mismo tiempo que apoyan las creencias del estudiantado sobre el valor de utilidad de la escuela para las oportunidades de la vida futura. Sin embargo, cabe destacar el alto porcentaje (47%) de alumnado de la comunidad gitana que se ausentaron de la escuela en los días de recogida de datos, junto con el bajo número de alumnado que asisten actualmente en bachillerato (2.6%). Esta información suscita preocupación por lo que podría estar “cortándoles las alas académicas”. Los resultados anteriores (p.ej., Moreira et al., 2022) han informado que las familias de las comunidades gitanas se interesan por, y reconocen, el valor útil de la escuela y de la educación para el éxito de sus hijos. Sin embargo, la baja asistencia a la escuela y las altas tasas de abandono entre la comunidad gitana podrían explicarse por la “perspectiva ciega al futuro” que orienta las decisiones educativas. La literatura previa (Hentges et al., 2019; Kaplan y Gangestad, 2005) sugiere que, dadas las condiciones de privación relacionadas con el contexto y el carácter incierto del futuro de las familias de los grupos gitanos, es probable que sus decisiones se orienten por las necesidades inmediatas y los objetivos a corto plazo.

Hill et al. (2016) sugieren que el bajo capital cultural de las familias puede impedirles apoyar y orientar a sus hijos en sus trayectorias educativas para que conecten eficazmente la participación en la escuela con los beneficios a largo plazo (p.ej., cursar bachillerato). Por ejemplo, durante las reuniones de consentimiento informado con las familias, algunos padres declaran expectativas para sus hijos incoherentes con su trayectoria escolar (p.ej., “mi hijo abandonará la escuela al cumplir los 18 años [fin de la educación obligatoria] y luego, más adelante, creo que se será ingeniero”). Además, es importante monitorear cómo los esfuerzos de la escuela, en particular del profesorado, logran cultivar identidades académicas positivas en las familias de la comunidad gitana, incluidas las creencias y los valores con respecto a la escuela (Gummadam et al., 2016; Matthews, 2014). Como advirtió Hamilton (2018), las escuelas establecen prácticas educativas coherentes con un enfoque del déficit cultural (p.ej., enfocan las bajas capacidades académicas de los alumnos de la comunidad gitana organizando prácticas exclusivas para ellos). Las percepciones centradas en el déficit pueden traducirse en bajas expectativas académicas para el alumnado de la comunidad gitana, transmitidas a las familias a través de diversos mensajes directos o indirectos (Makarova et al., 2019).

Es importante reafirmar, como mensaje para llevar a casa, que los datos actuales subrayan el importante papel desempeñado por

la implicación del profesorado en el CE del alumnado directamente o a través del valor de utilidad de la escuela. Este resultado es importante porque la escuela puede desempeñar un papel positivo o perjudicial en el CE del estudiantado (Dunajeva, 2021; Göbel y Preusche, 2019; Poteet y Simmons, 2016; Schachner et al., 2018). Por lo tanto, se espera que los educadores y los administradores escolares reflexionen sobre los esfuerzos realizados para ofrecer a las familias de la comunidad gitana oportunidades de aprendizaje que probablemente amplíen su sentido de la valía educativa a largo plazo (p.ej., beneficios de seguir estudiando).

#### Limitaciones e investigación futura

El análisis de estos resultados debe tener en cuenta algunas limitaciones metodológicas y teóricas. En primer lugar, a pesar del buen ajuste del modelo, queda por explicar un alto porcentaje de la variabilidad en las variables utilidad educativa y CE del estudiantado. En estudios futuros se puede explorar la aportación de nuevas variables (p.ej., orientaciones de aculturación, aspiraciones educativas y otras dimensiones del clima escolar).

En segundo lugar, los datos no representan un porcentaje significativo de la muestra esperada (47%). Para llegar a una conclusión robusta sobre la solidez de los efectos encontrados, los investigadores podrían considerar la posibilidad de encuestar a los alumnos que no participaron para concluir si los resultados son invariantes. Además, dada la gran heterogeneidad de los grupos gitanos, una muestra más amplia (a) posibilita una comprensión más matizada de las relaciones encontradas, (b) teniendo en cuenta la pertenencia al grupo (p.ej., las comunidades en las que se vive). Por último, no hemos explorado el efecto de la edad y del nivel de estudios como variables de control. Las razones están relacionadas con el hecho de que la edad de la mayoría de los niños y niñas inscritos en esta investigación no está acorde con el nivel escolar esperado. Además, las investigaciones anteriores se basan en la premisa del nivel escolar ajustado a la edad. Por lo tanto, no hemos podido comparar los datos actuales con la literatura y hacer inferencias consecuentes.

La literatura apoya la direccionalidad del modelo ajustado. Las creencias sobre la utilidad de la educación median total y parcialmente las relaciones entre las variables familiares y escolares y el CE. Sin embargo, se sabe poco sobre estos procesos a lo largo del tiempo. En futuros trabajos se debe explorar estos procesos mediante un diseño longitudinal para mejorar nuestra comprensión, por ejemplo, sobre cómo la participación de las familias y profesorado puede variar en respuesta a los niveles de CE de los niños y los jóvenes, o cómo el profesorado y las escuelas enfocan el CE del alumnado de la comunidad gitana a lo largo del tiempo. Además, a pesar del papel crucial que desempeñan la familia y la escuela en los procesos de aculturación de los niños y jóvenes, ésta es una limitación del estudio. Las investigaciones deben explorar el papel de los entornos educativos no formales y de los agentes de socialización, así como su influencia en los procesos de aculturación y en los resultados de los niños y jóvenes de la comunidad gitana.

Por último, el uso de escalas de autoevaluación impide conocer los comportamientos reales de los estudiantes. Por lo tanto, en futuras investigaciones se podría considerar el uso de medidas de evento para evaluar las variables tomadas (p.ej., diarios para evaluar los mensajes y las prácticas de socialización cultural étnica o del CE de los estudiantes) y entrevistas para profundizar y explorar los complejos procesos de aculturación que sufren los estudiantes de la comunidad gitana.

#### Conclusión e implicaciones prácticas

Existe una amplia evidencia sobre el valor de utilidad de la escuela en la motivación del estudiantado, el aprendizaje y

la inversión a largo plazo documentada en la literatura (p.ej., Appleton et al., 2008; Perry et al., 2016). Sin embargo, hasta la fecha ningún estudio examinó el valor de utilidad de la escuela como vía de mediación entre las condiciones de aculturación relacionadas con el contexto y el CE del estudiantado de la comunidad gitana. Los resultados actuales ofrecen una visión de cómo los dos agentes cruciales de socialización – familia y profesorado – pueden inculcar, mediante esfuerzos intencionados, diferentes aspectos de los resultados relacionados con la motivación y el compromiso del estudiantado. Los resultados ponen de relieve la relevancia de las formas no tradicionales de participación de las familias en las creencias y valores sobre la utilidad de la escuela y el CE del estudiantado de la comunidad gitana (Clifford y Humphries, 2018). En este grupo, las familias, pueden no cumplir con las formas tradicionales de participación de las familias debido a múltiples barreras (p.ej., ayudar a los hijos e hijas con los deberes); aun así, su participación en la educación desempeña un papel importante en las trayectorias de CE del estudiantado. Además, cabe destacar el papel que desempeña el profesorado en el CE del alumnado, ya sea apoyando directamente el compromiso emocional o reforzando indirectamente las formas de compromiso conductual y cognitivo, al tiempo que ayudan a las familias a construir creencias sobre la utilidad de la escuela para superar retos futuros (Praag et al., 2016). Sin embargo, el gran porcentaje de alumnado con baja asistencia a la escuela, y el número residual de alumnado que asisten a los niveles de bachillerato, siguen planteando dudas sobre la calidad de la implicación de las familias y el profesorado en la educación del alumnado de etnia gitana.

Los resultados actuales tienen importantes implicaciones para los programas y políticas educativas, a la vez que ponen de manifiesto la necesidad de una intervención escolar de naturaleza preventiva dirigida al clima escolar, centrada en los procesos de desarrollo de la identidad del alumnado de la comunidad gitana. Por ejemplo, dado que el valor percibido de la escuela se ve potencialmente reforzado por los esfuerzos de socialización académica de las familias, una posible vía para extender los efectos sobre el CE del alumnado es ampliar el conocimiento tácito de las familias sobre el “a, b, c” del sistema escolar y mejorar su expectativa; por ejemplo, sobre el valor de utilidad percibido de la escuela (Reschly y Christenson, 2012). Además, reconociendo el efecto de la participación del profesorado como una variable importante para el CE del alumnado, tanto directa como indirectamente a través del valor percibido de la educación, los administradores de las escuelas pueden considerar el establecimiento de una formación basada en la evidencia y las intervenciones destinadas a proporcionar información sobre las formas eficaces de participación del profesorado en relación con los resultados de aprendizaje del estudiantado. Además, el profesorado puede ayudar a la construcción de expectativas del alumnado adoptando prácticas (p.ej., comunicando expectativas positivas para todo el alumnado, proporcionando retroalimentación de calidad, promoviendo su capital cultural) o implementando breves intervenciones para reducir el coste motivacional de la educación (p.ej., baja esperanza de tener éxito; Harackiewicz et al., 2016). Otra vía que puede influir en las creencias motivacionales del estudiantado y en el CE se refiere a los esfuerzos educativos intencionados para establecer un apoyo académico y conductual culturalmente receptivo para todo el alumnado. Por ejemplo, las escuelas podrían considerar la posibilidad de establecer oportunidades de recuperación para el estudiantado con dificultades para escribir; o actividades de tutoría para ayudar a los que necesitan apoyo académico. El profesorado también puede fomentar la percepción de la utilidad de la escuela por parte del alumnado mediante la colaboración con las familias, apoyando formas no tradicionales de participación de padres y madres en la educación de los hijos e hijas (p.ej., proporcionando conocimientos

sobre el funcionamiento interno del sistema escolar; implicando a las familias en la toma de decisiones), y ayudándoles a establecer expectativas positivas y objetivos futuros. Para facilitar el papel del profesorado, las escuelas pueden considerar la posibilidad de proporcionar formación sobre enfoques multiculturales y procesos de aculturación (Hoti et al., 2019) y desarrollo profesional. La formación se centraría en reconocer los posibles prejuicios implícitos, evitando así la reproducción de los prejuicios sociales contra los grupos étnicos marginados, como la comunidad gitana.

En general, los resultados actuales advierten a los investigadores y educadores, incluidos los administradores, profesorado y a los orientadores escolares, sobre la necesidad de abordar mejor las cuestiones relacionadas con la brecha de rendimiento entre el estudiantado de la comunidad gitana. Una perspectiva culturalmente sensible nos permitiría mitigar los efectos de los prejuicios implícitos y mejorar el clima escolar, facilitando los procesos y resultados de aculturación. Creemos que este documento presenta importantes argumentos que apoyan un cambio en las actitudes y políticas educativas dominantes hacia la educación que probablemente mejorará el CE del alumnado de la comunidad gitana.

### Financiación

Este estudio se llevó a cabo en el Centro de Investigación en Psicología (UID/PSI/01662/2013), Universidade do Minho, y fue apoyado por la Fundación Portuguesa para la Ciencia y la Tecnología y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación Superior de Portugal a través de fondos nacionales (PTDC/PSI-GER/6847/2020), y cofinanciado por FEDER a través de COMPETE2020 bajo el Acuerdo de Asociación Q6 Q7 PT2020 (POCI-01-0145-FEDER-007653). El primer autor recibió el apoyo de una beca de doctorado de la Fundación Portuguesa para la Ciencia y la Tecnología (FCT) (SFRH/BD/125876/2016). Los autores agradecen a los Directores y Profesores del Consejo Escolar que aceptaron colaborar y realizar las diligencias necesarias previas a la recogida de datos.

### Appendix A. Anexo A

**Tabla 1**  
Elementos incluidos en cada constructo

Constructo	Medida	Fuente
<b>Socialización Académica (SA)</b>	“Mis padres dicen que podría ir mejor en la escuela si me esforzara más.” “Mis padres dicen que se puede ser más inteligente siempre que te esfuerces.” “Mis padres dicen que puedo sacar buenas notas en la escuela siempre que me esfuerce.”	Bempechat y Williams (1995)
<b>Implicación de los Padres (IPd)</b>	“Ha asistido a una reunión de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos o a otra reunión escolar.” “Ha asistido a una obra de teatro, un concierto, un evento deportivo u otra actividad escolar.” “Me ayudó con los deberes.”	Voydanoff y Donnelly (1999)
<b>Implicación de los Profesores (IPf)</b>	“Mis profesores se preocupan de verdad por mí.” “No puedo contar con mis profesores.” “Mis profesores son buenos explicando las cosas para que pueda entenderlas.”	Skinner et al. (2012)

<b>Utilidad de la Escuela (UE)</b>	“Necesito aprender mucho en la escuela para poder tomar las riendas de mi futuro.” “Si me va bien en la escuela ahora, tendré un futuro mejor.” “Necesito ir a la universidad para que mi familia pueda tener una vida mejor.”	Skinner et al. (2012)
<b>Compromiso Escolar (CE)</b>	“Presto atención en clase.”	Fredricks et al. (2005)
<b>Compromiso Conductual (CCd)</b>	“Cuando estoy en clase, actúo como si estuviera trabajando.” “Sigo las reglas en la escuela.” “Me siento feliz en la escuela.” “Me gusta estar en la escuela.” “Me interesa el trabajo en la escuela.”	
<b>Compromiso Emocional (CEm)</b>	“Estudio en casa incluso cuando no tengo un examen.” “Intento ver vídeos/programas de televisión sobre las cosas que hacemos en la escuela.” “Leo libros adicionales para aprender más sobre las cosas que hacemos en la escuela.”	

## Referencias

- Alexiadou, N. (2019). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 422–442. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619334>
- Alto Comissariado para as Migrações (ACM). (2017). *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas*. Resolução do Conselho de Ministros (No. 154/2018). Governo de Portugal. <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/Publicac%C7%A7a%C7%83o+ENICC.EN.bx.pdf/c129278c-86bc-4647-88e7-f362a61c56f1>
- Andriessen, I., Nievers, E., Dagevos, J., y Faulk, L. (2012). Ethnic discrimination in the Dutch labor market: Its relationship with job characteristics and multiple group membership. *Work and Occupations*, 39(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0730888412444783>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arbuckle, J. L. (2013). *IBM® SPSS® Amos™ 22 User's Guide*.
- Bempechat, J., Graham, S. E., y Jimenez, N. V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/0022022199030002001>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., y Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. M. Chun, P. Balls Organista, y G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17–37). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-004>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Boyle, A., Flynn, M., y Hanafin, J. (2018). Optimism despite disappointment: Irish traveller parents' reports of their own school experiences and their views on education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1389–1409. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1530805>
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, H., y Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 467–480. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00058.x>
- Burchardt, T., Obolenskaya, P., Vizard, P., y Battagliani, M. (2018). *Experience of multiple disadvantage among Roma, Gypsy and Traveller children in England and Wales*. London School of Economics and Political Science. <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/casepaper208.pdf>
- Camacho, T. C., Medina, M., Rivas-Drake, D., y Jagers, R. (2018). School climate and ethnic-racial identity in school: A longitudinal examination of reciprocal associations. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 28(1), 29–41. <https://doi.org/10.1002/casp.2338>
- Ceballos, R., Jocsón, R. M., y Alers-Rojas, F. (2017). Parental educational involvement and Latino children's academic attainment. En N. J. Cabrera y B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive development of minority children and youth*. (pp. 343–359). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_21)
- Clifford, A. P., y Humphries, M. L. (2018). Parent involvement in US early childhood education: Benefits, limitations, and reconceptualizations. En M. Flee y B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education*. (pp. 767–786). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_37)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cutmore, M., MacLeod, S., Donlevy, V., Spence, C., Martin, A., y Collie, R. (2018). *Against the odds – Academically resilient students with a migrant background and how they succeed (Final Report)*. European Commission.
- Day, E., y Dotterer, A. M. (2018). Parental involvement and adolescent academic outcomes: Exploring differences in beneficial strategies across racial/ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1332–1349. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0853-2>
- Dimitrova, R., Johnson, D. J., y van de Vijver, F. J. R. (2017). Ethnic socialization, ethnic identity, life satisfaction and school achievement of Roma ethnic minority youth. *Journal of Adolescence*, 62, 175–183. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.06.003>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2019). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas* (School Profile of Roma Communities). DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1136.html>
- Dotterer, A. M., y Lowe, K. (2015). Perceived discrimination, parenting, and academic adjustment among racial/ethnic minority adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 71–77. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.08.003>
- Dunajeva, J. (2021). *Constructing identities over time: “Bad Gypsies” and “good Roma” in Russia and Hungary*. Budapest: Central European University Press. <https://doi.org/10.7829/9789633864166>
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Engels, M. C., Phalet, K., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., y Verschuere, K. (2020). Adolescents' engagement trajectories in multicultural classrooms: The role of the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101156. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101156>
- Equality and Human Rights Commission. (2016). *England's most disadvantaged groups: Gypsies, Travellers and Roma. Is England fairer? Review spotlight report*. Equality and Human Rights Commission. <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/is-england-fairer-2016-most-disadvantaged-groups-gypsies-travellers-roma.pdf>
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2018). *Working with Roma: Participation and empowerment of local communities*. Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/working-roma-participation-and-empowerment-local-communities>
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2019). *Roma and Travellers in six countries*. Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/roma-travellers-survey>
- Fan, W., y Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., y Paris, A. H. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305–321). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_19](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19)
- Fredricks, J. A., Hofkens, T., Wang, M.-T., Mortenson, E., y Scott, P. (2018). Supporting girls' and boys' engagement in math and science learning: A mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 271–298. <https://doi.org/10.1002/tea.21419>
- Furrer, C., y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Furrer, C., Skinner, E., y Pitzer, J. (2014). *The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday resilience*. *Teachers College Record*, 116(13), 101–123. <https://www.researchgate.net/publication/248702173>
- Göbel, K., y Preusche, Z. M. (2019). Emotional school engagement among minority youth: The relevance of cultural identity, perceived discrimination, and perceived support. *Intercultural Education*, 30(5), 547–563. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1616263>
- Gummadam, P., Pittman, L. D., y Ioffe, M. (2016). School belonging, ethnic identity, and psychological adjustment among ethnic minority college students. *The Journal of Experimental Education*, 84(2), 289–306. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1048844>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis. Seventh Edition*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Hamilton, P. (2018). Engaging Gypsy and Traveller pupils in secondary education in Wales: Tensions and dilemmas of addressing difference. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1377100>
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., y Prinstein, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 220–227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Helakorpi, J., Lappalainen, S., y Mietola, R. (2018). Equality in the making? Roma and Traveller minority policies and basic education in three Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1485735>
- Hentges, R. F., Galla, B. M., y Wang, M. (2019). Economic disadvantage and math achievement: The significance of perceived cost from an evolutionary perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 343–358. <https://doi.org/10.1111/bjep.12242>
- Hill, N. E. (2015). Family-school relationships during adolescence: Clarifying goals, broadening conceptualizations, and deepening impact. En S. M. Sheridan y E. M. Kim (Eds.), *Processes and pathways of family-school partnerships across development* (pp. 41–59). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16931-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16931-6_3)
- Hill, N. E., y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., Bartz, D., Hill, N. E., Witherspoon, D. P., y Bartz, D. (2016). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12–27. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190910>
- Hinton-Smith, T., Danvers, E., y Jovanovic, T. (2018). Roma women's higher education participation: Whose responsibility? *Gender and Education*, 30(7), 811–828. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274386>
- Horenczyk, G., Jasinskaja-Lahti, I., Sam, D. L., y Vedder, P. (2013). Mutuality in acculturation: Toward an integration. *Zeitschrift für Psychologie*, 221(4), 205–213. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000150>
- Hoti, A. H., Wolfram, C., Müller, M., Heinzmann, S., y Buholzer, A. (2019). Immigrant students and their teachers—exploring various constellations of acculturation orientations and their impact on school adjustment. *Intercultural Education*, 30(5), 478–494. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586214>
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., y Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.747>
- Hu, L.-T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202–218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 112(3), 747–774. <https://doi.org/10.1177/016146811011200311>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147–163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Juang, L. P., Simpson, J. A., Lee, R. M., Rothman, A. J., Titzmann, P. F., Schachner, M. K., Korn, L., Heinemeier, D., y Betsch, C. (2018). Using attachment and relational perspectives to understand adaptation and resilience among immigrant and refugee youth. *American Psychologist*, 73(6), 797–811. <https://doi.org/10.1037/amp0000286>
- Juang, L., y Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescence*, 33(3), 347–354. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.008>
- Jung, E., y Zhang, Y. (2016). Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research*, 109(4), 333–350. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.959112>
- Kaplan, H. S., y Gangestad, S. W. (2005). *Life history theory and evolutionary psychology*. En D. M. Buss (Ed.), *The handbook of evolutionary psychology* (pp. 68–95). John Wiley & Sons, Inc.
- Lauritzen, S. M., y Nodeland, T. S. (2018). What is the problem represented to be? Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, 24, 148–169. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002>
- Lenhard, W., y Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. Retrieved from: [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](https://www.psychometrica.de/effect_size.html). *Psychometrica*, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Makarova, E. (2019). Acculturation and school adjustment of minority students: School and family-related factors. *Intercultural Education*, 30(5), 445–447. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1643559>
- Makarova, E., y Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305–330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>
- Makarova, E., y Birman, D. (2016). Minority students' psychological adjustment in the school context: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1144382>
- Makarova, E., y Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.256>
- Makarova, E., Gilde, J., y Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: An integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5), 448–477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Matthews, J. S. (2014). Multiple pathways to identification: Exploring the multidimensionality of academic identity formation in ethnic minority males. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(2), 143–155. <https://doi.org/10.1037/a0034707>
- Mengisto, W. W., y Horenczyk, G. (2019). Hidden and actual dropout from the education system among adolescents of Ethiopian origin in Israel. *Intercultural Education*, 30(5), 531–546. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1616449>
- Moreira, T., Rosário, P., Azevedo, R., Núñez, J. C., y Fuentes, S. (2022). Living on a double-edged sword: Intergenerational perspectives of women from Gypsy groups about the influence of education on cultural identity. *International Journal of Educational Research*, 111, Article 101915. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101915>
- Motti-Stefanidi, F., y Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126–135. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>
- Niemiec, C. P., y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Perry, B., Martinez, E., Morris, E., Link, T., y Leukefeld, C. (2016). Misalignment of career and educational aspirations in middle school: Differences across race, ethnicity, and socioeconomic status. *Social Sciences*, 5(3), 35. <https://doi.org/10.3390/socsci5030035>
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. En K. M. Chun, P. Balls Organista, y G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63–81). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-006>
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., y Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493–510. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Pinquart, M., y Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75–100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Porter, S. A. (2016). Girls' education, development and social change. *Policy Futures in Education*, 14(5), 517–538. <https://doi.org/10.1177/1478210315625904>
- Poteet, M., y Simmons, A. (2016). Not boxed in: Acculturation and ethno-social identities of Central American male youth in Toronto. *Journal of International Migration and Integration*, 17(3), 867–885. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0442-0>
- Praag, L., Van, Stevens, P. A. J., Houtte, M., y Van. (2016). 'No more Turkish music!' The acculturation strategies of teachers and ethnic minority students in Flemish schools. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(8), 1353–1370. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1103171>
- Preusche, Z. M., y Göbel, K. (2021). Does a strong bicultural identity matter for emotional, cognitive, and behavioral engagement? *Education Sciences*, 12(1), 5. <https://doi.org/10.3390/educsci12010005>
- Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., y Besser, M. (2019). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning and Instruction*, 60, 154–165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.004>
- Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2012). Moving from "context matters" to engaged partnerships with families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1–2), 62–78. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649650>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rivas-Drake, D., y Marchand, A. (2016). Academic socialization among Latino families: Exploring the compensatory role of cultural processes. *Research in Human Development*, 13(3), 225–240. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1194708>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., Nunes, A. R., Fuentes, S., y Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Azevedo, R., Pereira, R., Moreira, T., Fuentes, S., y Valle, A. (2017). Promoting Gypsy children's behavioural engagement and school success: Evidence from a four-wave longitudinal study. *British Educational Research Journal*, 43(3), 554–571. <https://doi.org/10.1002/berj.3271>

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 11. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., y van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23(1), 44–56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- Schachner, M. K., Noack, P., Vijver, F. J. R., Van De, y Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. R., y Noack, P. (2014). Family-related antecedents of early adolescent immigrants' psychological and sociocultural school adjustment in Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(10), 1606–1625. <https://doi.org/10.1177/0022022114543831>
- Sime, D., Fassetta, G., y McClung, M. (2018). 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 316–332. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1343125>
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Chi, U., y Learning-Gardens Educational Assessment Group. Intrinsic motivation and engagement as “active ingredients” in garden-based education: Examining models and measures derived from self-determination theory. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 16–36. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.596856>
- Sonnenschein, S., Galindo, C., Metzger, S. R., Thompson, J. A., Huang, H. C., y Lewis, H. (2012). Parents' beliefs about children's math development and children's participation in math activities. *Child Development Research*, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2012/851657>
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., y Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'Connor, E., y Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602–618. <https://doi.org/10.1037/a0018201>
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., y Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781–796. <https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Teuscher, S., y Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124–137. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>
- Umaña-Taylor, A. J., y Fine, M. A. (2004). Examining Ethnic Identity among Mexican-Origin Adolescents Living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(1), 35–39. <https://doi.org/10.1177/0739986303262143>
- Veas, A., Castejón, J., Miñano, P., y Gilar-Corbí, R. (2019). Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 393–411. <https://doi.org/10.1111/bjep.12245>
- Vollet, J. W., Kindermann, T. A., y Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 635–652. <https://doi.org/10.1037/edu0000172>
- Voydanoff, P., y Donnelly, B. W. (1999). Risk and protective factors for psychological adjustment and grades among adolescents. *Journal of Family Issues*, 20, 328–349.
- Wang, M. T., y Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., y Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A multidimensional school engagement scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang, M.-T., Hill, N. E., y Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development*, 85(6), 2151–2168. <https://doi.org/10.1111/cdev.12284>
- Wang, M.-T., y Huguley, J. P. (2012). Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among African American adolescents: Racial socialization, discrimination, and education. *Child Development*, 83(5), 1716–1731. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01808.x>
- Wang, M.-T., y Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of Acculturation. En D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and psychology* (pp. 411–445). Oxford University Press.
- Ward, C., y Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 8, 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.021>
- Wigfield, A., y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wong, Z. Y., y Liem, G. A. D. (2022). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review*, 34(1), 107–138. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>
- Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., y Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effects among parental homework support, effort, and achievement? An Empirical Investigation. *Frontiers in Psychology*, 9, 2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02334>