

La experiencia académica del alumnado gitano en la universidad

The academic experience of Roma students at university

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-648>

Silvia Abad Merino

<https://orcid.org/0000-0003-1132-3051>

Universidad de Córdoba

Fernando Macías-Aranda

<https://orcid.org/0000-0002-1569-6659>

Universidad de Barcelona

Olga Serradell Pumareda

<https://orcid.org/0000-0003-4077-1400>

Universidad Autónoma de Barcelona

Ainhoa Flecha

<https://orcid.org/0000-0001-6910-9715>

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El Pueblo Gitano, a pesar de ser la principal minoría étnica europea con más de 600 años en el continente, sigue enfrentando discriminación y exclusión, impactando particularmente en sus logros educativos. Solo el 1-4% de los gitanos tiene educación universitaria, contrastando con el 44% de otros grupos. Asimismo, los gitanos que alcanzan el sistema universitario tienen más probabilidades de abandonar sus estudios, debido a que suelen ser estudiantes no tradicionales y/o de primera generación, y a múltiples formas de discriminación, como sus ingresos,

y con un especial riesgo para las mujeres gitanas que llegan a la universidad. Este artículo se basa en los resultados del proyecto I+D "UNIROMA" (2019-2022), centrado en la población gitana de las universidades españolas. Utilizando la Metodología Comunicativa, la investigación adoptó un diseño secuencial mixto con dos fases. En la primera fase cuantitativa obtuvo 98 respuestas de estudiantes gitanos universitarios. La segunda fase se centró en datos cualitativos, con 20 historias de vida a estudiantes gitanos universitarios y 15 entrevistas a expertos nacionales e internacionales. Este artículo recoge resultados sobre la información sociodemográfica y la experiencia universitaria de estos estudiantes. Los resultados sugieren que el alumnado gitano universitario enfrenta dificultades relacionadas con la configuración de su hogar, su situación laboral o sus recursos económicos, afectando su experiencia universitaria. Equilibrar estudios, trabajo y familia influye en su dedicación académica, al igual que en estudiantes de minorías étnicas y primera generación. Los exámenes generan estrés y dominar lenguas extranjeras es un desafío común. La discusión destaca la necesidad de seguir desarrollando medidas, especialmente desde la universidad, para asegurar la permanencia de los estudiantes gitanos, en su mayoría de primera generación, para que completen con éxito la educación sus estudios universitarios.

Palabras clave: universidad, Pueblo Gitano, experiencia académica, estudiantes no tradicionales, estudiantes de primera generación.

Abstract

Roma People, despite being the main European ethnic minority with over 600 years on the continent, continue to face discrimination and exclusion, particularly impacting their educational achievements. Only 1-4% of Roma have university education, contrasting with 44% of other groups. Likewise, Roma individuals who enter the university system are more likely to drop out due to being non-traditional and/or first-generation students, and facing multiple forms of discrimination such as income, with a particular risk for Roma women attending university. This article is based on the results of the R&D project "UNIROMA" (2019-2022), focused on the Roma population in Spanish universities. Using Communicative Methodology, this research adopted a mixed sequential design with two phases. In the first quantitative phase, 98 responses were obtained from Roma university students. The second phase focused on qualitative data, including 20 life stories of Roma university students and 15 interviews with national and international experts. This article presents findings on sociodemographic information and the university experience of these students. Results suggest that Roma university students face difficulties related to their home environment, employment situation, and economic resources, impacting their university experience. Balancing studies, work, and family influences their academic dedication, as observed in ethnic minority and first-generation students. Exams create stress

and mastering foreign languages is a common challenge. Discussion highlights the need to continue developing measures, especially within the university, to ensure the retention of Roma students, mostly first-generation, to successfully complete their university education.

Keywords: university, Roma People, academic experience, non-traditional students, first-generation students.

Introducción

La historia del pueblo gitano ha estado tradicionalmente asociada a la marginalización, la pobreza y la exclusión socioeducativa. Aunque las recientes iniciativas internacionales han favorecido importantes logros en relación con la alfabetización y la escolarización obligatoria de las comunidades romaníes (Comisión Europea, 2020), los estudiantes gitanos continúan liderando las tasas más bajas de éxito académico en el sistema educativo (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea EU-FRA, 2022; De la Rica et al., 2019; Rutigliano, 2020).

En el contexto universitario, los datos disponibles hasta 2018 indican que en los países de la OCDE (2020), el 44.4% de los adultos hasta los 34 años alcanzaron la educación superior. Sin embargo, se estima que la población romaní con estudios universitarios se encuentra entre el 1% y el 4% (The Velux Foundations, 2019). Concretamente, las bajas tasas de graduación de la población gitana en las universidades españolas reflejan la necesidad urgente de estudiar las dificultades que afrontan los estudiantes gitanos, así como las acciones basadas en la evidencia que contribuyen a superarlas.

En los últimos años, se han efectuado importantes esfuerzos en educación primaria y secundaria para aumentar la población gitana que accede a la educación superior (Brüggemann, 2014; Flecha, 2018). No obstante, estas medidas necesitan incluir aquellos mecanismos que mitiguen las dificultades que enfrentan los estudiantes gitanos durante su experiencia académica universitaria para aumentar efectivamente las tasas de graduación terciaria. Recientemente, se han comenzado a implementar actuaciones orientadas a garantizar la equidad y la inclusión de los estudiantes gitanos en la educación superior. Sin embargo, el estudio longitudinal de la efectividad de estas iniciativas y de las barreras

estructurales que enfrenta la población romaní en la universidad aún está insuficientemente desarrollado (Garaz y Torotcoi, 2017; Rutigliano, 2020).

El presente estudio forma parte del proyecto I+D UNIROMA (2019-2022), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, el cual tuvo como objetivo aportar evidencias científicas que contribuyan al éxito del alumnado gitano en la universidad, promoviendo así la inclusión social del grupo étnico más representativo de España y Europa. Por consiguiente, el proyecto contribuyó especialmente al Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible, que aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

En el ámbito de la Educación Superior, las diferencias en el éxito académico de los estudiantes de grupos étnicos minoritarios respecto a sus iguales del grupo social dominante empiezan a definirse desde los condicionantes de las etapas educativas anteriores (Lens y Levrau, 2020). Concretamente, se documentan la discriminación experimentada por el alumnado romaní en el sistema educativo y las dificultades que este enfrenta desde los niveles escolares más básicos (Lambrev, 2020).

Desde la primera infancia, los niños romaníes enfrentan las limitaciones de un sistema educativo estandarizado y monocultural. La falta de maestros familiarizados con su cultura dificulta la comunicación efectiva con ellos y sus familias (Bırle et al., 2014). Estos desafíos interactúan con discriminación (Eurofound, 2016; Kende et al. 2020), pobreza (Kamberi et al., 2015) y factores socioculturales que afectan su desenvolvimiento en el sistema educativo (Mulcahy et al. 2017), resultando en bajo rendimiento, absentismo y alto abandono escolar entre los romaníes.

En la Unión Europea, las políticas sociales y educativas muestran barreras de acceso y participación que generan segregación y baja calidad educativa para los romaníes (Alexiadou, 2019). La discriminación institucionalizada perjudica a los estudiantes minoritarios (Brüggemann y D'Arcy, 2017). Las familias desconectadas suelen mantener a sus hijos en escuelas gueto y estigmatizadas (Neumann, 2016). Los diagnósticos erróneos debido a pruebas estandarizadas y la vulnerabilidad socioeconómica los colocan en aulas especiales de baja calidad (Amnesty International y European Roma Rights Center, 2017; Cashman, 2017).

Organismos oficiales confirman que los niños romaníes a menudo están en escuelas de baja calidad, en niveles educativos inferiores y aulas segregadas (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea EU-FRA, 2016). La segregación y la asignación a grupos de compensación

educativa sin garantías agravan la brecha educativa (CREA, 2010; Parra Toro et al., 2017). Estudiar en aulas segregadas afecta la identidad y autoestima, y limita las oportunidades de permanencia escolar (Messing, 2017).

Los estudiantes de minorías étnicas afrontan obstáculos en el sistema educativo que los colocan en desventaja en relación con el grupo dominante en términos de acceso a la educación superior, debido a disparidades en las calificaciones de ingreso universitario. Por ejemplo, en el Reino Unido, las posibilidades de que estudiantes étnicos minoritarios obtengan un título de calidad son la mitad en comparación con estudiantes blancos (Richardson, 2018). Similarmente, en España los estudiantes romaníes están significativamente por debajo de la representación promedio en la educación superior en comparación con el grupo mayoritario (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021). Este dato afecta especialmente a campos como ciencias y tecnología, como su análisis también indica en el conjunto de Europa del Este, lo que limita sus perspectivas laborales (Garaz y Torotcoi, 2017). Esto destaca la necesidad de examinar cómo las universidades contribuyen a la injusticia social y de implementar acciones para apoyar a los estudiantes gitanos a través de compromiso académico y político (Arday y Mirza, 2018).

Investigaciones recientes enfatizan que las medidas efectivas parten del conocimiento de los estudiantes y la comprensión de las barreras interseccionales que enfrentan como miembros de minorías étnicas, estudiantes no tradicionales y de primera generación, además de tener situaciones socioeconómicas desfavorables (Flecha et al., 2022). La discriminación y la exclusión que experimentan los estudiantes gitanos durante sus estudios también interactúan con su aprendizaje sobre la dinámica universitaria y su identidad personal (McDonagh y Fonseca, 2022). Algunos ocultan su identidad por miedo a ser excluidos, mientras que otros la abrazan para normalizar el éxito educativo gitano y contribuir a su comunidad (Hinton-Smith y Padilla-Carmona, 2021; Hinton-Smith et al., 2017).

Investigaciones en las últimas dos décadas muestran el deterioro de la salud mental y el estrés en estudiantes de minorías étnicas y primera generación (Ogunyemi et al., 2019), impactando negativamente su experiencia de aprendizaje. Esto está relacionado con las barreras de acceso, el agotamiento por enfrentar discriminación, demostrar valía y cumplir expectativas (Kundu, 2019). La presión estereotipada también afecta a los gitanos académicamente, ya que resaltar su identidad durante

tareas académicas disminuye su rendimiento (Slobodnikova y Randolph-Seng, 2021; Želinský, 2022).

A pesar de los programas de preparación en universidades, la discriminación institucional persiste para estudiantes de minorías étnicas. Muchos sienten la necesidad de educar a otros sobre raza y justicia social, enfrentan prejuicios raciales y se sienten aislados en la universidad (Harris y Linder, 2018). La percepción de que sus contribuciones son ignoradas desalienta a los estudiantes subrepresentados y genera desconfianza (Allaire, 2019).

La intersección de origen étnico y clase social incrementa las dificultades para manejar discriminación y marginación en la universidad (Silver, 2019). Esto es más pronunciado entre estudiantes gitanos, y su interacción con la etnia predice actitudes de prejuicio (Urbiola et al., 2022). Sin embargo, la movilidad internacional puede ser transformadora para estudiantes gitanos, permitiéndoles enfrentar la discriminación y avanzar profesionalmente (Marcu, 2020; Roberts, 2021).

A pesar de las dificultades, la investigación en España sobre estudiantes gitanos en la universidad es limitada. Este estudio analiza perfiles de estudiantes gitanos y sus desafíos académicos, debido a la rigidez universitaria hacia estudiantes no tradicionales y de primera generación. Es decir, hacia estudiantes que ingresan en la universidad a una edad posterior, tienen cargas socioeconómicas o son los primeros en sus familias que estudian en la universidad. Concretamente, el Centro Nacional de Estadísticas de Educación (NCES) de los Estados Unidos (2024) concreta que un estudiante no tradicional presenta alguna o varias de las siguientes características: ingreso en la universidad posterior a la norma; matrícula a tiempo parcial; independencia financiera; trabajo a tiempo completo; con personas dependientes distintas de su cónyuge; modelo unifamiliar; o acceso sin haber obtenido el título de la escuela secundaria estándar.

Diseño metodológico

El proyecto UNIROMA se basó en la Metodología Comunicativa que considera a las personas como agentes sociales con lenguaje y capacidad de acción, promoviendo el diálogo entre investigadores, participantes y otros actores involucrados en las realidades estudiadas. Este enfoque metodológico permite describir la realidad y contribuir a su

transformación a través del impacto social, político y científico generado por la investigación (Gómez et al., 2010).

En esta investigación, se otorgó especial relevancia a la participación activa de los agentes sociales en todas las etapas del proceso, desde el diseño inicial hasta la formulación de conclusiones. Para ello, se constituyó un Consejo Asesor integrado por personas gitanas que cursaban estudios universitarios, representantes de asociaciones gitanas y personas con experiencia en gestión universitaria. Su valiosa contribución fue crucial para el diseño del trabajo de campo, la recopilación de datos y la identificación de perfiles de estudiantes universitarios.

La investigación se desarrolló mediante un diseño de método mixto secuencial que incluyó dos fases: una fase inicial de recopilación de datos cuantitativos, en la que participaron estudiantes gitanos universitarios, y una segunda fase de recopilación de datos cualitativos, donde participaron tanto estudiantes gitanos universitarios como personas expertas en el ámbito del estudio.

Para abordar la falta de investigaciones sobre personas gitanas cursando estudios universitarios en el país, se llevó a cabo una fase inicial exploratoria. Esta incluyó una revisión exhaustiva de la literatura y la administración de un cuestionario en línea a personas gitanas matriculadas en estudios universitarios en ese momento. Los datos obtenidos permitieron identificar diferentes perfiles de estudiantes universitarios, que fueron tenidos en cuenta para seleccionar la muestra del estudio cualitativo.

El trabajo de campo cuantitativo desarrollado durante la primera fase de la investigación, se realizó durante un estudio longitudinal que incluyó dos etapas de recogida de datos. La primera etapa se realizó entre mayo y julio de 2020 y la segunda tuvo lugar entre abril y mayo de 2022, obteniendo 98 y 51 respuestas válidas, respectivamente. Los perfiles de los estudiantes se seleccionaron a partir de las respuestas proporcionadas en el cuestionario de la primera fase del proyecto.

En la segunda fase de la investigación se desarrolló el trabajo de campo cualitativo, donde se recogieron 20 historias de vida elaboradas por estudiantes gitanos de diversas universidades y ámbitos académicos en España. Además, en esta fase se realizaron entrevistas en profundidad a 16 expertos nacionales e internacionales con experiencia en gestión universitaria y programas de apoyo a estudiantes universitarios de minorías étnicas y primera generación. Los resultados permitieron

elaborar recomendaciones para el apoyo a estudiantes romanís en la universidad (Serradell et al., 2022).

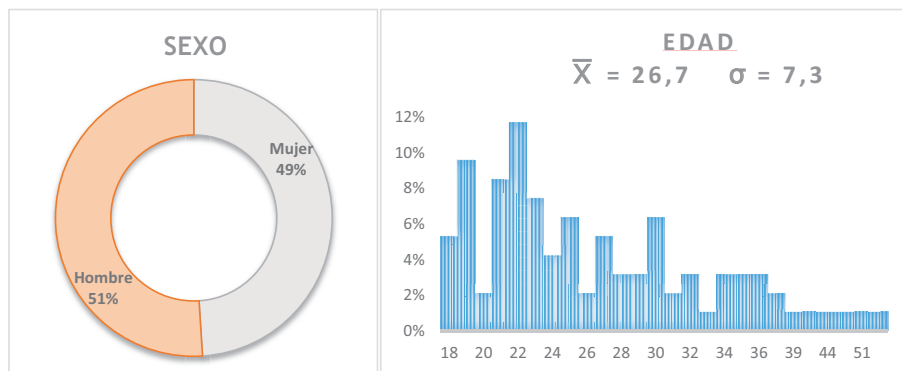
Muestra

En la fase cuantitativa del estudio, la falta de datos étnicos en España impidió realizar un muestreo probabilístico en esta área. En su lugar, se optó por utilizar un método de muestreo de bola de nieve para identificar los perfiles de estudiantes gitanos en las universidades españolas. Inicialmente, el reclutamiento de participantes se realizó a través de redes establecidas con asociaciones gitanas y se completó a través de los contactos que estas proporcionaron, con el objetivo de llegar a más individuos.

Debido a que la población gitana en España es relativamente pequeña, con aproximadamente 1.000.000 personas gitanas en el país y solo alrededor del 1-2% de ellos cursando estudios universitarios, obtener respuestas de aquellos que cumplieran con el perfil analizado en la investigación (personas gitanas matriculadas en estudios universitarios) presentó dificultades notables, lo que constituye una de las principales limitaciones del estudio (Schanze y Zins, 2019; Salamonska y Czeranowska, 2018). Algunas posibilidades para aumentar el acceso a la población gitana universitaria pueden ser la inclusión de más personas gitanas en el equipo investigador y/o de trabajo, la realización de actos y reuniones en la universidad dirigidos a estudiantes que pertenezcan a minorías culturales y/o religiosas o la participación de más organizaciones gitanas de la sociedad civil, especialmente las que trabajan con proyectos educativos.

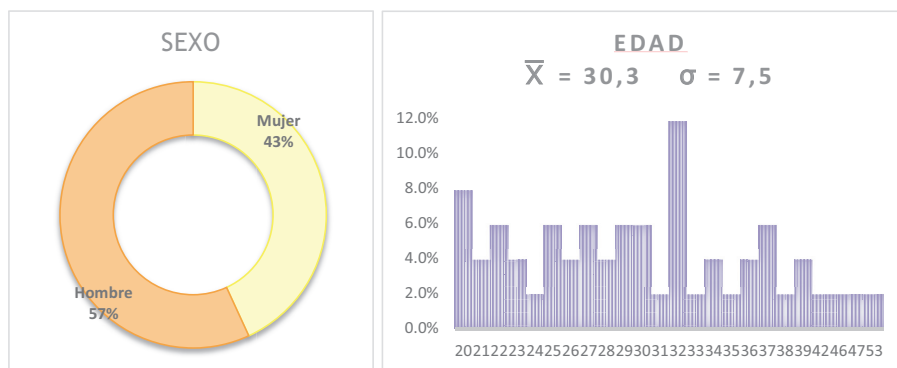
La segunda dificultad, como es común en estudios longitudinales, fue asegurarse que las personas que completaron el cuestionario inicial también completaran el cuestionario de seguimiento, es decir, el que se debía realizar durante la segunda vuelta. La muestra participante del cuestionario inicial incluyó a 98 personas gitanas que, en el momento de la encuesta, estaban matriculadas en programas de estudios regulares en diversas universidades españolas. Se obtuvieron respuestas de 33 universidades y 12 comunidades autónomas del país, destacando Cataluña (42%), Andalucía (22%) y la Comunidad Valenciana (10%) entre ellas.

GRÁFICO I. Distribución de la muestra por sexo y edad (primera vuelta, fase cuantitativa)



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO II. Distribución de la muestra por sexo y edad (segunda vuelta, fase cuantitativa)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la distribución por edad y sexo (ver Gráfico I), la muestra está formada por un 51% de hombres y un 49% de mujeres, con una media de edad de 26,7 años (desviación típica, 7,3 años) sin diferencias significativas por sexo (edad media entre las mujeres, 26,28; y edad media entre los hombres, 27,06).

En cuanto a la segunda vuelta (ver Gráfico II), se obtuvieron 51 respuestas de 9 Comunidades Autónomas, predominando las provenientes de Cataluña (52,9%) y Comunidad Valenciana (23,5%). En esta ocasión, la distribución por sexo reflejó una mayor representación de hombres, con un 57% frente al 43% de mujeres, y una media de 30,3 años con una desviación típica de 7,5 años.

En relación con la fase cualitativa del trabajo de campo, se recogieron 20 historias de vida elaboradas por estudiantes gitanos que se encontraban estudiando distintas titulaciones en diferentes universidades españolas (ver Tabla I). La muestra estuvo formada por 10 mujeres y 10 hombres, de los cuales 11 residían en Cataluña y 9 en Andalucía. Los perfiles de los estudiantes fueron seleccionados utilizando las respuestas proporcionadas por 98 estudiantes universitarios gitanos en el cuestionario de la primera fase del proyecto. De esta manera, las 20 historias de vida reflejan la diversidad en términos de género, perfiles académicos y áreas de conocimiento, incluyendo ciencias sociales y humanidades, ciencias de la salud y ciencias naturales. La mayoría de los participantes entrevistados (9 mujeres y 8 hombres) estaban matriculados en programas de grado, mientras que 2 hombres y 1 mujer estaban estudiando un máster. Además, 11 participantes presentaban un perfil de estudiante tradicional, mientras que los 9 restantes tenían un perfil no tradicional.

Las vías mayoritarias de acceso a la universidad son las más frecuentes, como el bachillerato y la realización de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) o la Formación Profesional Superior con o sin las PAU. Sin embargo, las minoritarias hacen referencia a las menos comunes,

TABLA I. Perfiles de la muestra (fase cualitativa)

	Cataluña		Andalucía	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Estudiante tradicional 17-24 años, acceso por vías mayoritarias sin responsabilidades laborales o familiares.	3	2	3	3
Estudiante no tradicional 17-24 años, acceso por vías mayoritarias con responsabilidades laborales o familiares.	2	4	2	1
>25 años, acceso por vías minoritarias.	1	3	1	1

Fuente: elaboración propia.

como la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años. La selección de participantes consideró criterios que permitieran incluir los diversos perfiles identificados en el cuestionario. Es decir, asegurar la variedad de áreas de estudio, equilibrar la representación geográfica con mayor población gitana, incorporar estudiantes de postgrado sin afectar la realidad mayoritaria de estudiantes de grado, garantizar la participación de estudiantes con becas y aquellos que no estuvieran asociados con el movimiento gitano. De esta manera, logramos reflejar la diversidad de trayectorias y obtener información relevante y significativa.

Una de las principales dificultades que enfrentamos fue identificar estudiantes en disciplinas STEM, especialmente en el ámbito de la ingeniería. Para establecer contacto con los estudiantes, contamos con la colaboración de profesores universitarios y asociaciones gitanas.

Instrumentos

Para llevar a cabo el estudio longitudinal de la fase cuantitativa, se han desarrollado dos instrumentos en formato online: un cuestionario inicial y un cuestionario de seguimiento. En el diseño del cuestionario inicial, el equipo de investigación colaboró con el Consejo Asesor y, especialmente, con CampusRom - Red Gitana Universitaria, una asociación que agrupa a estudiantes romaníes. Se utilizaron como base cuestionarios previos sobre trayectorias universitarias en general y estudiantes de minorías étnicas en particular, como el Student Experience Survey (Times Higher Education, 2018), el cuestionario de caracterización psicopedagógica del estudiante universitario (Márquez y Ordaz, 2014), el cuestionario CEVEAPEU (Gargallo et al., 2009), el NSSE (Center for Postsecondary Research, 2019) y el First Generation College Survey (Students for Education Reform, 2017).

El cuestionario inicial se validó a través de un pilotaje para garantizar su viabilidad, confiabilidad y validez, así como para ajustar el tiempo necesario para completarlo. Después de realizar las modificaciones pertinentes, se generó el cuestionario final, que consta de 86 ítems y los siguientes bloques temáticos:

- Trayectoria académica previa y vías de acceso;
- Compaginación con otras actividades;

- Estudios actuales: ámbito académico, interacción social y reconocimiento cultural;
- Dificultades;
- Medidas;
- Preguntas sociodemográficas.

El cuestionario de seguimiento se centró en conocer el progreso de los estudiantes entrevistados inicialmente en relación con sus estudios universitarios, incluyendo si aún estaban estudiando, si se habían graduado o si habían abandonado, y cuáles fueron las principales dificultades que enfrentaron.

Para llevar a cabo la fase cualitativa se utilizaron historias de vida realizadas por estudiantes universitarios gitanos y se realizaron entrevistas en profundidad a personas expertas.

Las historias de vida abordaron los siguientes temas:

- Trayectoria educativa previa a la universidad;
- Vía de acceso a la universidad;
- Dificultades burocráticas en la universidad;
- Dificultades académicas en la universidad;
- Las relaciones sociales en la universidad.

En las entrevistas con las personas expertas se abordaron aspectos relacionados con 1) Programas de apoyo, acompañamiento e información; 2) Ayuda financiera; y 3) Participación social. Todas estas medidas se encontraron vinculadas a estudiantes de minorías étnicas y/o no tradicionales (segunda generación, mayores de 25 años, responsabilidades laborales y/o familiares).

El presente artículo muestra los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa del estudio, vinculados a la información sociodemográfica y académica de los estudiantes. Concretamente, el análisis incluye:

- Información sociodemográfica
 - Forma de convivencia y datos del hogar
 - Situación laboral y económica
 - Recursos para el estudio
 - Capital cultural familiar
- Experiencia universitaria
 - Dedicación académica
 - Autosuficiencia

Resultados

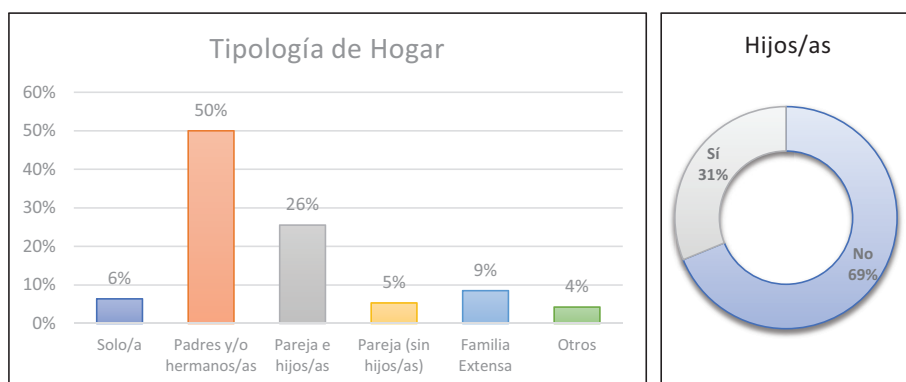
Los resultados obtenidos muestran información sociodemográfica y académica relacionada con las barreras que experimentan los estudiantes gitanos universitarios en su trayectoria.

Información sociodemográfica

Forma de convivencia y datos del hogar

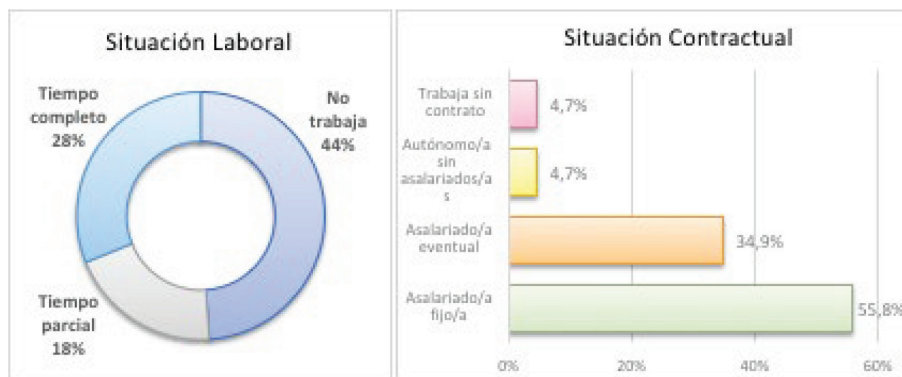
La mayoría de los estudiantes de la muestra viven con sus padres y/o hermanos (50%). No obstante, la proporción de estudiantes emancipados alcanza casi la mitad de la muestra, considerando que el 31% vive en pareja (26% con hijos y 5% sólo con la pareja) y un 6% vive solo. Teniendo en cuenta que el 26% de la muestra tiene hijos, es relevante constatar que las responsabilidades familiares constituyen una dificultad para el seguimiento de estudios tanto por la dedicación horaria que suponen como porque aumenta la necesidad de generar recursos económicos propios. Además, los participantes viven en unidades familiares grandes, con un promedio de 4,26 miembros y una desviación estándar de 1,73 (ver Gráfico III).

GRÁFICO III. Tipología de hogar e hijos/as (%)



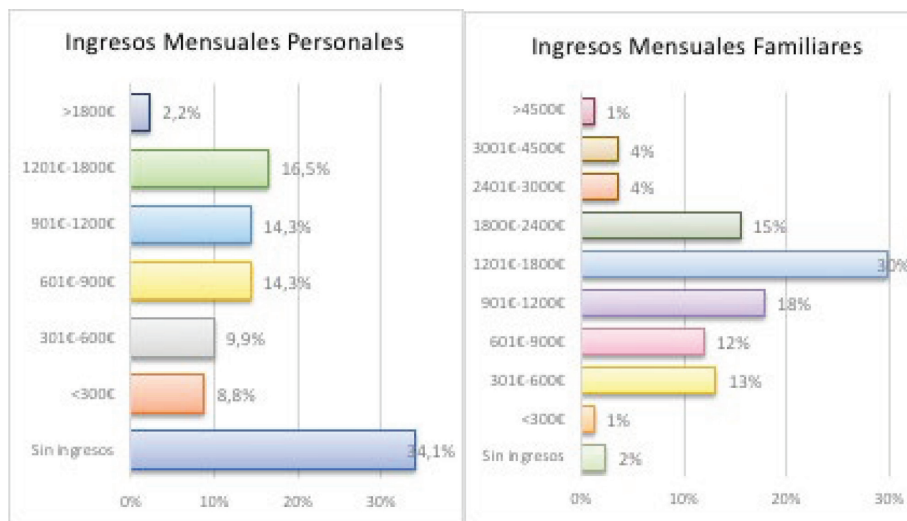
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO IV. Situación laboral y contractual (%)



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO V. Ingresos mensuales personales y familiares (%)



Fuente: elaboración propia.

Situación laboral y económica

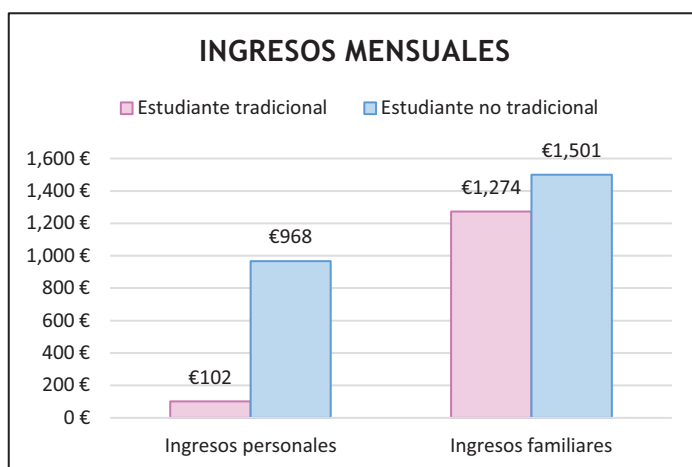
El 46% de las personas participantes trabaja, bien sea a tiempo parcial (18%) o a tiempo completo (28%). Respecto a la situación contractual, el 56% tienen contrato indefinido mientras que un 35% tiene contrato temporal. A estos, habría que añadir casi un 5% de autónomos y el mismo porcentaje de personas que trabajan sin contrato (ver Gráfico IV).

El análisis de los datos relativos a los ingresos arroja una situación de precariedad económica, con un promedio de ingresos familiares de 1411€ (con una desviación de 924€), que cabe poner en relación con el tamaño promedio del hogar que frecuentemente supera los 4 miembros (ver Gráfico V).

Los estudiantes entrevistados destacan la precariedad económica y el componente de estrés asociado a la falta de seguridad de unos ingresos y una vivienda estable.

De diez asignaturas me han quedado tres y me están costando, porque tenemos un estilo de vida que es más humilde. Siempre tenemos para tirar, con el Primo o con quien sea. Hemos tenido dos o tres desahucios

GRÁFICO VI. Ingresos mensuales según perfil de estudiante (€)



Fuente: elaboración propia.

porque no tenemos para pagar el alquiler y todo esto repercute, es más complicado que otra persona que tiene su casa y sus ingresos... (José, estudiante no tradicional, ciencias sociales y humanidades, Andalucía).

El análisis según el perfil de estudiante, los estudiantes no tradicionales, al ser mayores y trabajar más horas, disponen de ingresos significativamente más altos que los estudiantes tradicionales (ver Gráfico VI).

En consonancia con esta situación económica, los datos muestran que el 69% recibe algún tipo de beca o apoyo al estudio (ver Gráfico VII). Estos datos son coherentes con la posición socioeconómica de la población gitana en España, lo que representa una barrera para el seguimiento de estudios postobligatorios. Además, la percepción de la beca general del Ministerio suele suponer para los estudiantes universitarios una presión añadida. Generalmente, los estrictos criterios académicos que se imponen para mantenerla pueden ser de difícil cumplimiento para aquellos estudiantes que tienen que compaginar los estudios con otras obligaciones laborales y/o familiares.

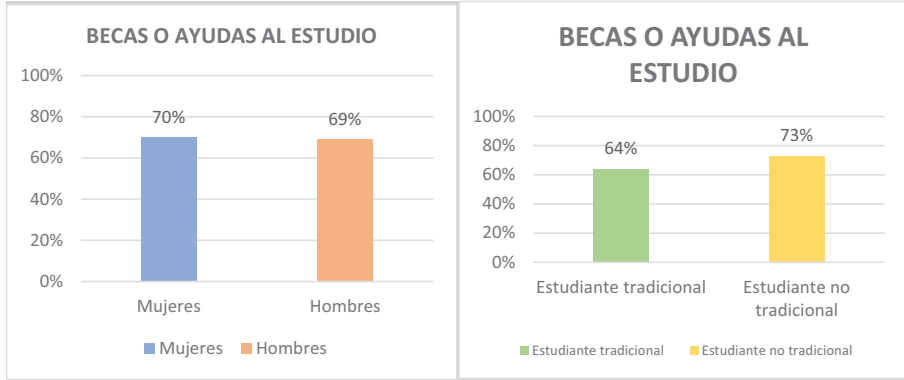
Concretamente, la percepción de los estudiantes en relación con los rígidos criterios para la obtención de la beca general muestra las

GRÁFICO VII. Beneficiarios/as de algún tipo de beca y/o ayuda (%)



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO VIII. Becas/Ayudas por sexo y perfil de estudiante (%)



Fuente: elaboración propia.

dificultades que implica para aquellas personas con circunstancias vitales más desfavorables.

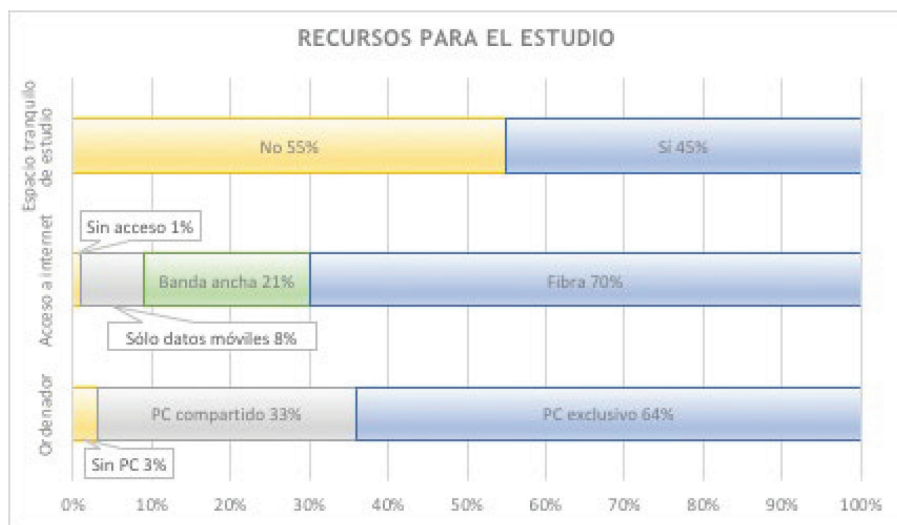
He contado con becas por suerte durante muchas veces y mis padres me intentan ayudar en todo lo que pueden, trabajar y sacar buenas notas es muy difícil. No me da la vida. (Rocío, estudiante no tradicional, ciencias de la salud, Catalunya).

El porcentaje de estudiantes que recibe algún tipo de beca o ayuda al estudio es más alto entre los estudiantes tradicionales (73%) que entre los no tradicionales (64%). Sin embargo, no existen diferencias al respecto entre hombres y mujeres (ver Gráfico VIII).

Recursos para el estudio

El análisis de los recursos para el estudio en los hogares de los participantes arroja también resultados interesantes, más aún teniendo en cuenta que la encuesta inicial fue realizada entre mayo y junio de 2020, es decir, en el periodo en que las universidades desplazaron toda su actividad académica a formato *online* como consecuencia de

GRÁFICO IX. Recursos para el estudio (%)

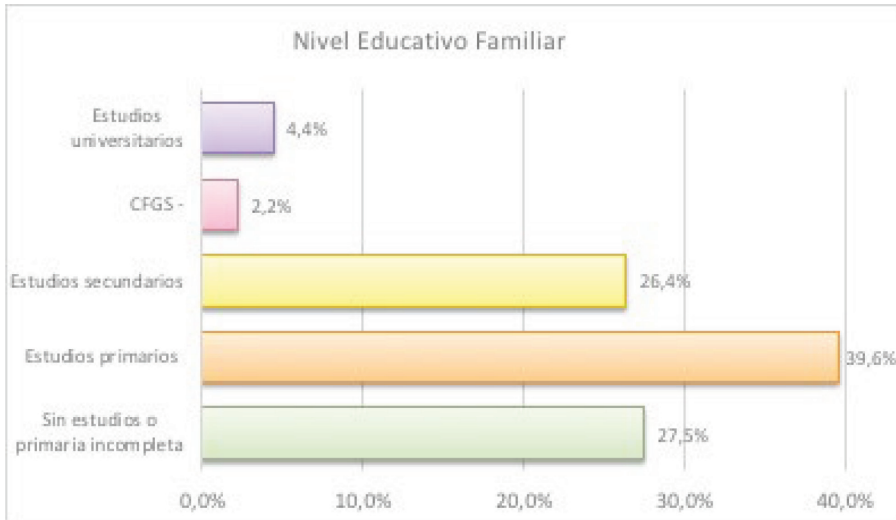


Fuente: elaboración propia.

las medidas adoptadas para hacer frente a la pandemia del COVID19. Específicamente, más de la mitad de los estudiantes (55%) no disponía de un espacio de estudio tranquilo, un 33% no tenía ordenador de uso individual y un 3% no tenía ordenador en casa. En relación con la conexión a internet, un 8% sólo disponía de datos móviles y un 1% no tenía acceso a internet (ver Gráfico IX).

La creciente importancia de la actividad académica virtual que se experimentó durante los últimos años y que se manifestó muy especialmente como consecuencia de las medidas relacionadas con la pandemia, desplazando buena parte de la formación universitaria a formatos virtuales o híbridos, ha supuesto una mayor importancia de los recursos tecnológicos y el espacio para el seguimiento de estudios. Los efectos de esta situación se han visto especialmente reflejados en las poblaciones más vulnerables y el aumento de la brecha educativa respecto a la población mayoritaria.

GRÁFICO X. Nivel educativo familiar¹ (%)



Fuente: elaboración propia.

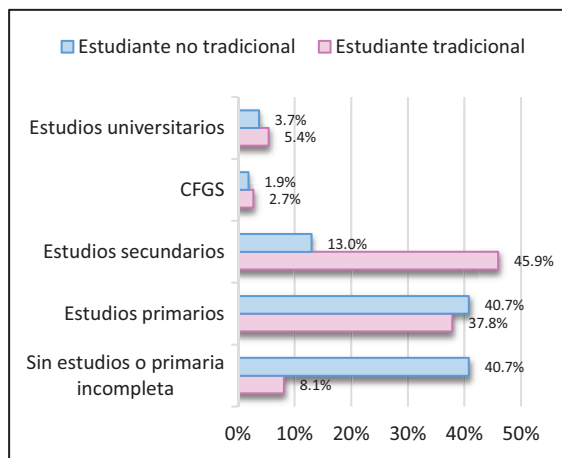
Capital cultural familiar

El estudio de la presencia de minorías étnicas en la universidad se aborda frecuentemente ligado a los estudiantes de primera generación, es decir, aquellos que son los primeros de sus familias en alcanzar la educación superior. En grupos culturales con poca tradición académica es frecuente que la mayoría de estudiantes sean de primera generación, lo cual constituye una doble fuente de discriminación y de dificultad en la trayectoria académica.

Este es el caso de la población gitana universitaria, tal y como queda reflejado en el nivel educativo familiar de las personas que han participado en el estudio. En concreto, el trabajo de campo cuantitativo refleja que el 67% de las familias tiene como máximo, estudios primarios, el 26% secundarios, el 2% estudios de Grado Superior, y tan sólo en un 4% de los casos, alguno de los progenitores tiene estudios universitarios (ver Gráfico X).

¹ Para determinar el nivel educativo familiar se ha cogido, en cada caso, el del progenitor con un nivel educativo más alto.

GRÁFICO XI. Nivel educativo familiar según perfil de estudiante (%)



Fuente: elaboración propia.

Mis padres tienen, digamos, la enseñanza básica, no tienen el título de secundaria y demás, y no llegaron a los estudios superiores y yo soy la primera de mis hermanos. Así, pues la primera que accedo a la universidad... (Rosa, estudiante tradicional, ciencias sociales y humanidades, Andalucía).

Si atendemos a las diferencias según el perfil de estudiante, encontramos que el nivel educativo familiar de los estudiantes tradicionales es superior al de los no tradicionales (ver Gráfico XI).

A menudo, este perfil de estudiantes percibe gran dificultad para afrontar la educación universitaria y tiene carencias académicas de base que arrastran desde años anteriores y les perjudica en la actualidad.

Bueno, realmente los primeros años me resultó bastante complicado, especialmente el primero porque yo no sabía hacer la O con un canuto en el sentido educativo. Llevaba 15 años sin estudiar y por mucho que llevara 2 años preparándome para entrar a la universidad tenía un nivel muy bajo o al menos así lo sentía yo. (Juan, estudiante no tradicional, ciencias sociales y humanidades, Catalunya).

Además, advierten una dificultad mayor para trabajar en equipo y organizar el estudio (distribuir el tiempo, seguir el ritmo de la clase, etc.).

Primero sí me resultó complicado, por ejemplo, los trabajos en grupo no sabía cómo hacerlos. Se reunían por el drive y no sabía hacerlo. La manera de buscar información para hacer los trabajos, la bibliografía y todo esto.... No tenía ni idea de cómo hacerlo. La organización para estudiar sí que me costó bastante. (Rocío, estudiante no tradicional, ciencias de la salud, Catalunya).

Experiencia universitaria

Dedicación académica

La dedicación académica de los estudiantes gitanos, al igual que ocurre con estudiantes de minorías étnicas y de primera generación, se ve fuertemente influenciada por la necesidad de equilibrar los estudios con otras responsabilidades, como trabajo y familia (ver Tabla II).

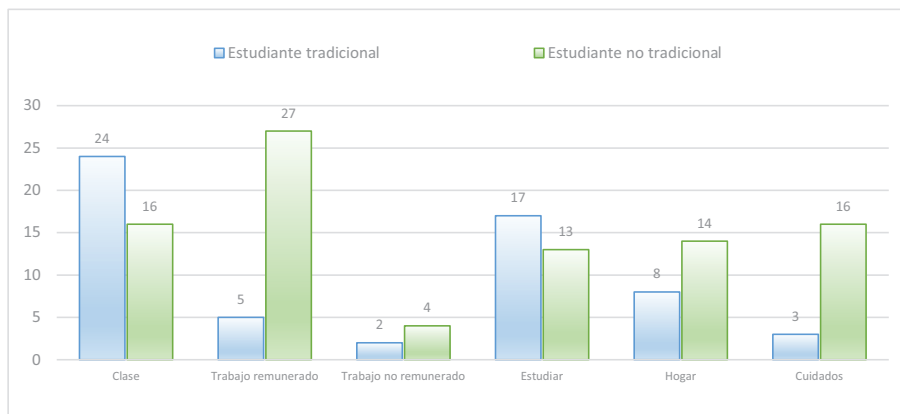
El análisis de los patrones de distribución del tiempo de los participantes refleja particularmente este aspecto entre los estudiantes no tradicionales (ver Gráfico XII). Los estudiantes en general asisten a clase durante aproximadamente 19 horas por semana. Sin embargo, existen

TABLA II. Dedicación en horas a tareas académicas y a otras responsabilidades (%)

	Clase	Trabajo Remunerado	Trabajo Voluntario	Estudiar	Hogar	Cuidados
0h	9%	29%	57%	1%	10%	44%
1-9h	13%	11%	33%	36%	55%	27%
10-19h	28%	18%	9%	34%	16%	5%
20-29h	30%	8%	1%	21%	7%	11%
30-39h	13%	23%	0%	4%	2%	1%
40 o +	6%	11%	0%	4%	9%	11%
MEDIA SEMANA	19h	18h	3h	15h	12h	10h

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO XII. Media a la semana de dedicación a diversas actividades (horas) por perfil de estudiante



Fuente: elaboración propia.

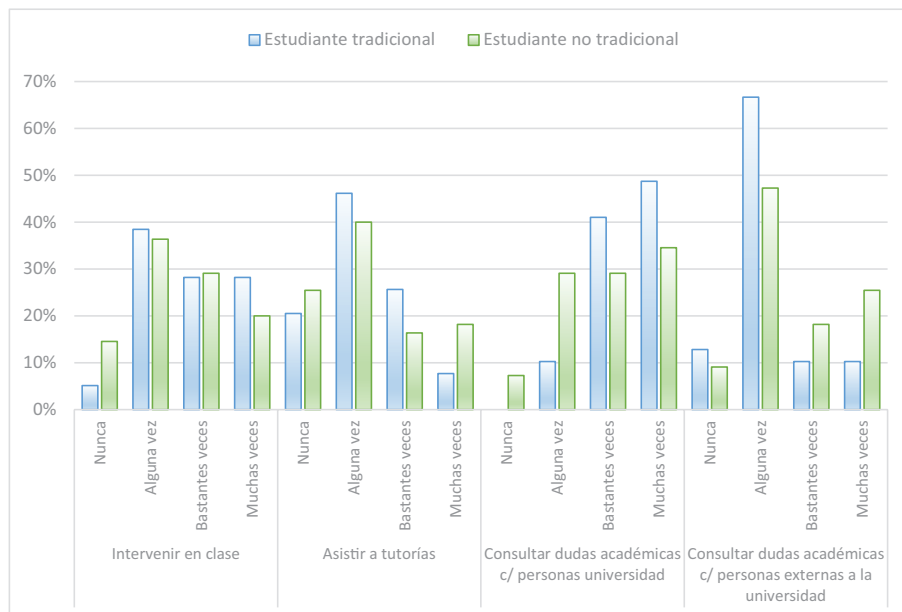
diferencias significativas entre los grupos (24 horas para los estudiantes tradicionales y 16 horas para los no tradicionales). Lo mismo ocurre con las horas dedicadas al estudio y las tareas académicas independientes, con un promedio general de 15 horas por semana, pero una diferencia de 4 horas entre los grupos (17 horas para los tradicionales y 13 horas para los no tradicionales).

Los datos muestran que este grupo de estudiantes dedica una cantidad significativa de tiempo tanto al trabajo remunerado (18 horas) como a las responsabilidades del hogar (12 horas) y el cuidado de otros (10 horas).

También se manifiesta una diferencia marcada entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales en su dedicación a los estudios frente a su dedicación a otras responsabilidades, con promedios de 5 horas, 8 horas y 3 horas para los primeros, frente a 27 horas, 14 horas y 16 horas para los segundos.

Otro de los aspectos analizados en relación con la experiencia universitaria de los estudiantes gitanos muestra que estos tienden a ser participativos en el entorno académico. <t>La gran mayoría de ellos han intervenido en clase y han asistido a tutorías al menos una vez durante el curso en que se obtuvieron los datos. Además, es común que busquen

GRÁFICO XIII. Frecuencia con la que han realizado, en el último curso, diversas actividades, por perfil de estudiante (%)



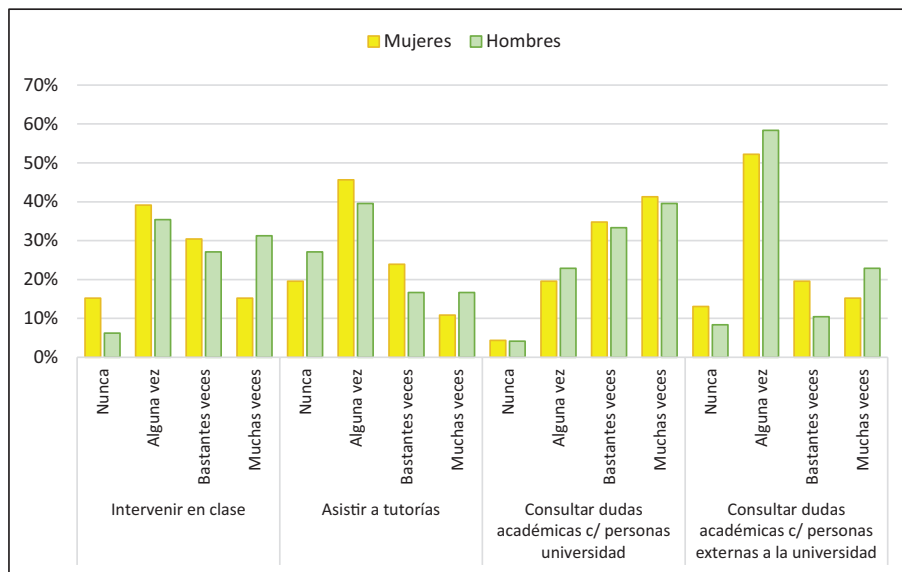
Fuente: elaboración propia.

resolver sus dudas académicas tanto con sus compañeros de clase como con los profesores e incluso con personas externas a la universidad.

La clasificación según los perfiles revela ciertas disparidades en las formas de participación (ver Gráfico XIII). Por ejemplo, los estudiantes tradicionales son más activos en las discusiones en clase, mientras que los no tradicionales tienden a acudir más a tutorías. También observamos que los estudiantes tradicionales suelen plantear sus dudas con mayor frecuencia a personas dentro de la universidad, mientras que los no tradicionales tienden a buscar respuestas mediante la ayuda de personas externas a la institución.

Si bien la distribución por sexos es bastante similar, los resultados muestran diferencias en relación con las intervenciones en clase, teniendo los estudiantes varones mayor tendencia que las mujeres a hacerlo (ver Gráfico XIV).

GRÁFICO XIV. Frecuencia con la que han realizado, en el último curso, diversas actividades, por sexo (%)



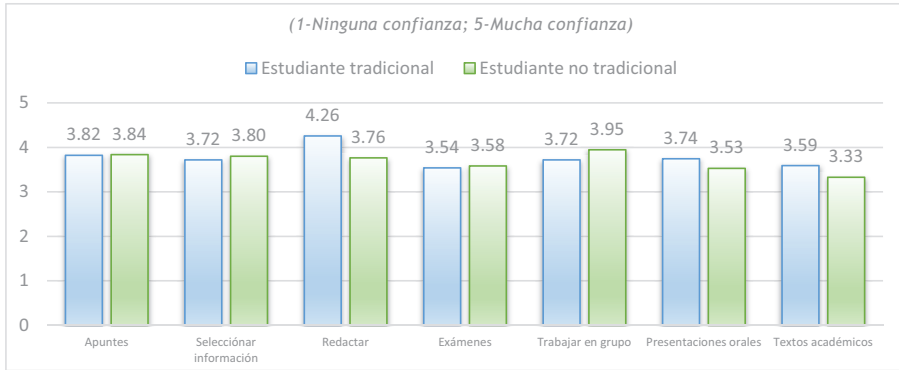
Fuente: elaboración propia.

Autoeficacia

La literatura científica documenta que los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, especialmente aquellos con trayectorias no académicas y que ingresaron tardíamente a la universidad, suelen tener una baja confianza en sus habilidades para realizar actividades académicas (Chaney, 2018; Wong, 2018). Sin embargo, los resultados de nuestro estudio parecen contradecir esta percepción, ya que los entrevistados muestran una alta confianza en la mayoría de los aspectos académicos considerados. En todos los casos, las calificaciones medias superan 3 sobre 5 (ver Gráfico XV).

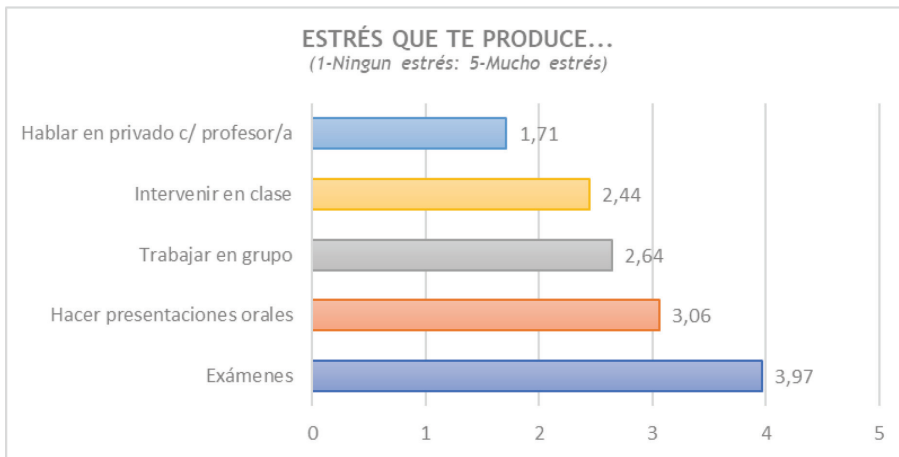
En cuanto al estrés percibido frente a situaciones académicas habituales, como hacer un examen o una presentación oral, los resultados muestran que lo que genera mayor estrés es la realización de exámenes, con un promedio de casi 4 sobre 5. A bastante distancia, encontramos

GRÁFICO XV. Confianza académica por perfil de estudiante



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO XVI. Estrés ante situaciones académicas

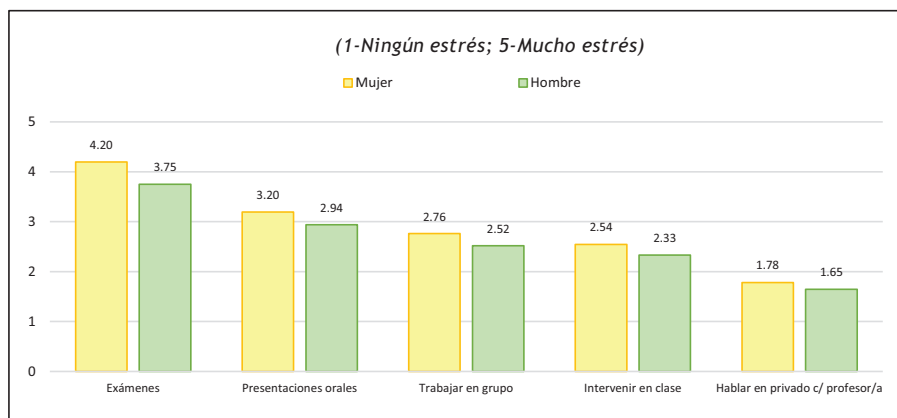


Fuente: elaboración propia.

hacer presentaciones orales, seguida de trabajar en grupo, intervenir en clase y hablar en privado con el profesorado (ver Gráfico XVI).

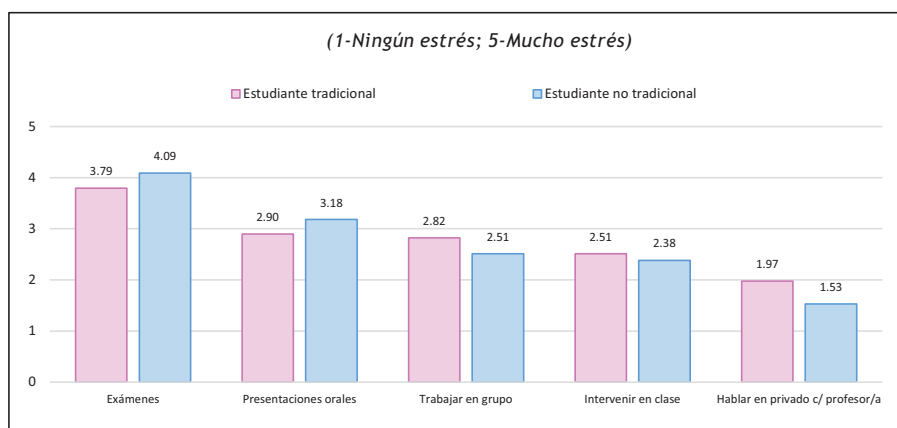
El análisis por sexo indica que las actividades académicas examinadas generan un grado de estrés significativamente más alto entre las mujeres

GRÁFICO XVII. Estrés ante situaciones académicas por sexo



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO XVIII. Estrés ante situaciones académicas por perfil del estudiante

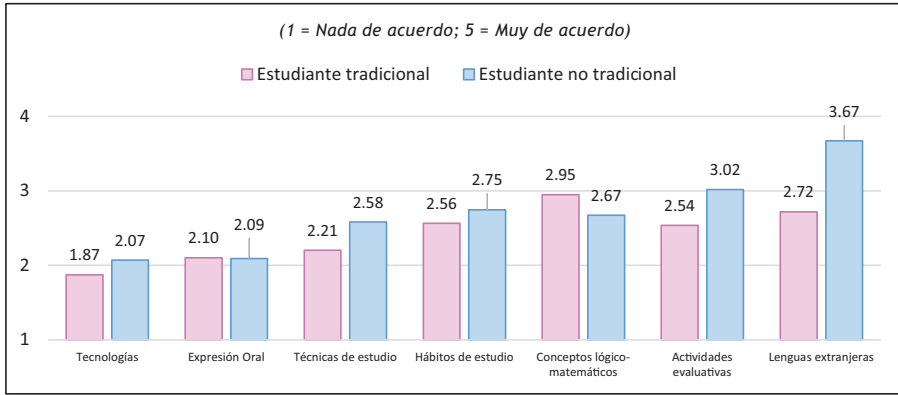


Fuente: elaboración propia.

(ver Gráfico XVII). Sin embargo, los resultados no muestran diferencias reseñables entre ambos perfiles de estudiantes (ver Gráfico XVIII).

Según la percepción de los estudiantes, la competencia académica que representa mayor dificultad sería el dominio de lenguas extranjeras

GRÁFICO XIX. Dificultades académicas por perfil del estudiante



Fuente: elaboración propia.

(ver Gráfico XIX). Este aspecto supone un gran reto especialmente para los estudiantes no tradicionales, teniendo en cuenta que el hecho de no haber seguido trayectorias escolares continuas ha dificultado alcanzar un nivel de inglés adecuado a los requerimientos actuales de la educación superior en el contexto internacional. En relación con la dificultad percibida sobre los conceptos lógico-matemáticos se contempla mayor variabilidad. Por ejemplo, los estudiantes que cursan grados con asignaturas que requieren este tipo de competencias lo señalan como una dificultad importante. Sin embargo, este mismo aspecto es mostrado como carencia entre aquellos estudiantes que cursan grados donde no se requieren competencias lógico-matemáticas. Además, los participantes perciben la necesidad de desarrollar más las técnicas y hábitos de estudio. Y la expresión oral y la tecnología se consideran menos problemáticas.

Conclusiones

El estudio realizado muestra la interseccionalidad de diversos factores de desigualdad que recaen sobre los estudiantes universitarios gitanos.

Específicamente, la discriminación étnica se puede conjugar con la discriminación por razón de sexo y a menudo con otras variables relacionadas con el hecho de ser en su mayoría estudiantes de primera generación, estudiantes adultos y de nivel socioeconómico desfavorable. Pertenecer con mayor frecuencia a un perfil de estudiantes no tradicionales conlleva en muchos casos la necesidad de compaginar los estudios con obligaciones laborales y/o familiares. Los estudiantes perciben que la universidad es excesivamente rígida y está diseñada exclusivamente para estudiantes tradicionales, dando lugar al afrontamiento de grandes dificultades para aquellas personas que se encuentran fuera del modelo tradicional. Paralelamente, el hecho de haber tenido frecuentemente trayectorias educativas discontinuas introduce dificultades específicas relacionadas con lagunas formativas en algunos aprendizajes que han ido ganando importancia en el ámbito de la educación durante los últimos años, como puede ser el dominio de la lengua inglesa y el uso de las tecnologías, o el desarrollo competente de técnicas de estudio.

En relación con la posición socioeconómica de la comunidad gitana en España, encontramos que muchos de ellos disponen de recursos materiales insuficientes. Esto se manifiesta en la dependencia de becas y la necesidad de trabajar para sufragar los estudios. La insuficiencia de recursos para el estudio puede incluir aspectos como la falta de un espacio de trabajo, buena conexión a internet u ordenador de uso propio, aspectos que han sido de mayor relevancia los últimos años, debido al desplazamiento a formatos online o híbridos como consecuencia de las medidas adoptadas para hacer frente a la pandemia.

Históricamente, las estimaciones sobre la población gitana en España se han obtenido mediante trabajos de campo específicos (Ruiz, 2009). De este modo, la escasez de fuentes documentales y la inexistencia de un censo de población oficial dificultan la posibilidad de obtener un conocimiento real de la población gitana en España mediante procedimientos empíricos. No obstante, las limitaciones para generar un marco referencial de muestreo para la población gitana y, concretamente, para identificar estudiantes gitanos universitarios, fueron abordadas siguiendo las indicaciones de la investigación psicosocial para acceder a las poblaciones de difícil acceso (Raifman et al. 2022). Consecuentemente, utilizamos el muestreo de bola de nieve para contactar con estudiantes universitarios gitanos a través de asociaciones y redes sociales romaníes, cumpliendo con el objetivo de identificar las características

sociodemográficas y académicas de los estudiantes universitarios gitanos en una aproximación inicial exploratoria.

La discriminación hacia los grupos étnicos minoritarios es una realidad de la cual no está exenta la universidad. Concretamente, el pueblo gitano es el colectivo que despierta mayor rechazo en nuestra sociedad, por encima de otros colectivos altamente estigmatizados. Como consecuencia, la multiplicidad de barreras de orígenes distintos analizadas en el proyecto UNIROMA son experimentadas por los estudiantes gitanos en mayor proporción que la media, debido a la situación de exclusión social en la que se encuentra la comunidad gitana. Concretamente, los estudiantes gitanos experimentan algún tipo de discriminación a lo largo de su trayectoria universitaria, que, junto a otras dificultades asociadas a la escasez de recursos y la necesidad de compaginar los estudios con otras actividades, puede dificultar la finalización de sus estudios.

El colectivo universitario romaní presenta un perfil no tradicional en una elevada proporción. De este modo, a la discriminación étnica se le añaden otros ejes de desigualdad que operan en el marco universitario, como la edad o la clase social. El riesgo de abandono de los estudios universitarios se incrementa cuando interseccionan las variables de sexo, etnia, estatus socioeconómico, primera generación y perfil no tradicional. Por lo tanto, los resultados muestran la necesidad de realizar acciones que garanticen la permanencia del alumnado romaní, en su gran mayoría de primera generación, para finalizar los estudios superiores. El proyecto UNIROMA ha formulado recomendaciones basadas en la evidencia para contribuir a este objetivo. Sin embargo, se requieren futuras investigaciones que sigan aportando conocimiento para mejorar la situación del alumnado gitano y las barreras institucionales a las que se enfrentan en la educación superior.

Este artículo añade información relevante y significativa sobre la poca representación de estudiantes de primera generación y/o pertenecientes a minorías étnicas en las universidades españolas y específicamente sobre las tasas de graduación, aspectos que preocupan también a nivel internacional. Para graduarse, este alumnado requiere de un apoyo integral a través de mentorías, apoyo académico, económico, orientación y fomento de su participación y vínculo con la universidad, para poder concluir sus estudios.

La falta de representación de los estudiantes romaníes en la educación superior se explica por una desigualdad histórica y estructural que

requiere de una responsabilidad social por parte de los gobiernos y las instituciones de educación superior. Aspectos a tener en cuenta son la falta de familiaridad con el entorno universitario y los efectos demoleedores de carecer de un sentido de pertenencia. Los universitarios y titulados superiores de minorías y de primeras generaciones resultan modelos a seguir para el resto de la comunidad, pues inspiran y animan a futuros estudiantes (Aiello et al., 2019). Incorporar sus voces para mejorar las políticas permite identificar mejor las dificultades que experimentan, pero también ayuda a que la información llegue a las nuevas generaciones de universitarios. Así, los primeros gitanos en finalizar una titulación universitaria constituyen referentes muy importantes para su pueblo y es un aspecto que las acciones a realizar en las universidades deberán tener en cuenta.

La escasez de conocimiento e información sobre la situación del pueblo gitano en España y Europa, tanto del profesorado como del personal de administración y servicios, dificulta el acompañamiento de los estudiantes gitanos. Acciones formativas que respondan a esta carencia y mejoren la representación de la comunidad gitana en la universidad entre el profesorado pueden contribuir a que los estudiantes gitanos conecten con la institución y creen un vínculo.

Agradecimientos

Agradecemos a todos los miembros del equipo investigador (Silvia Abad Merino, Jelen Amador, Ainhoa Flecha, Tania García, Sonia García Segura, Ana Giménez, Fernando Macías, Paz Peña, Blas Segovia, Marta Soler, Teresa Sordé.) así como a los miembros del Consejo Asesor (Federación KAMIRA, CAMPUSROM, Santiago Guerrero, Antonio Madrid, Itxaso Tellado, Ramon Vílchez, Rafael Santiago, Aaron Giménez, Jesús Martínez, Loli Santiago, Sara Santiago) y a todos los y las estudiantes que han contribuido con su experiencia en este proyecto.

Financiación

Este estudio ha sido financiado por el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 del Ministerio de

Ciencia, Investigación y Universidades, con cofinanciación de los Fondos Estructurales de la Unión Europea. (Referencia RTI2018-097879-A-100).

Referencias bibliográficas

- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (EU-FRA). (2016). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II) Roma – Selected Findings*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights. <https://doi.org/10.2811/469>.
- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (EU-FRA). (2022). *Roma in 10 European Countries*. Recuperado de https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf.
- Aiello, E.; Amador-López, J.; Munté-Pascual, A.; & Sordé-Martí, T. (2019). Grassroots Roma Women Organizing for Social Change: A Study of the Impact of 'Roma Women Student Gatherings'. *Sustainability*, 11, 4054. <https://doi.org/10.3390/su11154054>
- 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>.
- Allaire, F. S. (2019). Navigating uncharted waters: First-generation native Hawaiian college students in STEM. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 21(3), 305-325. <https://doi.org/10.1177/1521025117707955>.
- Amnesty International y European Roma Rights Center. (2017). *A Lesson in Discrimination: Segregation of Romani Children in Primary Education in Slovakia*. Recuperado de http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/report-lesson-in-discrimination-english.pdf.
- Arday, J., & Mirza, H. S. (Eds.). (2018). *Dismantling race in higher education: Racism, whiteness and decolonizing the academy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5>.
- Bîrle, D., Crişan, D., Bonchiş, E., Bochiş, L., & Popa, C. (2014). Roma Social Inclusion through Higher Education Policies in Romania. En F. Ribeiro, Y. Politis y B. Culum (Eds.), *New Voices in Higher Education Research and Scholarship* (pp. 213-231). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-7244-4.ch011>.

- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), 439-452. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990229>.
- Brüggemann, C., & D'Arcy, K. (2017). Contexts that discriminate: International perspectives on the education of roma students. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 575-578. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191741>.
- Cashman, L. (2017). New label no progress: Institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 595-608. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191698>.
- Center for Postsecondary Research (2019). NSSE (National Survey of Students' Engagement) Modules. Recuperado de: https://nsse.indiana.edu/html/topical_module_participation.cfm [Consultado el 18 de marzo de 2019].
- Chaney, I. (2018). Confidence in Ability: The Non-Traditional University Student. In *11th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, 12-14 November 2018* (pp. 7206-7211).
- Comisión Europea. (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*.
- Comisión Europea. (2020). *A union of Equity: EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020-2030*.
- CREA. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- De la Rica, S., Gorjón, L., Miller, L., & Úbeda, P. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza*. FSG. Recuperado de <https://iseak.eu/wp-content/uploads/2019/09/Estudio-comparado-sobre-la-situación-de-la-población-gitana-en-España-en-relación-al-empleo-y-la-pobreza.pdf>.
- Flecha, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: revista de renovación pedagógica*, 265, 44-54.
- Flecha, A., Abad-Merino, S., Macías-Aranda, F., & Segovia-Aguilar, B. (2022). Roma University Students in Spain: Who Are They? *Education Sciences*, 12(6), 400. <https://doi.org/10.3390/educsci12060400>
- Fundación Europea para la mejora de las condiciones de vida y de trabajo (Eurofound). (2016). *Exploring the Diversity of NEETs*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2806/62307>.

- Garaz, S., & S. Torotcoi (2017). Increasing access to higher education and the reproduction of social inequalities: The case of Roma university students in eastern and southeastern Europe. *European Education*, 49(1), 10-35. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280334>.
- Gargallo, B., Jesús, S. R., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31.
- Gómez, A., Racionero, S. & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.
- Harris, J. C., & Linder, C. (2018). The racialized experiences of students of color in higher education and student affairs graduate preparation programs. *Journal of College Student Development*, 59(2), 141-158. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0014>.
- Hinton-Smith, T., Danvers, E., & Jovanovic, T. (2017). Roma women's higher education participation: whose responsibility? *Gender and Education*, 38(7), 811-828. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274386>.
- Hinton-Smith, T., & Padilla-Carmona, M. T. (2021). Roma university students in Spain and Central and Eastern Europe: Exploring participation and identity in contrasting international contexts. *European Journal of Education*, 56(3), 454-467. <https://doi.org/10.1111/ejed.12459>.
- Kamberi, E., Martinovic, B., & Verkuyten, M. (2015). Life satisfaction and happiness among the Roma in Central and southeastern Europe. *Social Indicators Research*, 124(1), 199-220.
- Kende, A., Hadarics, M., Bigazzi, S., Boza, M., Kunst, J. R., Lantos, N. A., Láštiová, B., Minescu, A., Pivetti, M., & Urbiola, A. (2020). The last acceptable prejudice in Europe? Anti-Gypsyism as the obstacle to Roma inclusion. *Group Processes & Intergroup Relations*. <https://doi.org/10.1177/1368430220907701>.
- Kundu, A. (2019). Understanding college "Burnout" from a social perspective: Reigniting the agency of low-income racial minority strivers towards achievement. *Urban Review*, 51, 667-698. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00501-w>.
- Lambrev, V. (2020). 'They clip our wings': studying achievement and racialisation through a Roma perspective. *Intercultural Education*, 31(2), 139-156. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702292>.

- Lens, D., & Levrau, F. (2020). Can pre-entry characteristics account for the ethnic attainment gap? An analysis of a Flemish university. *Research in Higher Education*, 61(1), 26-50. <https://doi.org/10.1007/S11162-019-09554-Y>.
- Marcu, S. (2020). Mobility as a learning tool: educational experiences among Eastern European Roma undergraduates in the European Union, *Race Ethnicity and Education*, 23(6), 858-874. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1579179>.
- Márquez, J.L., & Ordaz, M. (2014). *Caracterización psicopedagógica del estudiante universitario. Cuestionario para el ingreso*. Congreso Universidad. Vol. III, No. 2, 1-14, ISSN: 2306-918X.
- McDonagh, C., & Fonseca, J. (2022). The minority within the minority: The survival strategies of Gypsy and Traveler students in Higher Education. *International Journal of Roma Studies*, 4(2), 150-171. <http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.10344>.
- Messing, V. (2017). Differentiation in the making: Consequences of school segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89-103. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280336>.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). *Estrategia nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación de la Población Gitana en España 2021-2030*. Recuperado de https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/poblacion-gitana/docs/estrategia_nacional/Estrategia_nacional_21_30/estrategia_aprobada_com.pdf.
- Mulcahy, E., Baars, S., Bowen-Viner, K., & Menzies, L. (2017). *The underrepresentation of Gypsy, Roma and Traveler pupils in higher education. A report on barriers from early years to secondary and beyond*. King's College London. Recuperado de https://www.lkmco.org/wp-content/uploads/2017/07/KINGWIDE_28494_proof3.pdf.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2024). *Nontraditional Undergraduates/Highlights*. Recuperado de: <https://nces.ed.gov/pubs/web/97578a.asp>.
- Neumann, E. (2016). 'Fast and violent integration': school desegregation in a Hungarian town, *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 579-594. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191696>.
- OCDE (2020). *Population with tertiary education* (indicator). <https://doi.org/10.1787/0b8f90e9>
- Ogunyemi, D., Clare, C., Astudillo, Y. M., Marseille, M., Manu, E. y Kim, S. (2019). Microaggressions in the learning environment: A systematic

- review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13(2), 97-119. <https://doi.org/10.1037/dhe0000107>.
- Parra Toro, I., Álvarez-Roldán, A., & Gamella, J. F. (2017). A Silenced Conflict: Segregation Processes, Curricular Gaps and Dropout among Spanish Gitanos or Cale. *Revista de paz y conflictos*, 10(1), 35-60. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i1.5965>.
- Raifman, S., DeVost, M.A., Digitale, J.C. et al. (2022). Respondent-Driven Sampling: a Sampling Method for Hard-to-Reach Populations and Beyond. *Curr Epidemiol Rep*, 9, 38–47. <https://doi.org/10.1007/s40471-022-00287-8>
- Richardson, J. T. E. (2018). Understanding the under-attainment of ethnic minority students in UK higher education: The known knowns and the known unknowns. En *Dismantling race in higher education: Racism, whiteness and decolonising the academy* (pp. 87-102). https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5_5.
- Roberts, P. (2021). Class dismissed: international mobility, doctoral researchers, and (Roma) ethnicity as a proxy for social class? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(1), 142-154. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1855569>.
- Ruiz, J. S. (2009). Orígenes, vicisitudes, realidad actual y retos del pueblo gitano en España y Región de Murcia. In *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 115-131.
- Rutigliano, A. (2020). Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives. *OECD Education Working Paper No. 228*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/inclusion-of-roma-students-in-europe_8ce7d6eb-en
- Salamońska, J. y Czeranowska, O. (2018). *How to research multiple migrants? Introducing web-based respondent-driven sampling survey*. CMR Working Papers, No. 110/168, University of Warsaw, Centre of Migration Research (CMR), Warsaw.
- Schanze J.-L., & Zins S. (2019). Undercoverage of the elderly institutionalized population: The risk of biased estimates and the potentials of weighting. *Survey Methods: Insights from the Field*. Recuperado de: <https://surveyinsights.org/?p=11275> [Consultado del 11 de marzo de 2019]
- Serradell, O., García-Cabrera, M. M., Barrera-Rodríguez, M. F., & Ramírez, C. (2022). Recomendaciones para el apoyo de estudiantes Romanís en la Universidad. *International Journal of Roma Studies*, 4(1), 172- 203. <https://doi.org/10.17583/ijrs.10682>.

- Silver, B. R. (2019). On the margins of college life: The experiences of racial and ethnic minority men in the extracurriculum. *Journal of Contemporary Ethnography*, 49(2), 147-175. <https://doi.org/10.1177/0891241619869808>.
- Slobodnikova, A, & Randolph-Seng, B. (2021). The effects of stereotype threat on Roma academic performance in Slovakia: role of academic self-efficacy and social identity. *Journal for Multicultural Education*, 15(2), 152-167. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2020-0080>.
- Students for Education Reform (2017). *First Generation College Survey*. Recuperado de: https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/sfer/pages/5254/attachments/original/1494530447/FGCS_Poll_5-11-17.pdf?1494530447 [Consultado el 18 de marzo de 2019]
- The Velux Foundations (2019). "Education", in *2019: Roma in Europe*.
- Times Higher Education – World University Rankings (2018). *Student Experience Survey – Methodology*. Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/student/news/student-experience-survey-2018-methodology> [Consultado el 18 de marzo de 2019]
- Urbiola, A., Navas, M., Carmona, C. et al. (2022). Social Class also Matters: The Effects of Social Class, Ethnicity, and their Interaction on Prejudice and Discrimination Toward Roma. *Race and Social Problems*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12552-022-09368-1>.
- Wong, B. (2018). By Chance or by Plan? The Academic Success of Nontraditional Students in Higher Education. *AERA Open*, 4(2). <https://doi.org/10.1177/2332858418782195>
- Želinský, T. (2022). Stereotype threat among European Roma adults. *Applied Economics Letters*, 29(1), 49-52, <https://doi.org/10.1080/13504851.2020.1855301>

Información de contacto: Fernando Macías Aranda. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. Despacho 217. 2a planta. Edifici Llevant. 08035 Barcelona. E-mail: fernandomacias@ub.edu