

DIAGNÓSTICO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE ETNIA GITANA EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO. PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y ACTUACIÓN.

Ana María Martín Cuadrado
UNED

María José Corral Carrillo
UNED

María José Catalán Márquez
Junta de Andalucía

RESUMEN

El alumnado que se encuentra matriculado en la etapa de secundaria obligatoria en un contexto de especial dificultad, como son los centros catalogados de “difícil desempeño”, tiene perfiles diversos y presentan necesidades de diversa índole; esta diversidad se traduce en diferentes motivaciones, intereses y expectativas que, habitualmente, no se han reconocido ni abordado curricularmente. Podemos encontrarnos con un sector poblacional totalmente normalizado, compuesto por familias estructuradas y funcionales, frente a otra realidad que presenta estados carenciales y conflictivos que afectan a la cotidianidad familiar, escolar, social, etc.

El estudio realizado, exploratorio-descriptivo, ha tenido como principal objetivo realizar un diagnóstico de los estilos de aprendizaje del alumnado que se encuentra en centros de difícil desempeño, etapa de secundaria obligatoria, en varios Institutos de Enseñanza Secundaria situados en el barrio de las tres mil viviendas de la ciudad de Sevilla, en los que la población, mayoritariamente, es de etnia gitana. Se aplicó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Rita Dunn, Kenneth Dunn y Gary E. Price (1984) a una muestra de 122 estudiantes entre 1º-4º de Secundaria Obligatoria, de los que el 38,5% eran chicas, y el 61,5% eran chicos. Los resultados obtenidos informan sobre la variedad de formas de percibir, sentir, conocer, hacer, etc., reflejando los diferentes estilos para aprender, así como la necesidad de ajustar el estilo de enseñanza del docente a los estudiantes. Destaca la apreciación concedida a los elementos emocionales y sociológicos cuando se encuentran en una situación de aprendizaje. Trabajar con otros, en equipo y la necesidad de motivación y de supervisión del docente son algunas de las variantes más señaladas por los estudiantes de etnia gitana, en este estudio. Otros productos obtenidos en este contexto han sido, una rúbrica para evaluar la adaptación entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje y una propuesta de intervención basada en los programas de orientación tutorial y mentoría entre iguales.

PALABRAS CLAVES

Centros de difícil desempeño - estilos de aprendizaje - etnia gitana – mentoría – tutoría - actividades de aprendizaje.

ABSTRACT

The students who are enrolled in the compulsory secondary level in a context of special difficulty, such as the centers classified as "achievement challenged" (at risk), have different profiles and present different needs; This diversity results in different motivations, interests and expectations that, usually, have not been recognized nor addressed in curriculum development. We can be faced with a totally normalized population sector, composed of structured and functional families, or on the other hand, confronted with another reality that presents dysfunctional and conflictive conditions that affect daily life at home, at school, socially, etc.

The main objective of the exploratory-descriptive study was to make a diagnosis of the learning styles of students found in achievement challenged centers at the compulsory secondary level in several of the Institutions of Secondary Education located in the neighborhood of Tres Mil Viviendas (Three Thousand Dwellings) of the city of Seville, in which the population, mainly, is of gypsy ethnicity. The Rita Dunn, Kenneth Dunn and Gary E. Price (1984) Learning Styles Questionnaire was used with a sample of 122 students, between 1^o-4^o Obligatory Secondary, of which 38.5% were girls, and 61.5% were boys. The results obtained inform about the variety of ways of perceiving, feeling, knowing, doing, etc., reflecting the different learning styles, as well as the need to adjust the teaching style of the teacher to the students. It highlighted the importance of the emotional and sociological elements in the context of a learning situation. Working with others as a team, and the need for motivation and supervision by the teacher, are some of the variables most indicated by the students of gypsy ethnicity in this study. Other products obtained in this context have been a rubric to evaluate the adaptation between teaching styles and learning styles and a proposal of intervention based on tutorial orientation programs and peer mentoring.

KEY WORDS

Difficult performance centers - learning styles - gypsy ethnicity – mentoring – tutoring - learning activities.

1. INTRODUCCIÓN

Las diferencias individuales son evidentes en todas las personas, y no se pone en duda. Igualmente, la variedad de estilos de aprendizaje de los estudiantes que se observan en el aula, es un hecho constatable. El alumnado acude a la escuela con un rico fondo de experiencias propias, y en múltiples ocasiones se genera diferencias en las visiones estudiantes-docentes, y se crea un conflicto entre su estilo natural de aprender y el estilo de enseñanza que se desarrolla en el centro educativo. En este sentido, existen ideas diferentes con respecto a cómo afrontar las diferencias. Por un lado, profesorado que tiende a acercarse y contextualizar las diferencias culturales y de estilo de aprendizaje y, por otro, los que se inclinan hacia la igualdad de procedimientos. Los procesos de aprendizaje hacen referencia a la forma en que el alumno procesa la información que tiene que estudiar, es un proceso psicológico que se produce en la mente de las personas y que se extiende desde el mismo momento del nacimiento a lo largo de toda nuestra vida (Kolb, 1984; Honey y Mumford, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 1994).

Gardner habló de la multiplicidad de talentos, de inteligencias múltiples diferentes capacidades y modos de aprender, definiendo la inteligencia como la capacidad para resolver problemas. Los problemas diversos a los que se enfrenta el alumnado tienen que ver tanto con las materias que reciben y con las situaciones diarias que viven como con el contexto de los centros educativos donde se encuentran. El objetivo de estos centros debe ser desarrollar las inteligencias y ayudar a conseguir los fines vocacionales que se adaptan a las particularidades del alumnado (Gardner, 2005).

La enseñanza focalizada en el aprendizaje anima a mantener una visión totalmente personalizada e individualizada en función del propio estilo de aprender, para la mejora del proceso de aprendizaje-enseñanza. Dentro de la diversidad, conocer nuestras preferencias y potencialidades favorece el aprovechamiento de la propia inteligencia, “no es más inteligente el que tenga mayor inteligencia, sino el que sabe aplicarla mejor” · (Alonso, 2008, p.25).

En los centros educativos catalogados de difícil desempeño, el alumnado que asiste vive situaciones multiproblemáticas, caracterizados por desventaja sociocultural y núcleos familiares con dificultades diversas. El nivel académico es bajo, falta de motivación por los estudios, rendimiento insuficiente y un alto porcentaje del alumnado absentista; al margen de estas características visibles, existen otras mucho más complejas. El entorno en el que se están desarrollando y creciendo, en la mayoría de los casos, no permite el desarrollo cognitivo básico y carecen de estímulos que les favorezca el aprendizaje. Es imposible separar los centros educativos del contexto dónde se encuentra el alumnado, un contexto donde no se cubren las necesidades básicas (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013).

Cuando hablamos de cultura gitana, hay que tener en cuenta que no nos estamos refiriendo a cultura de pobreza ni marginal: es cierto que el pueblo gitano ha tenido que sobrevivir, y en este sentido ha buscado la supervivencia de múltiples maneras, por un lado asimilando y acomodándose a los valores culturales dominantes (García, 2005). La exclusión social está conectada a la especificidad del contexto geográfico, social e incluso histórico del pueblo gitano.

En el año 2010, año Europeo para combatir la pobreza y la exclusión social, se destacó a los gitanos y gitanas como uno de los grupos con mayor riesgo de sufrir pobreza en relación al resto de población europea (Sordé, Flecha y Alexiu, 2013).

La enseñanza-aprendizaje es una situación que se basa en la relación entre docente-alumnado y alumnado-alumnado (Medina, 1998). El microclima que se consigue en el aula se debe a la interacción social que se provoca entre las relaciones personales, es decir, el contexto socio-educativo-cultural que comparten tanto el profesorado como el alumnado. Se establece una relación entre enfoques y estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje que tiene el alumnado. Desvelar la relación o convergencia existente entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje para optimizar las calificaciones de los estudiantes se convierte en uno de los objetivos del profesorado. La necesidad de un diagnóstico individualizado y la puesta en marcha de actuaciones concretas para paliar esta situación son medidas necesarias para cambiar la realidad de las cifras de fracaso. Requena y Martín-Cuadrado (2015) realizan un estudio, en el contexto de la danza académica, para conocer la convergencia entre las perspectivas de enseñanza del profesorado según la teoría de Pratt y Collins (2001) y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, según el modelo de Alonso, Gallego y Honey (1994); y, se comprueba que los profesores enseñan cómo les gusta aprender las cosas, además de ejercer una influencia positiva en los resultados académicos de los estudiantes que poseen el mismo estilo de aprendizaje.

Existen diferentes instrumentos de diagnóstico para conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes (Kolb, 1976; Juch, 1983; Dunn, Dunn y Price, 1984; CHAEA, 1994;...). En este estudio, se selecciona la versión de personas adultas del *Cuestionario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price. Variantes personales en la forma de aprender* (1984), con el que se pueden establecer, al menos, dieciocho categorías influyentes en el estilo de aprendizaje del alumnado. La causa fundamental por la que se escogió el cuestionario de los Dunn y Price para realizar el diagnóstico de la forma de aprender de estudiantes gitanos en centros de difícil desempeño, fue porque ofrece información concreta y visible sobre variables observables y manipulables que condicionan el estudio, influyendo en el estudiante de una determinada manera. El docente puede aprovechar esta información y planificar programas individualizados, de acompañamiento y de mentoría que potencien el aprendizaje y mejoren el rendimiento académico.

El Sistema de Mentoría se presenta con una gran potencialidad de orientación y acompañamiento, cimentado en un proceso de ayuda y apoyo al aprendizaje. Los programas de Mentoría en la enseñanza pública y en contextos de difícil desempeño de etnia gitana, permiten sacar el máximo partido a características culturales; nos referimos a las relaciones que se establecen entre un igual y otro de mayor edad con un perfil reconocido y respetado. La Mentoría surge de modo intencional y constructivo, buscando la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del potencial personal. Provee recursos para suplir las necesidades de los participantes en este proceso, generando un intercambio entre las partes. (Manzano-Soto, Martín-Cuadrado y Sánchez, 2008)

2. CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

No hay alumnado mejor o peor o regular, sino alumnado diverso, el alumnado que se encuentra en los centros públicos caracterizados como de difícil desempeño. Tienen características diversas relacionadas con el entorno social excluido en el que se encuentran y viven. El alumnado no es peor o mejor en función de las dificultades que plantea, sino que es valioso por sí mismo y las respuestas al aprendizaje están en función de la atención que se le dedica (Gotor, Domínguez y Berdonces, 2012). La educación es una herramienta para la inclusión, y en este sentido, la mayoría de los centros se esfuerzan por proveer oportunidades para cambiar la realidad en la que se encuentran y considerar al alumnado como una oportunidad para cambiar y transformar su entorno.

Las características que presentan estos centros son el reflejo de la zona en la que están ubicados. Buena parte de la población sufre una importante desconexión en relación a los recursos existentes en el resto de la ciudad, tanto a niveles educativos, culturales, de ocio y tiempo libre. Este aislamiento, que conlleva la carencia o deficiencia de habilidades sociales en cuanto a relacionarse de forma normalizada con un mundo ajeno y exterior, hace que sus barrios se conviertan en su entorno social casi exclusivo, encontrando en ellos la seguridad o zona de confort (Barrera, Molina y Pablo, 2016).

En los centros educativos catalogados de difícil desempeño, el perfil del alumnado que acogen suele ser: estudiantes afectivos, emotivos, impulsivos-agresivos, poco reflexivos, dinámicos y muy activos; una característica clave es que diluyen su responsabilidad personal en el amparo del grupo. Inadecuada alimentación, violencia, desigualdad y en muchos casos familias desestructuradas. El nivel académico es bajo, falta de motivación por los estudios y el rendimiento es insuficiente, en algunos casos con dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales, y con problemas en relación a la convivencia.

El lugar de residencia del alumnado que asiste a estos centros suele ser segregado y empobrecido, el desempleo suele estar presente en las familias, la precariedad laboral y escasos niveles de formación.

En términos generales, existen pocas expectativas con respecto al progreso del alumnado, parte del profesorado tiene sensaciones de desbordamiento, desmotivación, estrés profesional e insatisfacción, lo que se trata de corregir por medio de la estabilidad de las plantillas de los centros, continuidad del profesorado implicado y acceso a las plazas por concurso de puestos específicos, mediante proyecto y entrevistas para el acceso a bolsas y vacantes.

Los estilos educativos influyen de manera directa en la capacidad de aprender y está relacionado con el descubrimiento y el modo en que el alumnado utiliza sus propias habilidades, (Hernández y Hervás, 2005), el profesorado debe implicarse y no ser mero transmisor del problema a los especialistas ya que si en todos los ámbitos del proceso de enseñanza/aprendizaje el rol del docente es importante, como mediador, en este ámbito su papel es muy especial por la impronta que se genera en las interrelaciones personales.

El absentismo es uno de los mayores problemas que se puede sufrir en un centro de difícil desempeño, y combatirlo ocupa grandes esfuerzos por parte de toda la comunidad educativa, dependiendo de factores externos al profesorado. En definitiva, el alumnado absentista acaba abandonando el sistema educativo, y en este sentido las familias no lo ven como algo negativo en sí mismo, ya que muchos de ellos también abandonaron en edad temprana. Las causas son muy complejas y diversas, pero que en muchos casos coinciden en no considerar como un valor, el aprendizaje en la escuela (Pallarés, 2014). Pasividad ante el bajo rendimiento y problemas de conducta, que la familia no puede o no está dispuesta a enfrentarse, cuando no la adopción de actitudes defensivas ante el planteamiento de los problemas de sus hijos o hijas. También nos encontramos con un absentismo de retraso, como en algunos casos es nombrado, que sucede cuando el alumnado se incorpora tarde a clase, bien por tener responsabilidades con hermanos menores o bien por mantener horarios poco responsables.

Por otra parte, el alumnado también tiene falta de interés y motivación por los estudios, lo que provoca un absentismo total, alumnado que aparece desaparecido del sistema educativo y también existe el absentismo intermitente. Falta de expectativas ante las posibilidades que reporta la formación. En muchas ocasiones cuando se incide en la necesidad de esforzarse como forma de ampliar las posibilidades de futuro, los padres hacen referencia a la inutilidad de títulos y estudios.

a. Estilos de Aprendizaje: modelo Dunn y Dunn

Cada estudiante tiene su propio estilo de aprender, desarrollan preferencias en función de la forma en que organizan, interpretan y resuelven los contenidos. No existe una sola forma de aprender. Los estilos particulares que se pueden ver en el alumnado dependen de la estrategia metodológica del docente, en la mayoría de las ocasiones. La enseñanza centrada en el aprendizaje anima a desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje autónomo y autorregulado de los estudiantes (Martín-Cuadrado, 2011). Los estilos de aprendizaje no son rígidos, se utilizan en función de sus necesidades y preferencias, y están influenciados tanto por la identidad cognitiva como por el contexto (Renés y Martínez-Geijo, 2015). Es preciso encontrar fórmulas precisas que faciliten el aprendizaje y hacerlo efectivo.

El porcentaje de alumnado que termina la secundaria obligatoria es muy bajo, y las causas podrían estar relacionadas con las personas implicadas en el proceso: familias, profesorado, alumnado, etc. Otros factores, como los altos índices de absentismo, los desfases curriculares, etc. podrían incidir directamente en el rendimiento académico.

En diferentes investigaciones se insiste en la necesidad de tener en cuenta los estilos de aprendizaje a la hora de orientar al alumnado y tener un buen desempeño (García, Jiménez, Martínez y Sánchez, 2013); no quiere decir que el alumnado sea clasificado en un estilo u otro, más bien que es el autor y protagonista de su propio proceso.

La necesidad de un diagnóstico individualizado y la puesta en marcha de actuaciones concretas para paliar esta situación son medidas necesarias para

cambiar la realidad de las cifras de fracaso. Según Dunn, Dunn y Price (1984) se pueden establecer al menos veintiuna categorías que influyen en el estilo de aprendizaje del alumnado, provenientes de cinco estímulos:

Tabla 1. – Elementos básicos del Estilo de Aprendizaje

Ambiente inmediato	Sonido Variables con respecto a la tolerancia al ruido	Luz La falta o exceso de luz determina la concentración	Temperatura Disponer de temperatura adecuada aumenta o disminuye la productividad	Formas del medio El diseño del espacio en el que se estudia alienta o impide efectividad		
Emotividad	Motivación Adaptar los contenidos para alumnado con o sin motivación	Persistencia Valora la capacidad del alumnado de permanecer en una tarea más o menos tiempo	Responsabilidad El nivel de responsabilidad varía de unos a otros, para ello es conveniente ajustar los contenidos	Estructura Estableciendo reglas específicas de cantidad y forma en los contenidos		
Necesidades sociológicas	Independencia Trabajo en solitario	Parejas Trabajo en parejas	Compañeros Parte de un equipo	Grupos En pequeños grupos	Adultos Bajo la supervisión de adulto	Variedad Preferencia en función del momento
Necesidades físicas	Alcance perceptual Se aprende por un sentido diferente	Alimentación Necesidad de comer para concentrarse	Tiempo Diferencia entre diurnos y nocturnos	Movilidad Mayor o menor frecuencia de movilidad		

Necesidades psicológicas	Diferencias globales/anatómicas	Preferencias Hemisféricas	Impulsividad/Reflexión			
--------------------------	---------------------------------	---------------------------	------------------------	--	--	--

Creación propia. Fuente Dunn y Dunn (1984)

El modelo de Dunn y Dunn se basa en las teorías cognitivas de Piaget: se encarga de analizar las características individuales, se aprende a través de hacer y explorar, es un proceso activo, lo que se percibe, la adaptación y la manipulación (Piaget, 1978) el individuo incorpora los elementos del contexto a los propios naturales y se modifican los esquemas existentes. También se basa en la teoría de la lateralidad cerebral, teoría neurológica de la dominancia cerebral; y, en este sentido, la idea es que las personas tienen características en su desarrollo personal y biológico que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dunn, Dunn y Price, 1984). Estos autores apuntan la importancia que tiene para el docente conocer todos los factores que influyen en el alumnado.

El efecto que tiene los factores externos en el alumnado debe fundamentar los enfoques y estrategias de aprendizaje, de modo que el docente puede aprovechar las potencialidades del alumnado, aprendiendo y modificando las estrategias en función del tiempo y las necesidades de nuestros estudiantes (Gallego y Alonso, 2008).

b. Cultura gitana en un contexto de exclusión social

Es importante clarificar el contexto de exclusión social en donde se ubican los centros educativos catalogados de difícil desempeño. Es una zona con características muy peculiares, compuesta fundamentalmente de etnia gitana. Concretamente, en las grandes ciudades de la comunidad andaluza se inicia en los años cuarenta un periodo que va a significar un cambio sustancial en su dimensión, morfología y estructura. En Sevilla, se experimentan desalojos de familias gitanas que vivían en el barrio de Triana, zona llena de viviendas de diseño horizontal, organizados como “corrales de vecinos”, lugar en el que las familias compartían espacios comunes. La política urbanística influenciada por la especulación, revaloriza el barrio de Triana y la única manera de poder echar a las familias gitanas que allí vivían, era declarando en ruinas sus viviendas. Se produce un notable crecimiento demográfico que irá en aumento hasta la década de los sesenta y principios de los setenta y que conlleva en algunos casos triplicar la población de algunas ciudades andaluzas (Marchena y Hernández, 2016).

Este hito originó una situación crítica para el Estado y otras instituciones públicas que tuvieron que afrontar la tarea de intentar resolver el grave problema de la vivienda en las grandes ciudades, llevando a cabo procesos al margen de cualquier marco de ordenación territorial. En este sentido, las familias que expulsan de Triana de un día para otro, tienen que ser realojadas. Se optó, de forma sistemática, por un criterio de localización en el que primaba razones de oportunidad en función de la disponibilidad del suelo, en vez de razones de ordenación urbanística, de una estructura de viviendas horizontal, se opta por

vertical y se construyen bloques de pisos (Fundación Atenea, 2016). Este modelo de crecimiento, planteado desde la Administración y denominado Polígono (surgiendo en todas las ciudades andaluzas), tuvo carácter unitario y cierta dimensión, estando concebidos como áreas mono funcionales destinadas a cubrir las demandas de vivienda. En el colectivo de la etnia gitana se dan unas series de características que son significativas de detallar: no están acostumbrados a vivir en edificios en vertical, ya que por cultura y vida familiar necesitan espacios comunes de relación, por un lado las familias extensas se agrupan y localizan en zonas concretas y los espacios públicos son utilizados para celebraciones y actos sociales, en los cuales participan toda la comunidad (Torres, 2013).

Las características de esta cultura gitana *eminente de exclusión social* son muy características; en su mayoría, el modo de manutención es a través de ayudas sociales, trabajos precarios y de actividades ilícitas.

El origen del pueblo gitano en Europa data del siglo XV. Su origen es descrito por la mayoría de los investigadores en oriente. Basado fundamentalmente en investigaciones sobre una base lingüística, su origen parece ser oriental, documentada casi exclusivamente al detectar la estrecha relación entre el Romaní (lengua de los gitanos) y las lenguas que eran habladas en el noroeste de la India, en la zona del Punjab. La mayoría de los primeros documentos referentes a los gitanos señalan el hecho de que andaban por el mundo como peregrinos del camino, hacia lugares santos, de ahí la acogida concretamente en España y en otros países europeos, recibido con honores. Se presentan como condes y duques, y llegan hasta la corona de Aragón, estableciéndose durante los años 1427-1462; llegan a añadir a sus títulos el apelativo de la «Pequeña Egipto», (Ortega, 1994).

La denominación como gitanos, proviene, precisamente, de este apelativo y la denominación que se les daba a bohemios en esa época, de egipcianos derivó en gitanos.

En 1499 aparece la primera pragmática contra los gitanos firmada por los Reyes Católicos, "... se ordena la expulsión del Reino de todos los Egipcianos que anduviesen vagando sin aplicación u oficios conocidos...", esta ley les exigía que se asentaran y dejaran de ser nómadas, que sirvieran a un señor y tomaran un oficio y simultáneamente que abandonaran, su lengua, su forma de vestir, sus costumbres, etc. Las leyes de esta época referentes a los gitanos persiguen dos objetivos: el asentamiento permanente o la expulsión. Posteriormente vinieron nuevas pragmáticas que fueron desarrollando formas para la desaparición de la etnia gitana. Durante el reinado de Felipe IV se deroga el decreto de expulsión, Felipe VI pretende exterminarlos, es Carlos III el que realiza un cambio de estrategia, se inicia un período de tolerancia hacia los gitanos empezando a considerarlos como; ciudadanos Españoles, libres de fijar sus residencias, libres de elegir su oficio, con derecho a asilo y con derecho a ser asistidos en caso de enfermedad. No se vuelven a proclamar leyes contra los gitanos, aunque si algunas disposiciones, nuevamente con el estallido de la Guerra Civil Española y la posterior dictadura de Franco, se vuelve a la represión cultural y la intolerancia hacia este pueblo, al que se somete a estrecha vigilancia,

prohibiéndoles hablar su lengua, considerada "jerga delincuente"; se les aplica de forma especial la Ley de Peligrosidad Social (Ortega, 1994).

En la cultura gitana podemos decir que existe gran diversidad, fruto del nomadismo y de los "prestamos culturales". El sistema cultural incorpora la estructura social, y, en este sentido, se estructura a través de relaciones de parentesco y de estatus, según la edad. También incorpora un sistema de valores, y, en este sentido, la familia es el eje fundamental del que después se desarrollan otros, como son: conciencia de origen común, fidelidad a la familia, solidaridad en red, libertad, espacio y tiempo visto desde una perspectiva diferente. Además, un idioma propio, el Romanó: es una de las lenguas más antiguas del mundo, sus raíces provienen del sánscrito, del que surgieron distintos dialectos. En España derivó en el caló. Se fue perdiendo debido a las prohibiciones de hablarlo que ha sufrido a lo largo de la historia.

Cuando hablamos de cultura gitana, tenemos que tener en cuenta que no nos estamos refiriendo a cultura de pobreza ni marginal, es cierto que el pueblo gitano ha tenido que sobrevivir, y en este sentido ha buscado la supervivencia de múltiples maneras, habitualmente asimilando y acomodándose a los valores culturales dominantes. La exclusión social está conectada a la especificidad del contexto geográfico, social e incluso histórico del pueblo gitano. En el año 2010, año Europeo para combatir la pobreza y la exclusión social, se destacó a los gitanos y gitanas como uno de los grupos con mayor riesgo de sufrir pobreza en relación al resto de población europea, (Sordé, 2013).

La segregación y exclusión se visualiza fácilmente en nuestras sociedades, las características sociales y económicas se manifiestan claramente y dan lugar a zonas degradadas y con altos índices de vulnerabilidad. Esta diferenciación, separación negativa, conlleva múltiples repercusiones, nuevas realidades de desigualdad, aislamiento y distanciamiento, por el propio déficit comunitario donde se encuentra.

Los gitanos en España son el colectivo con más riesgo de sufrir el rechazo de la sociedad mayoritaria. Según un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas, en su pregunta tres, la población gitana es el grupo que menos simpatía despierta con un 51,7 % en la población encuestada, compuesta por una muestra de 2487 personas, (CIS, 2007)

La pobreza se basa en una situación psicosocial anómala, con carencias en la afectividad, niñez muy breve, maternidad prematura, poca planificación futura, falta de aspectos materiales, económicos, morales, etc. Pobreza y marginación conviven juntas y aliadas. Pero son muchos los gitanos que han salido de las condiciones de marginalidad y pobreza, y en la actualidad podemos hablar de distintos grupos de gitanos.

Con respecto a la enseñanza pública, existe diversas problemáticas que redundan en abandono prematuro de los estudios y en alumnado que se muestra como objetor del aprendizaje, la esperanza de vida escolar, en general se espera que un joven de 12 años estudie hasta los 20,7 años y una chica hasta los 21,3 años; cuando se trata de jóvenes gitanos la esperanza de vida escolar baja a 17,8 años para los chicos y hasta los 15,5 años para las chicas. (Márquez y Padua, 2016)

c. La Mentoría y la comunidad educativa como recursos para la mejora del rendimiento académico

La mentoría en este espacio de enseñanza obligatoria se puede ver como un proceso en la que un igual o un adulto acompaña, orienta, anima, dirige, etc., a un estudiante, ya sea de forma grupal o individual, entablando una relación de confianza no simétrica, en el sentido que uno con mayor experiencia y recursos, se esfuerza por ayudar a otros que tienen menos, con el propósito de proporcionarles el desarrollo de habilidades para el éxito en sus estudios y que influyan de forma positiva en el rendimiento académico (Dolan y Brady, 2015). Esta medida de acompañamiento puede enfocarse desde diferentes perspectivas, y en este estudio avanzamos una propuesta que tiene que ver con la metodología del trabajo colaborativo e interactivo, buscando el enriquecimiento cultural que subyace en alumnado de etnia gitana con el grupo de iguales que sean un referente de respeto y reconocimiento.

El comportamiento del alumnado en la enseñanza secundaria obligatoria se va conformando a partir de las peculiaridades y condiciones biológicas y sociales de su desarrollo; por una parte, en el sentido del factor biológico determina la base, el fundamento de las reacciones heredadas, y por otra parte va construyendo las reacciones propias y aprendidas, la educación tiene un carácter social, en base, entre otras cosas, a las riquezas de las interacciones que se generan. Estas reacciones aprendidas están profundamente determinadas por la estructura del ambiente, del contexto en el que se desarrolla. En este sentido, un programa de Mentoría favorece el desarrollo de reacciones, actitudes beneficiosas para el desarrollo de competencias necesarias que el alumnado de estos centros necesita (Vigotski, 2001)

Tenemos diversas herramientas para trabajar con el alumnado, pensamos que es de gran utilidad potenciar el Programa de mentoría apoyado con otros recursos, como el coaching y estrategias para favorecer el desarrollo de la resiliencia. Se propone que el alumnado proactivo y que vaya a ejercer de Mentor/a o el adulto se ejercite y prepare con talleres específicos para desarrollar competencias al respecto (Alonso, Calles y Sánchez 2012). El coaching es muy conocido en el mundo empresarial y deportivo, pero quizás no tanto en el contexto educativo. Esta estrategia se orienta, no tanto a dirigir al alumnado a conseguir metas concretas, se centra más en animar y guiar, es muy importante la relación que se establece, debe ser muy concreto en los problemas a abordar (Wisker, Exley, Antoniou y Ridley, 2012).

El término comunidad está muy vigente en la escuela. El planteamiento de abrir los centros educativos de secundaria a la comunidad aporta posibilidades diversas. Comunidad se refiere, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE, 2006), a un conjunto de personas que comparten intereses, objetivos, características, consenso de ideas, voluntades comunes y recíprocas. Así mismo el Aprendizaje también se define como ese proceso interno e individual las personas pueden desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales para comprender el mundo que les rodea. (Chacón, Sayago y Molina 2008). Las bases teóricas de esta práctica educativa de las Comunidades de Aprendizaje derivan de la pedagogía de Freire, con su

principio del diálogo, enseña un nuevo camino. El diálogo se convierte en un vehículo que contribuye a la adquisición de las estrategias que se necesitan en un centro educativo. Se necesita un diálogo enriquecido desde la visión dialógica, el diálogo entre iguales produce aprendizaje real (Freire, 1970). El diálogo y el intercambio generan una riqueza de interacciones que se llevan a cabo desde un diálogo igualitario y horizontal, interviniendo todos los estudiantes según sus preferencias y necesidades (Grove, 2016).

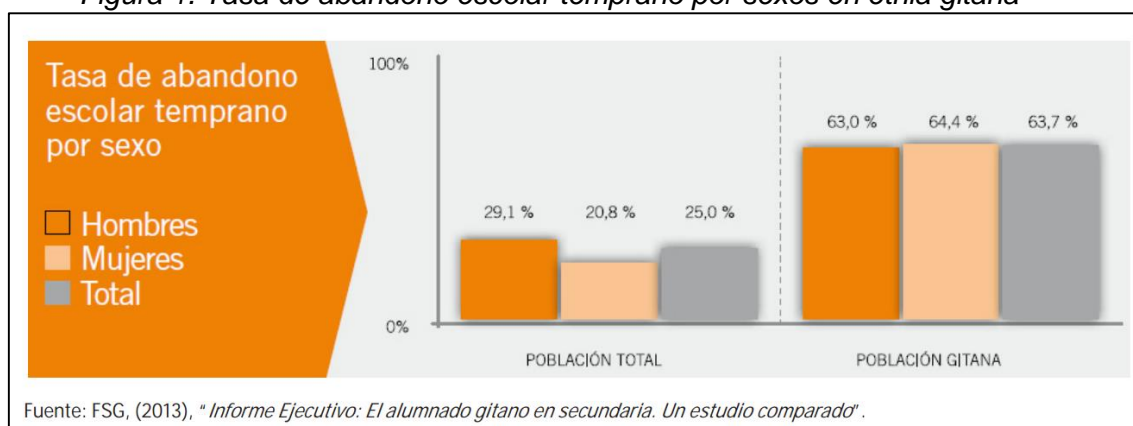
3. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla bajo una línea metodológica de corte cuantitativo y se enmarca en una investigación mucho más amplia. El objetivo de la investigación es frenar las tasas de abandono de los estudiantes de etnia gitana a través de la puesta en marcha de programas individualizados y de mentoría.

Se parte de información sobre la situación escolar y del rendimiento de los estudiantes gitanos. Si se considerase un colectivo más en la sociedad española, habría datos suficientes que mostrarían la problemática y necesidad de actuar.

En la figura 1 podemos ver como la tasa de abandono supera el 50% en alumnado de estos contextos y con estas características socioculturales.

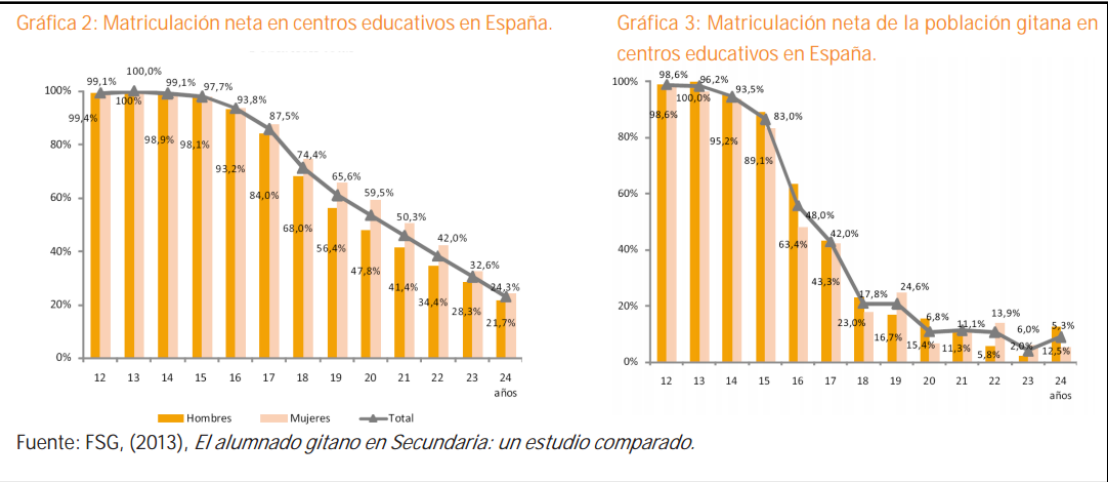
Figura 1. Tasa de abandono escolar temprano por sexos en etnia gitana



Fuente: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

Por otra parte, en la figura 2 se pueden comparar las cifras de matriculación entre población gitana/no gitana y las cifras de abandono en el alumnado gitano a partir de los 15-16 años.

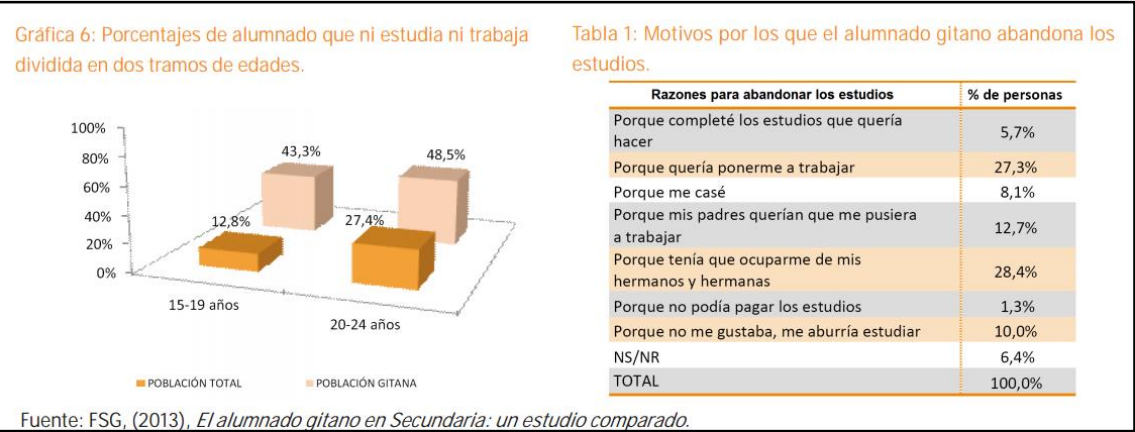
Figura 2. Matriculación neta en centros educativos de España del alumnado gitano y no gitano



Fuente: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

En la figura 3 observamos las principales causas por las que el alumnado gitano abandona sus estudios, así como una comparativa poblacional del alumnado que ni estudia/ni trabaja. Los resultados indican cifras muy diferentes que deberían servir para señalar un problema alarmante.

Figura 3. Motivos por los que el alumnado abandona los estudios
Porcentaje de alumnado que ni estudia ni trabaja



Fuente: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

Nuestra intención es obtener información sobre la forma de aprender del alumnado, y a través de la planificación de un programa de mentoría y tutoría, potenciar y visibilizar sus recursos cognitivos, de tal forma que aseguremos un proceso de orientación más personalizado, eficaz y efectivo. Si conseguimos empoderar a estos estudiantes, la búsqueda y toma de decisiones de su plan de vida personal y profesional será un proceso más sencillo y menos traumático.

Los participantes son 122 estudiantes entre 1º - 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de una población con 589 estudiantes de etnia gitana escolarizados en Institutos de Enseñanza Obligatoria en el barrio de las tres mil viviendas (Sevilla). El 38,5% son chicas; el 61,5% son chicos. Y, las edades oscilan entre los 12-16 años. El método de muestreo utilizado es no probabilístico, intencional o de conveniencia.

Se ha seleccionado y utilizado el cuestionario Estilos de Aprendizaje de Rita Dunn, Kenneth Dunn y Gary E. Price (Dunn, Dunn y Price, 1984). Este instrumento fue elaborado en un principio en base a 18 variables o variantes personales que explican la forma de aprender. Se organizan en 4 bloques de elementos (*elementos del entorno, elementos emocionales, elementos sociológicos, elementos físicos*), y dan lugar a 100 preguntas, algunas de ellas del tipo control, tratando de mitigar las respuestas ofrecidas al azar (Tabla 2). Las preguntas se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos (*rara vez, algunas veces, indiferente, casi siempre y prácticamente siempre*). Con el tiempo, las variables se modificaron, llegando a un total de 21. Las tres variables que se incorporaron (impulso/reflexión, analítico/global y hemisferio derecho/hemisferio izquierdo) se denominaron elementos psicológicos.

Tabla 2 – Variantes personales y elementos del entorno (Dunn, Dunn y Price, 1984)

Ruido	Elementos del entorno
Luz	
Temperatura	
Formalismo	
Motivación	Elementos emocionales
Persistencia	
Responsabilidad	
Estructura	
Independencia	Elementos sociológicos
Compañeros	
Supervisor	
Variedad	
Auditivo	Elementos físicos
Visual	
Táctil	
Cinestesia	
Tomas	
Noche/mañana	
Media tarde	

La recogida de los datos se realizó durante el primer trimestre del curso 2015/2016, y se ha seguido el siguiente procedimiento:

- Los cuestionarios se han respondido en el aula ordinaria y en el tiempo de clase.
- El alumnado considerado autónomo y proactivo contesta al cuestionario sin supervisión. Utiliza el ordenador de la profesora, al finalizar la clase.
- El alumnado con desfase curricular contesta al cuestionario con supervisión de la profesora, y con la explicación de aquellos términos que no comprende. Se realiza en dos sesiones diferentes.
- El alumnado neoelector contesta el cuestionario con ayuda de la profesora; de forma oral, y en una sesión responde a las 100 preguntas.

En cuanto a los resultados, en primer lugar se ofrece un análisis descriptivo sobre las variantes personales que influyen en el aprendizaje, de acuerdo al Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Dunn, Dunn y Price, 1984), con el objeto de evaluar y dar a conocer las apreciaciones de los 122 estudiantes que participaron en el proyecto (Tabla 3).

Tabla 3 – Apreciaciones de los estudiantes

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ruido	9	7,4	16	13,1	16	13,1	60	49,2	21	17,2
Luz	11	9,0	13	10,7	32	26,2	59	48,4	7	5,7
Temperatura	4	3,3	18	14,8	25	20,5	74	60,7	1	0,8
Formalismo	2	1,6	27	22,1	48	39,3	43	35,2	2	1,6
Motivación	24	19,7	0	0,0	5	4,1	29	23,8	64	52,5
Persistencia	6	4,9	17	13,9	24	19,7	15	12,3	60	49,2
Responsabilidad	15	12,3	11	9,0	25	20,5	42	34,4	29	23,8
Estructura	21	17,2	3	2,5	12	9,8	38	31,1	48	39,3
Independencia	7	5,7	55	45,1	19	15,6	29	23,8	12	9,8
Compañeros	14	11,5	6	4,9	19	15,6	11	9,0	53	43,4
Supervisor	16	13,1	10	8,2	6	4,9	34	27,9	56	45,9
Variedad	10	8,2	16	13,1	5	4,1	46	37,7	45	36,9
Auditivo	8	6,6	19	15,6	19	15,6	54	44,3	22	18,0
Visual	20	16,4	1	0,8	20	16,4	51	41,8	30	24,6
Táctil	7	5,7	17	13,9	25	20,5	62	50,8	11	9,0
Cinestesia	24	19,7	0	0,0	25	20,5	49	40,2	24	19,7
Tomas	22	18,0	14	11,5	64	52,5	18	14,8	4	3,3
Noche/mañana	20	16,4	11	9,0	34	27,9	45	36,9	12	9,8
Media tarde	20	16,4	13	10,7	32	26,2	48	39,3	9	7,4

1(rara vez); 2(algunas veces); 3(indiferente); 4(casi siempre); 5(prácticamente siempre)

Se aprecian los resultados, en frecuencias absolutas. Encontramos que los elementos emocionales y los elementos sociológicos son muy influyentes en la vida de los estudiantes de etnia gitana. Los elementos físicos no son influyentes en su forma de aprender al cien por cien; y, son conscientes de los sentidos que utilizan para percibir y comprender (70-75%). Los elementos

ambientales se sienten como reactivos en el 80% de las veces con su estilo de aprendizaje.

En segundo lugar, en la tabla 4 se muestran algunos de los resultados obtenidos en cuanto a estadísticos descriptivos, y de los que se aportan algunos apuntes significativos.

Tabla 4 – Valores calculados de media, moda y varianza

	Media	Moda	Varianza
Ruido	3,528	3,4	,309
Luz	3,347	3,5	,320
Temperatura	3,313	3,7	,157
Formalismo	2,992	3,2	,371
Motivación	4,336	5,0	,381
Persistencia	3,895	5,0	1,134
Responsabilidad	3,525	3,3	,565
Estructura	3,947	4,3	,373
Independencia	3,041	4,0	1,282
Compañeros	4,544	5,0	2,184
Supervisor	4,092	5,0	,513
Variedad	4,033	4,0	,367
Auditivo	3,686	4,0	,603
Visual	3,770	3,9	,341
Táctil	3,577	3,7	,533
Cinestesia	3,631	4,2	,382
Tomas	2,693	2,3	,383
Noche/mañana	3,234	3,5	,701
Media tarde	3,059	3,1	,690

Los estudiantes de etnia gitana prefieren trabajar con compañeros, a la vez que les gusta trabajar con supervisor, requieren la ayuda del profesor pero les gusta trabajar en equipo (valores de 4,5 y 4,09, respectivamente). Es de destacar el valor que se da a la motivación (4,336); este aspecto refuerza la utilización de programas de mentoría. Con respecto a la variable denominada estructura que obtiene un valor 3,947 aporta información en cuanto a la necesidad que tiene este alumnado de enseñanza secundaria de reglas específicas para trabajar. La luz y la motivación muestran una correlación directa 0,626: el alumnado muestra más interés por estudiar cuando la iluminación es cómoda para su gusto, es decir el ambiente inmediato se relaciona con la emotividad. Los estudiantes que prefieren hacer un trabajo estructurado también prefieren tener supervisión de un experto ya que la correlación entre estas variables es alta de 0,671; y, también este mismo alumnado que prefiere los trabajos estructurados demuestra mayor interés por estudiar, así la emotividad está relacionada con las necesidades sociológicas. Por otra parte les resulta más fácil aprender utilizando las manos ya que la correlación entre estas variables es de 0,618, por esto el ambiente inmediato está relacionado con las necesidades físicas.

Una vez aplicado el cuestionario e identificados los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se establecen correlaciones con el rendimiento académico obtenido en el primer trimestre y se diseña un programa de actividades de aprendizaje apoyadas por acciones de mentoría y tutoría que responda a las necesidades detectadas.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, es considerable la utilidad de cuestionarios para diagnosticar el estilo de aprendizaje del alumnado para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto que nos ocupa. Recordemos la influencia posibilitadora u obstructora de la variable estilos de aprendizaje en el rendimiento académico. El cuestionario de Dunn, Dunn y Price (Dunn, Dunn y Price, 1984), ha supuesto un instrumento de fácil manejo para el docente y de fácil comprensión para el estudiante. Es necesario que el docente controle, en todo momento, la situación de recogida de datos para evitar la contaminación que puede provocar la inadecuada comprensión de las preguntas

Los resultados obtenidos en este primer estudio conllevan una primera reflexión sobre la importancia de conocer de forma integral a los estudiantes y de conocer la forma de enseñar del docente. La segunda reflexión supone establecer la convergencia que existe entre ambas perspectivas para conocer cuáles serían las relaciones exitosas que optimicen los resultados académicos (Requena y Martín-Cuadrado, 2015). Fruto de esas reflexiones, Corral, Catalán y Martín-Cuadrado, (2016) elaboraron una rúbrica de evaluación que permite relacionar el estilo de aprendizaje y su relación con las estrategias de enseñanza (4 categorías y 14 indicadores x 4 niveles de logro) en centros de difícil desempeño, mayoritariamente de etnia gitana (Tabla 5). No se incluye la categoría de “elementos fisiológicos”, por ser considerada inherente al proceso de enseñanza; al mismo tiempo, se incluye un indicador en la categoría “necesidades sociológicas” y “ambiente inmediato” afín a la categoría eliminada, por considerar necesario para la rúbrica y compatible con la categoría señalada.

Tabla 5. Rúbrica de Autoevaluación del profesorado

NIVELES DE LOGRO				
AMBIENTE INMEDIATO		Rara vez	En pocas ocasiones	A menudo
1	La distribución del alumnado en el aula, se hace teniendo en cuenta, las necesidades lumínicas de las actividades que allí se realizan.			
2	El diseño que se realiza del espacio de trabajo favorece la efectividad.			
3	Selecciona los materiales que va a utilizar en el aula, de forma que dé respuesta a las necesidades de todo su alumnado.			

-
- 4 **La temporalización que se realiza, cambia según las necesidades y objetivos de cada fase.**
 - 5 **Se Mantiene una rutina de trabajo a lo largo del curso.**

EMOTIVIDAD

- 6 **Se adaptan los contenidos para que conecten con los intereses del grupo.**
- 7 **Se tiene en cuenta el esfuerzo realizado por el alumnado para terminar las tareas.**
- 8 **Las actividades se presentan estructuradas en relación a objetivos claros y definidos.**
- 9 **Se priorizan los contenidos que están programados, antes que los que surgen de forma espontánea.**

NECESIDADES SOCIOLÓGICAS

- 10 **Se prefiere un aula ordenada en la que no haya alumnos/as de un lado para otro.**
 - 11 **Los grupos de trabajo se organizan de forma heterogénea en relación a nivel académico.**
 - 12 **Se planifican actividades que favorecen el trabajo en equipo.**
 - 13 **Se permite flexibilidad de agrupamientos, siempre y cuando las tareas lo permitan.**
 - 14 **Se orienta al alumnado evitando intervenciones.**
-

La Educación Secundaria Obligatoria como etapa con carácter integrador tiene entre sus objetivos además de conseguir unos contenidos curriculares académicos, fomentar una serie de valores y competencias personales, que permitan al alumnado relacionarse entre ellos y con la sociedad.

El alumnado que vive en estos contextos, pueden sentirse inseguro y estresado, y para trabajar con ellos se requiere: actitud, aptitud y compromiso. Es preciso tener una visión global de las situaciones a la que se enfrentas estos jóvenes en la etapa de la secundaria obligatoria (Tait y Wosu, 2015). El diseño de un programa de Mentoría y Tutoría individualizado como medida de acompañamiento puede aportar estrategias de éxito. Unos estudiantes necesitan un mentor adulto-experto y otros se podrían inclinar más por compañeros mentores proactivos. La importancia que concede el colectivo gitano a la sabiduría y el consejo de los mayores, así como el sentido gregario facilitará el desarrollo de este tipo de programas (Gallego-Gil, Gómez, G. y Martín-Cuadrado, 2007; Martín-Cuadrado, Gallego y Alonso, 2010)

5. REFERENCIAS

- Alonso, M. A., Calles, A. M. y Sánchez C. (2012). *Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones*. Madrid, España: Síntesis
- Alonso, C. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Journal of Learning Styles*, 1(1).
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao, España: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Barrera, E., Molina, A. y Pablo, F. (2016). Derrumbando muros desde el gueto. Revista de Enseñantes con Gitanos. Recuperado de: http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin33/REVISTA_33_AECGIT_NI.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Estudios 2745. *Discriminaciones y su percepción*. Madrid: CIS. 2007. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2740_2759/2745/e274500.html
- Chacón, M., Sayago Q., Zoraida B. y Molina Y., Nuby. Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela*. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 13 (2008):9-28.
- Corral-Carrillo, M. J., Catalán-Márquez, M. J., Martín-Cuadrado, A. M. Elaboración de erúbrica de estrategia de enseñanza y estilo de aprendizaje identificados en centros de difícil desempeño mayoritariamente de etnia gitana” en el marco del 3º Congreso Internacional “Corubric16, Tecnologías para la evaluación del Prácticum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares, Universidad de Málaga, 2016. Recuperado de: <http://gtea.uma.es/congresos/wp-content/uploads/2016/09/ACTA-FINAL.pdf>
- Española, R. A. (2006). *Diccionario de la lengua española* (DRAE)[en línea]. Diccionario de la Real academia española.

- Dolan, Pat y Brady, B. (2015). *Mentoría de menores y jóvenes*. Madrid, España: Narcea
- Dunn, R., Dunn, K., Price, G. (1984). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid, España: Anaya.
- Gallego-Gil, D., Gómez, G. y Martín-Cuadrado, A.M. (2007). El educador social en el pueblo gitano [Programa de Radio]. Madrid, España: CANALUNED
Recuperado de: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/36114>
- Gotor, M., Domínguez, C. y Berdonces, J.M. (2012). I.E.S Galileo Galilei, una apuesta por la inclusión y la participación. *En Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*. (1-9), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica..
- Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias Pedagógicas*, 27, 161-176.
<https://doi.org/10.15366/tp2016.27.006>
- Monografía Comunitaria realizada por la Fundación Atenea durante el curso 2015-2016. Recuperado de:
<http://convivirpoligonosur.fundacionatenea.org/monografia-comunitaria/>
- FSG (2013). *El alumnado gitano en Secundaria: un estudio comparado*. Madrid, CNIIE-FSG-MSSSI.
- García Guzmán, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 3 (1), 437-448.
- García-Cué, J.L., Jiménez Velázquez, M.A., Martínez Saldaña, T. y Sánchez Quintanar, C. (2013) (Eds.). *Estilos de aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. Estado de México, México: Colegio de Posgraduados.
- Gardner, H. (2005). *Las inteligencias múltiple. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Hernández, F. y Hervás, R. (2005). "Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 16, núm. 2, pp. 283-299
- Honey, P. y Mumford, (1986). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Juch, B. (1983). *Personal Development. Theory and Practice in Management Training*. Shell International, Wiley.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, Ma.: McBer.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.

- Manzano, N., Martín-Cuadrado, A.M., Sánchez, M. (2007-2008). *El programa de Mentoría para nuevos estudiantes de la UNED*. Madrid, España: UNED
- Marchena, M. J., y Hernández, E. (2016). Sevilla en la primera década del siglo XXI: transformaciones urbanas hacia un nuevo modelo de ciudad. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (70), 393-417. <https://doi.org/10.21138/bage.2176>
- Márquez, M. J. y Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 91-101.
- Martín-Cuadrado, A.M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(1) 136-148. Recuperado de: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje>
- Medina, A. (1998). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, España: Cincel
- Ortega, M. H. S. (1994). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. *Espacio Tiempo y Forma. Serie IV, Historia Moderna*, 2(7-2).
- Ortega, M. H. S. (1991). La oleada anti-gitana del siglo XVII. *Espacio Tiempo y Forma. Serie IV, Historia Moderna*, (4).
- Pallarés, M. (2014). El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, 49-68. Recuperado de: <http://www.revistareid.net/revista/n11/REID11art3.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI.
- Pratt, D. D. y Collins, J. B. (2001). Summaries of Five Teaching Perspectives. [Página web] Recuperado de: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>.
- Pratt, D. D. y Collins, J. B. (2001). Teaching perspectives inventory. [Página web] Recuperado de: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>.
- Renés, P. y Martínez-Geijo, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Conceptualizaciones, investigaciones y orientaciones para la práctica*. Bilbao, España: Mensajero.
- Requena, M.C. y Martín-Cuadrado, A.M. (2015). Estudio de convergencia entre perspectivas de enseñanza y estilos de aprendizaje en la danza académica. *Journal of Learning Styles*, 8 (1), 222-255. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/236/190>
- Sordé, T., Flecha, R., y Alexiu, T. M. (2013). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio. Scripta Nova: *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (17), 3.
- Tait, A. y Wosu, H. (2015). *Trabajando con menores vulnerables*. Madrid, España: Narcea

- Torres, F.J. (2013). *Segregación urbana y exclusión social en Sevilla: el paradigma Polígono Sur*. Fundación Focus-Abengoa
- Vigotski, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. AIQUE (Trabajo original publicado en 1926)
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou M., y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Narcea.
