



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Inteligencias Múltiples y equidad educativa en entornos desfavorecidos.

Presentado por: Ana Hoyos Codoñer
Línea de investigación: Métodos Pedagógicos
Director/a: Cayetano Medina Molina

Ciudad: Valencia
Fecha: 25 de Junio de 2012

RESUMEN La problemática que supone el mantenimiento del modelo de educación homogénea instaurada en nuestra sociedad actual, se acentúa si centramos el análisis en entornos en condiciones económicas, sociales y culturales desfavorecidas.

El presente trabajo está orientado a proponer una ruta alternativa para la equidad educativa en entornos marginados socialmente basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Se estudió a un grupo de alumnos de Educación Infantil en situación de privación cultural, en nuestro caso concreto, de alumnos de etnia gitana que, a pesar de sus dificultades de aprendizaje, revelaron grandes potencialidades en diferentes áreas de trabajo.

Se realizó un entrenamiento en dichas capacidades, lo que dio la oportunidad de desplegar otra amplia gama de habilidades que se tradujeron en una mejora de su "inteligencia", concepto que redefiniremos a la luz de la teoría de Gardner.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia, Inteligencias Múltiples, Modificabilidad de la inteligencia, potencial de aprendizaje, privación cultural, equidad educativa.

ABSTRACT The problem involved in maintaining a uniform educational model in our society today is enhanced by focusing the analysis in economic, social and cultural disadvantaged environments.

This work aims to propose an alternative route for educational equity in socially marginalized environments based on the Theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner.

We studied a primary Gypsy group of students, in cultural deprivation situations who, despite his learning difficulties, showed a great potential in many different areas.

Training was conducted in those capacities, which gave an opportunity to launch another broad range of skills that resulted in an improvement in their "intelligence", concept that will be redefined from Gardner's theory.

KEY WORDS: Intelligence, multiple intelligences, modifiability of intelligence, learning potential, cultural deprivation, educational equity.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN - 1 -

MARCO TEÓRICO

Hacia una nueva visión del concepto de “inteligencia”

I LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES - 5 -

I.1 Concepto de “inteligencia” - 5 -

I.2 Las siete inteligencias propuestas por Gardner..... - 9 -

I.3 La inteligencia y su contextualización..... - 13 -

II CULTURA Y APRENDIZAJE..... - 15 -

II.1 La Teoría del Interaccionismo Social de Feuerstein - 15 -

MARCO DE REFERENCIA

**Hacia una nueva visión de equidad educativa en entornos
desfavorecidos**

III EL PUEBLO GITANO - 19 -

III.1 Estructura social del Pueblo Gitano..... - 19 -

III.2 Comunidad gitana y Educación - 20 -

III.3 El fracaso escolar de los niños gitanos - 25 -

IV. EQUIDAD EDUCATIVA EN ENTORNOS DESFAVORECIDOS..... - 30 -

MARCO EMPÍRICO

Hacia una nueva forma de evaluar

V. DISEÑO - 37 -

VI. METODOLOGÍA..... - 41 -

VII.RESULTADOS - 43 -

VIII.CONCLUSIONES - 55 -

VIII.1 Limitaciones del Trabajo de Investigación - 61 -

VIII.2 Futuras líneas de investigación - 62 -

ANEXOS

Anexo 1. Dibujos valorados en el Test de la Figura Humana de H-E.M. Koppitz en las Fases Pre y Post-Investigación.....	- 62 -
Anexo 2. Test basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.....	- 65 -
Anexo 3. Resultados obtenidos para cada alumno en el Test basado en las Inteligencias Múltiples de Gardner.	- 68 -

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA.....	- 62 -
--------------------------	---------------

INTRODUCCIÓN

El modelo de educación que impera en nuestra sociedad actual sigue anclada en la visión de la escuela que empezó a regir desde el siglo XVIII. Si bien a lo largo de las épocas los contenidos y las expectativas de aprendizaje han ido variando, el sistema educativo no ha evolucionado en términos de metas y procedimientos. La uniformidad de resultados y la homogeneización de ciudadanos han venido siendo las características principales de aquellos que han tenido acceso a la educación.

Numerosas investigaciones apuntan al enorme potencial de creatividad que se halla en los niños más pequeños. De entre ellas, las aportaciones de Robinson al respecto, muestran la necesidad de cambiar los paradigmas educativos actuales hacia un ambiente más proclive al desarrollo de este potencial de los niños. Sus estudios, basados en el análisis evolutivo de una muestra de niños, demostraron que, los altos índices de creatividad que mostraban los niños a edades tempranas, decrecían con el paso de los años. El principal culpable para este autor, la escuela, irónicamente la comparaba con el sistema fabril de mercancías, en el sentido de que los sujetos que logran pasar por el “proceso de fábrica”, son una réplica unos de otros, al estar evaluados de manera uniforme y según los estándares universalmente establecidos para toda la humanidad.

Bajo esta visión de escuela, nuestro marco teórico de referencia, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, nos adentrará en una visión de la mente más plural de la que se ha venido considerando hasta ahora desde los sistemas educativos que, tradicionalmente, han reconocido y premiado a aquellos aspirantes que más se han ajustado a las premisas educativas establecidas en un modelo de educación homogénea y uniforme. Esta formación posiblemente era la adecuada para la economía y el sistema social que regía en siglos pasados. Sin embargo, al establecerse las bases para la instauración de la actual “sociedad del conocimiento y de la información”, el paradigma educativo no parece dar respuesta a sus nuevas exigencias.

Es evidente que la escuela olvida a muchos alumnos incapaces de seguir el ritmo “normal” de desarrollo necesario establecido. Ahora bien, si de entre estos alumnos “olvidados por el sistema escolar” nos centramos en aquellos que viven en condiciones sociales, económicas y culturales desfavorables, la pregunta es: ¿existe equidad educativa bajo estas condiciones?

El presente trabajo de investigación pretende poner en tela de juicio esta pregunta que hemos alzado a partir de un estudio realizado a un grupo de niños de entre 4 y 5 años de edad, mayoritariamente de etnia gitana, del colegio del barrio de “La Coma” de la ciudad de Valencia.

Para dar respuesta al problema planteado, los **objetivos específicos** del presente trabajo se resumen en:

- ✓ Centrar la atención en **identificar potenciales** y no déficits.
- ✓ Dar **oportunidad para que las exploren**.
- ✓ Dicho entrenamiento en habilidades, capacidades y destrezas, **ayudará a desarrollar su creatividad, favoreciendo sus procesos de reflexión y activando su potencial de aprendizaje**.
- ✓ Dicho entrenamiento se orientará a **activar nuevos y distintos aprendizajes**.

Todo lo anterior originará **una modificación de la inteligencia**, lo que dará respuesta al **Objetivo principal** del presente trabajo:

- **Mejorar o modificar la inteligencia de los sujetos deprivados socioculturales a partir de un entrenamiento en inteligencias múltiples.**

La Coma constituye un barrio completamente aislado del núcleo urbano del municipio al que pertenece, compuesto por cerca de 1.200 viviendas, todas ellas de promoción pública, destinadas a albergar familias con escasos recursos económicos, incapacitadas para acceder a la vivienda en el mercado libre inmobiliario. Declarado por la Generalitat Valenciana como "barrio de acción preferente" (Decreto 157/1988 de 11 de octubre. Plan conjunto de actuaciones en Barrios de Acción Preferente) presenta las características propias de un barrio marginal: ausencia de empresas y comercio, alta tasa de desempleo -particularmente agudo entre los jóvenes-, absentismo y fracaso escolar alto, falta de cualificación profesional, elevada mortalidad en jóvenes, relacionada con el consumo drogas y la infección por VIH etc. (Proyecto de Plan Integral de Desarrollo Local del Barrio de la Coma. Paterna: Comisión Gestora; 1988).

Para buscar una solución a esta falta de equidad educativa para los jóvenes desfavorecidos socioculturales, nuestra intención es probar otras vías para lograr caminos igualmente válidos en las metas educativas.

Para ello, en la primera parte del trabajo, presentaremos un marco teórico que responderá a qué se entiende por “inteligencia”, con su debida contextualización y, al contrario de lo que se ha venido pensando a lo largo de los siglos por numerosos psicólogos e investigadores, a como podemos potenciarla. El referente teórico lo constituyen las aportaciones de Howard Gardner en su libro *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós (2011). Así mismo, nos hemos valido de las valiosas contribuciones de Casanovas, M.A (2008) en su Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Madrid, *Desarrollo de capacidades en alumnos gitanos de Educación Primaria*.

En la segunda parte del trabajo, el marco de referencia se ha configurado teniendo como referente el artículo para la Revista Iberoamericana de Educación, de Ortiz (2000), titulado *Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo renfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano*. En este punto, trataremos el tema de la equidad educativa en entornos desfavorecidos para dar cuenta de que estos niños, que en un futuro serán tratados de manera injusta por la educación, pueden encontrar una vía a su espiral de fracaso escolar.

En la tercera parte del trabajo, la parte experimental, tratará de demostrar que el entrenamiento de la “inteligencia”, concebida desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples, alude a un conjunto más rico de habilidades específicas que establecerán las bases para la generación de nuevos conocimientos, tal y como establece Howard Gardner(2011).

Para el presente trabajo, ha sido muy gratificante comprobar como esas potencialidades de las que habla Gardner en su teoría, así como esa creatividad a la que alude Ken Robinson en sus conferencias, estaban presentes a pesar de todas sus dificultades de aprendizaje.

Si hacemos caso a las estadísticas existentes para esta parte de la población, desfavorecida socialmente, ineludiblemente terminarán por estancarse y reducirse a nada. Sin embargo, el dar la oportunidad para que las exploren y para que las entrenen, tratándose de niños desde cuyos entornos no se disponen de las herramientas y condiciones oportunas para ello, llevará aparejado un despliegue

mucho más amplio de capacidades que se traducirá en nuevos aprendizajes y, en última instancia, en una modificabilidad de su inteligencia (concebida ésta desde las definiciones aportadas por Gardner).

MARCO TEÓRICO

Hacia una nueva visión del concepto de “inteligencia”

I LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

I.1 Concepto de “inteligencia”

Para aproximarnos a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (2011), deberemos hacer un repaso a lo que, a lo largo de la historia, se ha venido considerando por “inteligencia”, al tiempo que comprobaremos su divergencia con la manera en la que Gardner la define.

En 1900, Binet, por encargo del gobierno francés, diseñó unas medidas que predecían el fracaso o el éxito de los alumnos de las escuelas primarias de París. Su descubrimiento fue conocido como *test de inteligencia* y su medida como **Coeficiente Intelectual (CI)**. A partir de aquello, la inteligencia comenzó a ser cuantificable y, su consecuencia, la discriminación y el etiquetado de las personas.

El concepto fundamental para Binet fue la *Edad mental* como la edad que se corresponde con las respuestas correctas que una persona da al contestar su escala. **La clasificación de la persona como inteligente normal, superior o inferior** vendría dada según que el sujeto contestase bien a los ítems de conocimiento que le correspondían a su *Edad cronológica*, a los de mayor o a los de menor edad que él. La intención era discriminar los débiles mentales. **Si la inteligencia los discriminaba, entonces es que podía ser medible.** (Salmerón, 2002)

Desde que Alfred Binet, en 1900, descubriera cómo medir el éxito o fracaso escolar de los alumnos de las escuelas primarias, **“el test del CI ha aparecido como el éxito más grande de los psicólogos: una útil herramienta genuinamente científica”** (Gardner, 2011)

El niño con una “inteligencia” mayor, obtendrá mejores resultados en estas pruebas porque dispone de **“mayor habilidad para resolver problemas, para encontrar respuestas a cuestiones específicas y para aprender material nuevo de forma rápida y eficaz”** (Gardner, 2011, pág. 35). Y esto ocurre así porque dichas capacidades, a su vez, **“desempeñan un papel capital en el éxito escolar. Desde esta perspectiva, la “inteligencia” es una facultad singular que se utiliza en cualquier situación en que haya que resolver un problema.** Puesto que la

escolaridad depende en gran medida de la resolución de problemas de diversos tipos, poder predecir esta capacidad en los niños equivale a predecir un futuro éxito en la escuela.” (Gardner, 2011, pág. 36).

La “inteligencia”, desde este punto de vista, es una habilidad general que se encuentra, en diferente grado, en todos los individuos. Constituye la clave del éxito en la resolución de problemas. Esta habilidad puede medirse de forma fiable por medio de papel y lápiz que, a su vez, predicen el futuro éxito en la escuela.

No obstante, no parece tarea sencilla predecir qué va a ocurrir después de los años de escolaridad pues, siguiendo a Gardner (2011), **la realidad de las pruebas de inteligencia es que no son aptas para medir el éxito en una profesión determinada una vez finalizada la etapa de escolaridad.** Además, como test de CI **solamente miden capacidades lógicas o lógico-lingüísticas**, lo que restringe la noción de inteligencia. Intuitivamente, podemos reconocer que, según Gardner (2011), **la brillantez escolar no significa poseer una mayor inteligencia** pues, a lo largo de la vida, no basta un buen expediente académico para desenvolverse en ésta. Pensemos en cómo se desarrolla una vida, en la cantidad de dimensiones, situaciones, experiencias y facetas a las que nos tenemos que enfrentar diariamente. Es evidente que necesitamos de un conjunto de capacidades para desarrollar nuestro proyecto de vida, dentro de la cultura a la que pertenecemos. Existen muchos casos de personas con grandes dotes intelectuales que se muestran incapaces, por ejemplo, de elegir bien a sus amigos, de organizar de manera satisfactoria su vida afectiva o de orientarse en su vida laboral. Triunfar en el mundo artístico, en el del deporte o en lo social requiere ser inteligente, si bien este tipo de inteligencia, enmarcada en un ámbito distinto, ni mejor ni peor, requiere, así mismo, del desarrollo de características de inteligencias diferentes. Desde esta dimensión y, a la luz de la teoría de Gardner, podríamos intuir, a modo de ejemplo, que Einstein no era más inteligente de lo que puede ser Rafa Nadal, tenista español número dos del ranking de la ATP. Lo que subyace a esta comparativa, es el hecho de que **sus inteligencias pertenecen a campos distintos.**

Así pues, desde un **punto de vista tradicional**, el concepto de “inteligencia” se define como:

La habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia. La inferencia que lleva de la puntuación en los test a alguna

habilidad subyacente se sostiene a base de técnicas estadísticas que comparan las respuestas de individuos de diferentes edades y a través de diferentes instancias de tests, corrobora la idea de que **la facultad general de inteligencia, *g***, no cambia mucho con la edad o con el entrenamiento o la experiencia. Se trata de un atributo innato, de una facultad del individuo. (Gardner, 2011, pág. 37)

Para Gardner (2011), esta forma de concebir la inteligencia crea una escuela con un sistema de medida y selección claramente meritocrático que debería abandonarse:

Esta visión unidimensional de cómo hay que evaluar las mentes de las personas, se corresponde una determinada visión de escuela a la que llamaré “visión uniforme”. En la escuela uniforme: existe un currículum básico, un conjunto de hechos que todos deberían conocer, y muy pocas cosas electivas. **Se permite que los mejores estudiantes, quizás aquellos con un CI más alto, sigan cursos que requieren lectura crítica, cálculo y capacidades mentales.** En la “escuela uniforme” existen evaluaciones periódicas, de papel y lápiz, del tipo CI o SAT. Proporcionan clasificaciones fiables de la gente; los mejores y más brillantes van a las mejores universidades, y quizá – pero sólo quizá- también obtendrán una situación mejor en la vida. (Gardner, 2011, pág. 26)

Gardner (2011) apunta a que **este método funciona bien para algunas personas pero olvida a muchas otras.** Su visión alternativa “se basa en un enfoque de la mente radicalmente distinto y que conduce a una visión muy diferente de la escuela. Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos”. (Gardner, 2011, págs. 26-27) Ante esta visión que pluraliza la mente, la otra cara de la moneda es una **escuela** que, centrada en el individuo, **tiene en cuenta esta visión polifacética de la inteligencia.**

Desde la **teoría de las inteligencias múltiples (IM)**, se **pluraliza el concepto tradicional de “inteligencia”.** Gardner (2011) aboga por observar fuentes de información más naturales acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida. De esta manera, define la inteligencia como:

La habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto *cultural* es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas. (Gardner, 2011, pág. 38)

En consonancia con lo que constituye una inteligencia para Gardner, ya podemos acercarnos algo más a su Teoría de las Inteligencias Múltiples:

La **teoría de las IM** se organiza a la luz de los **orígenes biológicos** de cada capacidad **para resolver problemas**. Sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana. Aun así, **la tendencia biológica a participar de una forma concreta de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural**. Por ejemplo, el lenguaje, una capacidad universal, puede manifestarse particularmente en forma de escritura en una cultura, como oratoria en otra cultura y como lenguaje secreto de los anagramas en una tercera. (Gardner, 2011, pág. 38)

En su teoría, Gardner distingue siete tipos de inteligencias que, **enraizadas en la biología y valoradas en uno o varios contextos culturales**, fueron identificadas por satisfacer todos, o la mayoría de los criterios que utilizaron en su investigación, cuyo contenido pormenorizado podemos encontrar en *Frames of Mind* (1983). Así pues, la lista que conformaron las siete inteligencias de Gardner fueron aquellas que, de las inteligencias candidatas, cumplían todos o la mayoría de los criterios, alzándose como inteligencias genuinas siete de ellas, las cuales abordaremos en el siguiente epígrafe.

I.2 Las siete inteligencias propuestas por Gardner

Una vez remarcadas las características de una inteligencia en la investigación de Gardner, pasaremos a analizar cada una de las siete inteligencias que lograron superar las pruebas empíricas. No obstante, debemos enfatizar el hecho de que, en los adultos, **las inteligencias no operan de forma aislada** sino que trabajan siempre en concierto ya que, cualquier papel cultural mínimamente complejo, como es la realidad a la que los adultos se enfrentan diariamente, exige una combinación de inteligencias. (Gardner, 2011)

Inteligencia Lingüística

Es la **capacidad para emplear las palabras de manera efectiva, en el lenguaje oral** (por ejemplo, como narrador, orador o político) **y escrito** (poetas, dramaturgos, editores, periodistas).

Esta inteligencia incluye la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos son la retórica (uso del lenguaje para convencer a otros de que realicen una acción determinada), la mnemotecnia (uso del lenguaje para informar) y el metalenguaje (uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje. (Armstrong, 2006)

Este tipo de inteligencia, una de las que más se ha valorado en la escuela tradicional, se intuye en alumnos que disfrutan redactando historias, leyendo, jugando con rimas y que muestran facilidad para otros idiomas.

Inteligencia Lógico-Matemática

Representa la **capacidad para usar los números de manera efectiva** (matemáticos, contables, estadísticos) **y de razonar bien** (científicos, programadores informáticos, especialistas en lógica). Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones (si...entonces, causa-efecto), funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos empleados en la inteligencia lógico-matemática incluyen: categorización,

clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis. (Armstrong, 2006)

Es otra de las inteligencias más valoradas en la escuela que, junto a la capacidad lingüística, son la base principal para los test de CI.

Inteligencia Espacial

Es la **capacidad de percibir el mundo viso-espacial de manera precisa** (por ejemplo, como un cazador, un escolta o un guía) y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas perspectivas (interioristas, arquitectos, artistas, inventores). (Armstrong, 2006)

Se muestra en alumnos que estudian mejor con esquemas, gráficos o cuadros, les gusta hacer mapas conceptuales y mentales y entienden bien los planos y los croquis.

Inteligencia musical

Es la **capacidad de percibir** (como un aficionado a la música), **discriminar** (críticos musicales), **transformar** (compositores) y **expresar** (intérpretes) **las formas musicales**.

Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o “de arriba hacia abajo” (global, intuitiva), formal o “de abajo hacia arriba” (analítica, técnica), o ambas. (Armstrong, 2006)

Este tipo de inteligencia se evidencia en alumnos que se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, las manos, o golpeando algún objeto de forma rítmica.

Inteligencia cinético-corporal

Es el **dominio del propio cuerpo o su totalidad para expresar ideas y sentimientos** (actores, mimos, atletas o bailarines), y **facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos** (artesanos, escultores, mecánicos, cirujanos). Esta inteligencia incluye habilidades especiales como la coordinación, la destreza, el equilibrio, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de las capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas. (Armstrong, 2006)

Los alumnos que destacan en esta inteligencia disfrutan de actividades deportivas, danza, expresión corporal y también en el manejo de herramientas.

La consideración del conocimiento cinético corporal como “apto para la solución de problemas” puede resultar menos intuitiva. (...) Golpear una pelota de tenis no es como resolver una ecuación matemática. Y, sin embargo, la habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción (como en la danza), para competir en un juego (como en el deporte), o para crear un nuevo producto (como en el diseño de una invención) constituye la evidencia de las características cognitivas de uso corporal. (Gardner, 2011)

Inteligencia interpersonal

Es la capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, los temperamentos, las motivaciones, las intenciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, la voz, los gestos: la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales (por ejemplo, influyendo en un grupo de personas para que realicen una determinada acción). (Armstrong, 2006)

Se observa claramente en alumnos que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones y que entiende al compañero.

En un adulto, esta inteligencia permite leer las intenciones y deseos de los demás, aunque permanezcan ocultas.

Inteligencia intrapersonal

Supone autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intuiciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

Una persona con buena inteligencia intrapersonal posee un modelo eficaz de sí mismo. Esta inteligencia es la más privada, por lo que requiere de la evidencia del lenguaje, la música u otras formas de expresión de inteligencia, para ser observada en funcionamiento. (Armstrong, 2006)

Esta capacidad se da en personas reflexivas, de razonamiento acertado y que suelen ser consejeros de sus pares.

Un ejemplo prototípico de individuo con la inteligencia intrapersonal dañada es el niño autista. El niño puede ser incapaz de referirse a sí mismo, al tiempo que, a menudo, muestran habilidades extraordinarias en el área musical, computacional, espacial o mecánica.

En resumen, **tanto la facultad interpersonal como la intrapersonal superan la prueba de la inteligencia. Ambas describen intentos de solucionar problemas que son significativos para el individuo y para la especie.** La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás, mientras que la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo. En el sentido individual de uno mismo, se encuentra una mezcla de componentes intrapersonales e interpersonales. (Gardner, 2011, pág. 49)

Para enfrentarnos a esta pluralidad de inteligencias, debemos tener en cuenta que, según la teoría de las IM, **“una inteligencia puede servir tanto de contenido de la enseñanza como de medio empleado para comunicar este contenido”.**

A partir de todo lo expuesto hasta ahora, se hace patente la **importancia que adquiere la identificación temprana de las capacidades naturales de los niños** para, desde la escuela, ofrecer un marco adecuado para su posterior desarrollo y fortalecimiento, remarcando que, de por sí, cualquiera de las capacidades representan una inteligencia que debe ser valorada de manera equivalente, demostrando que no hay una más importante que otra, sino que cada una determina una predisposición del niño a aprender de una determinada manera y que, **una evaluación rica en esas capacidades supondrá un proceso de aprendizaje más significativo para el resto de materias.**

No obstante, debemos profundizar algo más a la hora de evaluar las capacidades o inteligencias naturales de los niños pues, como adelantábamos en el epígrafe anterior, **una “inteligencia” para Gardner tiene raíces biológicas pero, no debemos olvidar que también se desempeña en un contexto cultural** que determinará su potenciación o, por el contrario, su debilitamiento. Abordaremos esta cuestión a continuación.

I.3 La inteligencia y su contextualización

Una vez determinadas las siete inteligencias de Gardner, vamos a describir aquellas características que, siguiendo a Gardner (2011), más implicaciones tienen para el desarrollo de nuestro trabajo.

Recordaremos que la inteligencia, según Gardner, **está determinada por factores genéticos**, lo que **podría limitar el grado en que pueda modificarse a lo largo de una vida**. Sin embargo, cabe matizar algo más al respecto pues, desde el punto de vista práctico, **esta limitación biológica podría no obstaculizar si se dan las condiciones adecuadas**.

Lo que Gardner afirma es que cualquiera que se exponga suficientemente a los materiales de una inteligencia podrá alcanzar resultados significativos en esa área intelectual o, lo que es lo mismo, cualquiera que disponga de un potencial biológico en determinado campo intelectual, si no dispone de oportunidades, no desarrollará esa inteligencia. “En resumen, **el entorno cultural desempeñará un papel determinante en el grado que alcanza el potencial intelectual de un individuo**” (Gardner, 2011, pág. 76) pues “**la vida de un bebé después del nacimiento está inextricablemente ligada a las prácticas y a las creencias de su cultura**” (Gardner, 2011, pág. 288)

A este respecto, Gardner (2011) da una serie de ejemplos que podrían ayudar a entender este impacto que produce el entorno social, cultural o familiar sobre la inteligencia. Por ejemplo, cuenta que **los objetivos que los padres se plantean para sus hijos influyen en el tipo de inteligencias favorecido**. Unos padres que quieren que su hijo sea arquitecto o universitario conllevará a que se comporten de manera diferente a otros padres que desearan un hijo atleta u otros que valoren más una incorporación más rápida a un empleo. De la misma manera, Gardner considera que **las formas en que se trata el lenguaje en las diferentes culturas y subculturas determinan los supuestos y las prácticas lingüísticas del individuo perteneciente a ellas ya que son un reflejo de los valores y las prioridades de su cultura**.

A partir de estos supuestos intuimos que la **definición de inteligencia o inteligencias** de Gardner, debemos contextualizarla en una **interacción** efectiva

entre **“las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en una cultura”** (Kornhaber, Krechevsky y Gardner, 1990).

Debemos hacer hincapié en el hecho de que **cada cultura**, dentro de su marco de valores, **va a influir en el desarrollo de aquella inteligencia que sea más valorada**. Por el contrario, una inteligencia que no sea valorada de acuerdo a sus creencias o hábitos llevará, por consiguiente, a que el individuo la olvide o a que no la desarrolle prácticamente.

A raíz de esta formulación, ya no tiene sentido una evaluación de la inteligencia como una entidad aislada, por el contrario, primero conviene proporcionar las oportunidades que efectivamente van a activar esa inteligencia o inteligencias para empezar a evaluarlas. “Y, por supuesto, para entonces **no se está evaluando el intelecto en un sentido estricto. Más bien se está evaluando un compuesto complejo de tendencias y de oportunidades sociales**” (Gardner, 2011, pág. 289).

A partir de todo lo expuesto, podemos afirmar que, según Gardner, la **inteligencia es modificable** y que **“lo que determina la habilidad de forma más importante es el entrenamiento”**. Es decir, **“las inteligencias son potenciales o tendencias que se realizan o no se realizan, dependiendo del contexto cultural en el que se hallan”**. (Gardner, 2011, pág. 289)

En este sentido, la segunda parte del presente trabajo, expuesta a continuación, analiza la interacción entre cultura y aprendizaje y su enorme influencia sobre la educación.

II CULTURA Y APRENDIZAJE

II.1 La Teoría del Interaccionismo Social de Feuerstein

Hemos constatado como, desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la **inteligencia** es concebida como un proceso dinámico donde, al entrenar habilidades y capacidades, **se puede modificar**. Este entrenamiento permitirá, además, adquirir nuevos aprendizajes y desarrollar nuevas destrezas.

Una vez revisada la bibliografía al respecto, nos encontramos con **dos posturas** que ofrecen explicaciones muy diferentes acerca del fracaso escolar de personas en contextos desfavorecidos.

1. **Teoría Biológico-Genética:** atribuye a niños de diferentes razas y etnias un coeficiente de inteligencia inferior.
2. **Teoría de la Deprivación Cultural:** afirma que el fracaso escolar de los alumnos de clases bajas responde a la falta de estímulos culturales por parte de su entorno y del de sus familias.

Debemos tener en cuenta que, además, tal y como explica Casanovas (2005) en *Desarrollo de capacidades en alumnos gitanos de Educación Primaria*, en muchas ocasiones también se hace referencia a los deprivados culturales como “débiles culturales”. “Se considera que muchos de estos niños presentan retraso mental por cuestiones familiares-culturales, su CI se encuentra entre el 50-100, constituyen el 65%-75% de todos los individuos con Retraso Mental” (Dosil, 1986, citado en Casanovas 2005).

La evidencia nos lleva a situarnos como partidarios de la segunda teoría pues **cultura y aprendizaje son dos variables que irremediabilmente están interrelacionadas**. En esta línea, la **teoría del Interaccionismo Social de Feuerstein** nos ofrece un marco teórico adecuado para explicar las causas del fracaso escolar de los niños privados culturalmente. Seguiremos la tesis de (Casanovas, 2005) sobre *Desarrollo de capacidades en alumnos gitanos de Educación Primaria* para conocer la Teoría del Interaccionismo Social de Feuerstein (1979,1980)

Los elementos básicos de su teoría son:

- La **inteligencia** es el resultado de una compleja interacción entre el organismo y el ambiente.
- El **Potencial de Aprendizaje**: indica las posibilidades de un sujeto de aprender en función de la interacción con el medio.
- **Cultura**: indica los conocimientos, valores, creencias...transmitidos de una generación a otra, es la estructura de una determinada sociedad. De esta manera, el currículum no es otra cosa que la cultura escolar, la parte de la cultura social que se trabaja y transmite en la escuela. En este sentido, el currículum como selección cultural tendrá los mismos componentes que la cultura y se relacionará directamente con la concepción de aprendizaje-enseñanza que se maneje en ese contexto.
- **La Privación Cultural**: muestra la carencia total o parcial de identidad cultural y se refiere al individuo o grupo privado de su propia cultura. Puede entenderse como la carencia de aprendizaje mediado, una estimulación deficientemente elaborada y organizada.
- **El Aprendizaje Mediado**: Indica como el adulto transmite al niño estilos de vida, modelos de conducta, metas de la cultura...Las experiencias de aprendizaje mediado son los procesos interaccionales entre el organismo humano que se está desarrollando y un adulto con experiencia e intención. La privación cultural surge como carencia del aprendizaje mediado y “la carencia de aprendizaje mediado afecta a la habilidad funcional del individuo, su estilo cognoscitivo y su actitud ante la vida”. (Feuerstein,1980, citado en Casanovas 2005).
- **Aprendizaje cognitivo mediado**: es una forma de intervención cognitiva para superar la privación cultural y desarrollar estrategias cognitivas y modelos conceptuales a través de un mediador. Ello facilita el desarrollo potencial del aprendizaje.

Feuerstein (1980) caracteriza a los **deprivados culturales** con los siguientes **déficits**:

- Conducta exploratoria no organizada
- Carencia de un sistema estable de referencias
- Imprecisión, percepción imprecisa
- Deficiencias en las destrezas verbales

- Deficiencias en la orientación espacial y temporal
- No-conservación de la constancia
- Incapacidad para separar el estímulo relevante del que no lo es

Los alumnos a los que va dirigida la parte experimental del presente trabajo responden perfectamente a las características descritas sobre la privación cultural, fruto de una experiencia de aprendizaje mediado pobre de estímulos desde su entorno donde el currículum escolar al cual deben responder representa los valores de una cultura diferente a la suya.

De todo ello extraemos que, bajo el prisma de Feuerstein(1980), se avala con garantía nuestra convicción de que **los bajos rendimientos escolares en niños que carecen de los estímulos apropiados desde su entorno, pueden modificarse mediante una interacción activa entre su organismo y su ambiente.**

Partiendo de esta interacción y retomando nuestra forma de entender la inteligencia, desde la teoría de las inteligencias múltiples, en la que una inteligencia será desarrollada en función del valor que se le de en una determinada cultura, podemos comenzar a intuir la **importancia que adquiere para el presente trabajo evaluar las capacidades de unos niños que proceden de un entorno cultural diferente que se escolarizan en un sistema donde impera nuestra cultura mayoritaria y que, además, desde su ambiente familiar no hay una estimulación para que puedan desarrollar esas capacidades.** Todo ello dará lugar a muchas dificultades en su aprendizaje, tal y como veremos a continuación en la segunda parte del trabajo, centrada en las características particulares del Pueblo Gitano.

MARCO DE REFERENCIA

**Hacia una nueva visión de equidad
educativa en entornos desfavorecidos**

III EL PUEBLO GITANO

III.1 Estructura social del Pueblo Gitano

Moreno y Sánchez –Oro (2000, págs. 143-158), ofrecen un marco de referencia cualitativo acerca de la estructura social gitana que nos sirve de soporte para aproximarnos a la realidad social de este colectivo.

El **colectivo gitano** cuenta con un **sistema social propio** que le define como pueblo. Se trata de una minoría étnica que convive dentro de un territorio más amplio donde establece relaciones con la población mayoritaria que impera en esa sociedad, diferenciándose de ésta pero existiendo inmersa en ella.

El **pueblo gitano se identifica como minoría étnica** al cumplir tres rasgos definitorios: **la idea de un origen e historia común, la diferenciación de su cultura respecto a la de los otros grupos, y la interrelación en un contexto social más o menos jerarquizado.**

Los procesos migratorios de la historia del pueblo gitano han dado lugar a que la cultura común inicial se disgregara en varias subculturas según donde éstos fueron acomodándose a las distintas sociedades donde se asentaban. Cada subcultura, se caracteriza por compartir un sistema de valores, un idioma propio y un modelo de organización, participación y representación.

Como **valores fundamentales del pueblo gitano** se pueden destacar:

- La **familia**, que es el eje central en torno al cual giran los otros valores.
- El orgullo de poseer una **identidad propia** con una historia común.
- La solidaridad para con los miembros de la misma familia, o con aquellas con vínculos de amistad.
- Gran importancia de la **libertad**, basada en la colectividad y en el pasado pues han sido un pueblo perseguido en el pasado. Sin embargo, la libertad individual está restringida en cuanto a que una decisión propia tenga trascendencia en el colectivo, lo que llevará implícito unas posibles consecuencias que veremos más adelante.
- Intenso proceso de **adaptación a la cultura** donde se han ido asentando a lo largo de la historia y prevalencia de su cultura gitana.

- El **simbolismo** que subyace a muchas ceremonias sociales. Por ejemplo, tener un hijo o casarse da a los padres un status de madurez.
- La concepción del espacio y del tiempo se mide por el hoy y el ahora, se vive al día, **sin perspectivas a largo plazo**.
- Su cultura se transmite vía oral de padres a hijos, **carecen de un código escrito por el que regirse**, siendo la “ley gitana” su sistema normativo no escrito. Estas leyes gitanas, presididas por los mayores, al ser orales, establecen una diferencia difusa entre lo que es ley (norma de obligado cumplimiento), de lo que es norma o costumbre (práctica de uso común en un colectivo). Se consideran delitos el robo o el engaño a otro gitano, abandonar a la familia en una situación difícil, invadir los límites del territorio de una familia “contraria”, delatar a otro gitano, no cumplir con las leyes impuestas por un consejo de ancianos, etc. El incumplimiento de la ley conlleva una sanción en función de su gravedad, abarcando desde la agresión física, a la prohibición de pisar un territorio o ser expulsado del grupo familiar. Esta “normativa” regula desde los ámbitos del negocio, hasta las distribuciones territoriales, pasando por las disputas familiares. Además, garantiza la recreación de la comunidad gitana pues consideran que el gitano se debe casar con una gitana y, de no ser así, la paya debe “agitarse”. La presión social que se ejerce para que se cumpla la ley gitana no es suficiente, lo que conlleva la existencia de líderes, “gente de respeto”, generalmente adultos, aunque no viejos.
- El **modelo cultural gitano** impone la vigencia de comportamientos considerados en nuestro contexto social como “**machistas**”. Por ejemplo, los líderes siempre son “hombres de respeto” y nunca “mujeres de respeto”, además, prevalece el patriarcado, donde el hombre sustenta la autoridad y el poder.

III.2 Comunidad gitana y Educación

Para realizar un **análisis de la situación educativa de la Comunidad gitana**, seguiremos a López de la Nieta Baño (2010).

El análisis se hace por separado distinguiendo dos poblaciones: por un lado la de los mayores de 16 años, edad escolar mínima obligatoria establecida por la LOGSE, y por otro lado, la de los menores, sintetizando los resultados en la Tabla 1.

Como rasgo característico en términos generales de esta comunidad, en contraste con los datos disponibles para el conjunto de la población, destaca el bajo nivel educativo de la población mayor de 16 años. El índice de analfabetismo de la población general se sitúa en torno al 2 % frente al 14% de la población gitana, triplicándose las diferencias si observamos el porcentaje de personas sin estudios. Según los datos del CIS, setenta y seis personas de cada cien dentro de este colectivo tienen como máximo la educación primaria, en contraste con las treinta y seis de la población española.

Tabla 1. Niveles educativos por sexo. Población gitana y Población general.

Encuesta CIS				EPA-06			
	Hombres	Mujeres	Total		Hombres	Mujeres	Total
Analfabeto	10.1	18.5	14,5	Analfabeto	1,4	3	2,2
Sin estudios *	33.2	28,6	30,6	Sin estudios	8,4	10,9	9,7
Primaria	29.8	32,4	31,2	Primaria	23,8	24,5	24,1
Ed.Secundarios de 1ªetapa**	25.2	19,4	22,2	Ed.Secundarios de 1ªetapa	23,8	20,5	22,1
Ed.Secundaria de 2ªetapa***	1.4	1,3	1.3	Ed.Secundaria de 2ªetapa	19,8	19,2	19,5
Estudios superiores	0.3	0,2	0,3	Estudios superiores	22,8	21,9	22,3
%TOTAL	100	100	100	%TOTAL	100	100	100

*Engloba a los que sólo saben leer y escribir y a los que no han completado la primaria

** Enseñanza obligatoria y similares. Incluye FPI en el caso de los hogares

***Estudios de Bachillerato, CF de Grado Medio y similares. Incluye la FPII en el caso de los hogares

Fuente: López de la Nieta Baño, M., (2010) en el X Congreso Español de Sociología, titulado *Comunidad gitana y Educación: un análisis a partir de la Encuesta a población gitana (CIS)*.

No obstante, debemos tener en cuenta dos variables clave a la hora de analizar estos datos, tal y como explica López de la Nieta (2010):

- (a) El **sexo**, que marca claras diferencias entre hombres y mujeres tanto en la población general como en la población gitana. En los niveles inferiores a Primaria, la diferencia es pequeña en ambas poblaciones, en torno a los cinco puntos porcentuales a favor de los hombres. Sin embargo, al ser tan alto el porcentaje de gitanos en esa situación, el resultado sobre el total marca que casi la mitad de las mujeres no tiene primaria, además de presentar un índice de analfabetismo del doble que el de los hombres.

Si observamos los resultados para los niveles de secundaria de 1ª etapa (ESO y equivalentes), no hay grandes diferencias entre las dos muestras

poblaciones totales. Ahora bien, la distancia por sexos en la comunidad gitana es mucho más amplia que en la población general.

Esta primera etapa de secundaria la alcanza un 22,2% del total de la población gitana, siendo su presencia escasa en los niveles de estudio más altos. Tan sólo un 1.6% supera la barrera de la primera etapa de la secundaria en la población gitana, en claro contraste con el casi 50% de la población mayoritaria.

En los niveles de estudio superiores, los datos indican que apenas existe diferencia entre los hombres y las mujeres gitanas.

- (b) Por otro lado, la otra variable importante a considerar es la **edad**. En términos estadísticos, cuanto mayor es una persona menos formación reglada tiene. Si en la sociedad española se ha conseguido que prácticamente el cien por cien de los jóvenes menores de 34 años tengan estudios de primaria o superiores frente al 80% de los mayores de 45 años, en la sociedad gitana este rango de edad presenta un 24%(CIS) y un 8%(FSG) de personas con esos niveles educativos.

Los más jóvenes han acortado las distancias aunque siguen manteniéndose las diferencias. En las cohortes de 25 a 34 años, edades en las que la mayor parte de la población ha dejado de estudiar, lo que nos proporciona datos más estables, hay un tercio de gitanos analfabetos o sin estudios (el doble según los datos de FSG) frente al 2,5% de la población española (EPA-06). (López de la Nieta 2010)

Para contextualizar toda esta información, debemos hacer un repaso a la **evolución formativa de la comunidad gitana** pues no toda la población ha estudiado bajo el mismo sistema educativo.

Por un lado, un alto porcentaje de los mayores de 44 años estudiaron bajo la Ley de instrucción primaria (1945), cuya edad obligatoria de escolarización está en los 12 años, situándose en los 14 años con la Ley del 70, sistema con el que estudiaron los que tienen entre 23 y 43 años aproximadamente y, por otro lado, la edad obligatoria de escolaridad se elevó a 16 años con la LOGSE, la ley vigente de los más jóvenes.

Además, cabe decir que la comunidad gitana presenta sus propias particularidades ya que el acceso masivo a las aulas escolares ha sido apenas hace 30 años.

Entre los mayores de 45 años más de la mitad de la población no fue a la escuela, situándose la cifra en un 80% si hablamos de personas mayores a 65 años.

En cuanto a los que sí fueron, según la ponencia de López de la Nieta, el 75,6% no llegó a completar el nivel básico de primaria.

Con la llegada de la EGB del año 70, se elevó la asistencia escolar de los gitanos. Sin embargo, existen diferencias según la edad debido a que en los doce primeros años de andadura de la ley, la legislación se basó en el modelo segregado, creando las Escuelas Puente, en pro de un esfuerzo por incrementar los niveles de escolarización de esta población.

Los que mayoritariamente estudiaron en centros ordinarios, el grupo de edad que va desde los 25 a los 34 años, se aumentó considerablemente su escolaridad (89%) y, además, según los datos de CIS aportados en la ponencia, un 29% obtuvieron el título, el certificado de escolaridad o terminaron la FPI.

Ciñéndonos a la actual ley vigente, la LOGSE, el grupo de 20 a 24 años de edad es el que mayor índice de escolaridad presenta (un 94,3%), de los cuales un 38% han terminado la ESO, presentando un porcentaje estancado de aquellos que han accedido a estudios de mayor rango.

El grupo de edad de los más jóvenes, los de 16 a 19 años, el 96% han estado escolarizados, incrementando el índice de los que han superado la ESO respecto al grupo anterior (44,5%).

Centrándonos a continuación en el índice de abandono escolar, los datos proporcionados por López de la Nieta (2010) indican que, a los 16 años, un 62,4% no estudia nada, porcentaje que aumenta hasta el 85,9% a los 17 y el 91,9% a los 18. Sin embargo, ello no implica que hayan conseguido una titulación mínima para poder tener alguna acreditación ante el mercado laboral puesto que el 61,2 % de los que no estudian (16-18 años) tienen como nivel máximo la primaria.

En cuanto a los que siguen estudiando, sólo el 19,7% sigue con su formación entre los 16 y los 18 años, siendo sólo un 8% los que cursan algún tipo de estudios con 18 años.

Pasaremos a analizar la escolarización de los menores siguiendo a López de la Nieta, matizando el hecho de que la mayor parte de los niños no escolarizados (62,5%) son menores de tres años, edad en la cual la escolarización es voluntaria y no es gratuita.

La gratuidad de la Educación Infantil de segundo ciclo (4 a 6 años), incrementa su nivel de escolarización, además de acercarse en amplia proporción al porcentaje de la población mayoritaria (un 89% frente a un 98,5%).

En sus niveles obligatorios (a partir de los 7 años), la Educación Primaria si parece cumplir con la normalización de la escolarización de los niños gitanos en esta etapa, si bien presenta un porcentaje del 3,5-8% de menores sin escolarizar, frente a

la escolarización del 100% de la población general, según los datos de la FSG. Además, la repetición en primaria es muy alta entre los niños gitanos lo que explicaría los altos porcentajes de abandono en la secundaria.

Del 92,5% de niños escolarizados a los doce años (edad que se corresponde con el último curso de la primaria), hay un 40% que continúa escolarizado pero no ha terminado este nivel, o lo que es lo mismo sólo un 60% está en el curso que le corresponde por edad cuando los niveles de la población general se sitúan en 84,2% para el curso 2005/2006. (López, 2010)

En secundaria, el porcentaje de abandono escolar de los niños gitanos de 13 a 15 años es del 22%, abriéndose una brecha frente al 2,5% del de la población general. Además, se observan claras diferencias entre los niños y niñas de la comunidad gitana, siendo el abandono de las chicas el doble del de los chicos.

Una vez analizada la evolución formativa de la comunidad gitana, habiendo constatado las diferencias por sexo, edad y en relación a la población general, la pregunta que nos hacemos es **¿por qué el paso por el colegio de muchos niños gitanos es breve y poco exitoso?** Nos encargaremos de analizar las principales causas en el siguiente epígrafe.

III.3 El fracaso escolar de los niños gitanos

El proceso educativo formal del pueblo gitano comienza con la Educación Infantil y, cada vez de forma más extendida, continúa hasta la madurez con la Educación de Adultos. Hasta hace relativamente pocos años, el reto del Sistema Educativo era la escolarización de la totalidad de los niños gitanos en las etapas básicas de enseñanza pues los padres gitanos sentían verdadero rechazo a la escolarización de sus hijos en Educación Infantil debido a la ejercida sobreprotección y a una tradición cultural que consideraba que el mejor lugar para un menor era al lado de la madre. (Estudio sobre el colectivo gitano, Aula Zero Valladolid, s.f)¹

Desde niños, **el entorno familiar propicia un alejamiento de los menores a la escuela y a la educación formal.** Por un lado, a cierta edad se abandona la escuela para cubrir las necesidades familiares, ya sea trabajando fuera o dentro de la familia. Por otro lado, por sus tradiciones y costumbres, se valora más las enseñanzas de sus mayores, transmitidas de forma oral y a través de sus propias experiencias, que las de la escuela.

Con la **reforma del Sistema Educativo**, las familias gitanas han visto **incrementada su posibilidad de acceder a la educación.** La edad escolar obligatoria se amplió de los 14 a los 16 años y la Educación Infantil se garantizó desde los 3 años.

No obstante, la mera escolarización de los niños en unas determinadas edades no garantiza la igualdad de éxito de todos ellos ante el hecho educativo. Siguiendo la estela de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, hemos constatado como el componente cultural actúa de catalizador en este proceso. Por lo que podríamos decir que, en este aspecto, los alumnos gitanos se encuentran en clara desventaja a causa de su situación de privación cultural.

¹ Tomado de: <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1616>.

Principales **causas** que producen el **fracaso escolar del alumnado gitano**: (Alcalde, 1996)

- Se produce un “**choque cultural**” de los alumnos gitanos cuando entran en contacto con la escuela ya que encuentran múltiples diferencias entre el modelo que impera en la institución educativa y el observado en la familia. A raíz de esto, surgen una serie de dificultades añadidas al proceso de aprendizaje:
- Sus **esquemas y hábitos necesarios para adaptarse a la escuela entran en conflicto** con el estilo de disciplina imperante en su familia
- Lo anterior origina la **dificultad para adquirir responsabilidades** paulatinamente
- La comunicación verbal en la familia se caracteriza por la ausencia de conceptos abstractos o sutiles, lo que se traducirá en otro **obstáculo a la comprensión de los contenidos abstractos que emanan de la escuela** al no guardar conexión alguna con su estilo de vida. Esta dificultad se manifiesta especialmente importante en Infantil con la adquisición de la lectoescritura.
- Desde su entorno familiar **no se proporcionan suficientes estímulos** ni apoyo respecto a las materias tratadas en clase.
- La **falta de tradición escolar**
- La **presión del grupo de chicos/as de la misma edad** que ya no estudian
- El **matrimonio temprano**
- La **pronta incorporación a actividades laborales** para contribuir al mantenimiento familiar y el sentido de inmediatez derivado de esta carencia económica
- Los **diferentes esquemas de orientación vocacional** en función del sexo.
- Suelen orientarse hacia el presente y la consecución de **objetivos a corto plazo**, cuando la educación es totalmente a largo plazo.
- El **contacto entre los padres y la escuela es muy deficiente**, o no existe o si aparece no se da en condiciones de igualdad. La familia se acerca al centro sólo cuando surgen enfrentamientos entre ellos y la escuela. Por todo esto aparece una desconfianza por parte de las familias hacia el centro

educativo, del que desconoce su funcionamiento y los recursos con los que cuenta.

- Existe un **desconocimiento de la cultura gitana** por gran parte de los profesionales dedicados a la educación, esto impide que en la institución escolar haya referencias a la misma y se compartan sus valores.
- La falta de reconocimiento, por parte de la escuela, de los valores con los que el niño se identifica puede llevar a la **infravaloración de su propio grupo cultural o al rechazo de la escuela.**
- Estas dificultades planteadas propician un **fracaso escolar muy elevado**, aparecen porcentajes altos de alumnos gitanos que tienen un año o dos de desfase escolar. Esto refuerza a su vez la **baja autoestima y las expectativas negativas ante la educación** que se devalúa a sus ojos cada vez más. Cuando llegan a la Educación Secundaria se agudizan todos estos procesos por ser una etapa en la que el alumno adquiere un gran sentido crítico y entran en conflicto los valores y orientaciones de la escuela con los suyos propios.
- Al mismo tiempo que aparece el fracaso escolar lo hace la **inadaptación al sistema** y ambos procesos se agravan por el olvido que la escuela hace de las motivaciones e intereses de estos alumnos.
- Por otro lado se encuentra latente, en parte de estas familias, la **falta de recursos económicos** que les lleva a ejercer trabajos temporales agrícolas y a permanecer en movimiento en busca de soluciones para la supervivencia de la familia. Esto mismo lleva a la incorporación temprana al mundo laboral para aportar nuevos ingresos en la casa o a hacerse cargo de las tareas del hogar para que los adultos puedan ausentarse de la misma.
- El bajo nivel económico y la escasa valoración de la educación propician que **no se de respuesta a las demandas de material, atención y ayuda** que los profesionales de la enseñanza hacen a las familias de los alumnos. Éstas son reacias a invertir tiempo y dinero en una actividad que ni conocen ni aprecian. A la vez desautorizan delante de sus hijos aquellos aprendizajes que no están de acuerdo con sus costumbres, tradiciones o formas de entender la vida.

Los aspectos anteriores favorecen que aparezca otro factor, que es a la vez causa y consecuencia de muchos de los problemas expuestos antes, el **absentismo escolar**:

- ✓ El niño **fracasa porque no asiste, pero no asiste porque fracasa.**
- ✓ **No se adaptan ya que no van a clase, pero no van a clase porque no se adaptan.**
- ✓ Como no acuden con regularidad, sus **intereses y motivaciones no se tienen en cuenta**, pero como la escuela no les interesa ni motiva, no acuden a ella.
- ✓ Es verdad que en edades muy tempranas, cuando muchos de los alumnos aún no presentan estos aspectos, aparece el absentismo debido a otras causas como la sobreprotección y la escasa valoración de la educación por parte de las familias. Pero también es cierto que, en gran parte de los gitanos, el absentismo comienza en edades más tardías (en torno a los 11-12 años) y que a partir de ese momento es cuando sufre un incremento hasta llegar a producirse **abandonos totales del Sistema Educativo.**

El presente trabajo pretende **brindar optimismo acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos de etnia gitana.** Desde esta visión, se aboga por una **visión de la inteligencia** concebida a partir de distintas capacidades cuya herramienta de medición no es un CI, al tiempo que se concibe como un **potencial dinámico en función del medio cultural en el que se desenvuelve.** Hemos dado unas pinceladas a las principales causas del fracaso escolar de los alumnos gitanos, dominadas por el choque entre culturas que se produce en su proceso educativo. Lo que nos podría conducir ya a aceptar que esta situación de privación cultural, en la que los mediadores desde el entorno familiar no ejercen su papel como “debieran” (o como queremos nosotros que lo ejerzan, desde nuestra cultura mayoritaria frente a la de ellos), es la única determinante de su desventajosa oportunidad para desarrollar sus capacidades. No queriendo caer en determinismos ni interpretaciones lineales, aludiendo a que la culpa o es del niño o es de su cultura, transcribo las palabras de San Román (1994); Carmona/Heredia (1994), recogidas en (Alcalde, 1996):

“La verdadera raíz del problema estriba no en el choque entre culturas, sino en la necesidad de acabar con la discriminación socio-económica y, por tanto, en la apertura de alternativas sobre las que puedan elegir los gitanos, como cualquier otro grupo social”

IV. EQUIDAD EDUCATIVA EN ENTORNOS DESFAVORECIDOS

El modelo de **educación homogénea que se sigue manteniendo desde el siglo XVIII**, ofrece un “**servicio diferenciado según modalidades, edades o contextos sociales, pero siempre se orientará a obtener los mismos resultados considerados deseables**” (Ortiz, 2000)

Para superar esa concepción uniformadora, Ortiz propone una educación “genuinamente centrada en las personas, comprometida con el desarrollo óptimo de sus mejores competencias” (Ortiz, 2000). Para ello, su trabajo se centra en el **análisis de esta problemática en la educación inicial**, desde donde se deben ofrecer las condiciones pedagógicas adecuadas para que los niños atendidos **desplieguen con acierto sus potencialidades, capacidades y recursos**.

El escenario actual de nuestros sistemas educacionales, insertos en plena era de la información, revelan la necesidad de **preparar a los individuos para un nuevo paradigma productivo**, fruto de la reconversión de la economía mundial, basado en “la capacidad de generar y utilizar conocimientos, es decir, de producir y aplicar un conjunto de saberes; pero no para ejecutar una rutina y un itinerario preestablecidos por otros, sino para **resolver situaciones inesperadas, para crear alternativas de respuesta a necesidades y problemas complejos, para sortear obstáculos y construir rutas eficaces hacia las propias metas**.” (Ortiz, 2000)

El autor remarca la importancia que adquiere para la nueva sociedad de la información y del conocimiento, el hecho de “**tener ideas**” para **lograr ser competente**. No obstante, matiza que ello no es sinónimo de “tener información”, ni siquiera de “controlar información”. A pesar de que el manejo selectivo de información y conocimientos se alza como el nuevo factor de diferenciación, Ortiz afirma que “**las ideas no surgen como consecuencia natural de la posesión de información**” (Ortiz, 2000). Funciones tales como identificar las fuentes de información que realmente se requiere, saber interpretarla, seleccionarla, relacionarla, organizarla y, sobre todo, “aplicarla con pertinencia, tanto a nuestras expectativas como a las características de la situación que se busca modificar. Finalmente, hay que saber generar nuevo conocimiento a partir de ella y de los resultados de su aplicación” (Ortiz, 2000)

Ahora bien, el artículo va más allá al analizar las capacidades necesarias para ser competente en la actual sociedad. En este sentido, “tener ideas” y habilidad para generarlas, no parece ser suficiente **pues requiere adicionalmente, por una parte, poseer habilidades intrapersonales** que “nos permita ser lúcidos respecto del tipo de conocimiento que cada uno domina mejor, así como de las capacidades que se tienen para hacer uso eficaz, creativo y autónomo de él.” (Ortiz, 2000) Por otra parte, también resulta indispensable **exhibir habilidades interpersonales** “para ser escuchados e influir sobre el pensamiento y la acción de los demás; para generar aceptación, reconocimiento y mayores oportunidades” (Ortiz, 2000)

Basándose en las afirmaciones de Tedesco desde el artículo se sostiene que, **“yendo más lejos de la noción de “control de la información”, el factor clave de diferenciación en la vida económica y social comienza a ser la inteligencia”.** (Tedesco, 1998, citado en Ortiz 2000)

En este punto, Ortiz insiste en que hablar de inteligencia no alude ni a la capacidad de razonamiento lógico ni de procesamiento cognitivo, ni de mecanismos psicológicos universales para la solución de problemas de cualquier índole (tal y como afirmaba Piaget).

La inteligencia humana, según las investigaciones de Gardner, alude a un conjunto más rico de habilidades específicas orientado a la solución, la identificación y la formulación de problemas y/o a la creación de productos en un dominio delimitado; habilidades que, al operar de esta manera, establecen las bases para la generación de nuevos conocimientos. (Gardner citado en Ortiz, 2000)

Bajo este prisma, donde la inteligencia constituye el criterio dominante para determinar la competencia de las personas en los procesos productivos de las nuevas sociedades avanzadas, Ortiz plantea la **necesidad de cuestionar de manera frontal la educación y, particularmente, la educación de los niños pequeños.** “Porque ésta sigue basada fundamentalmente en el paradigma de la uniformidad y la repetición y, en el mejor de los casos, en un paradigma lógico racional y verbalizador del desarrollo intelectual” (Ortiz, 2000)

La educación inicial, tal y como Ortiz expone en su artículo, ha sido sinónimo, por mucho tiempo, de estímulos y oportunidades para un “desarrollo normal”. Esta preocupación por la “normalidad” del desarrollo pone

énfasis en la necesidad de **ofrecer un servicio orientado a la prevención de distorsiones y a la compensación de déficit en el desarrollo infantil**. Para propiciar estas funciones, se han apoyado en dos premisas ampliamente aceptadas y aparentemente indiscutibles hasta ahora, tal y como sostiene Ortiz. La primera de ellas afirma que **“el desarrollo humano sigue un itinerario estándar, universal, común a todos los niños de todas las razas, culturas, regiones y sociedades del planeta”** (Ortiz, 2000). La segunda de las premisas, establece que **“los ambientes de riesgo en que crecen los niños no sólo amenazan su supervivencia sino que afectan inevitablemente su desarrollo normal”** (Ortiz, 2000)

Ortiz cuestiona ambas premisas y cree necesario e ineludible una revisión seria y desapasionada de los argumentos, basada en los hallazgos de Gardner y en importantes y numerosas investigaciones efectuadas en las últimas décadas desde perspectivas teóricas distintas.

En relación con la primera premisa, afirma que **“no existe una sino muchas rutas posibles e igualmente válidas hacia un desarrollo sano”** (Sameroff, 1987, citado en Ortiz, 2000), y que **“las metas o estándares de ese llamado desarrollo normal no son universales sino que diferencian un conjunto muy diverso de posibilidades de realización humana”** (Gardner, 1995, citado en Ortiz, 2000)

En relación con la segunda premisa y, basándose en estudios demostrados, afirma que **la presencia de factores de riesgo en los ambientes que exhiben algunas regiones, que representan una innegable amenaza, “no determina necesariamente un desarrollo deficitario”** (Ortiz, 2000); **“si acaso, los niños encuentran oportunidades que les permiten fortalecer una diversidad de recursos personales, así como capacidades específicas de enfrentamiento a situaciones adversas”** (Rutter, 1987, citado en Ortiz 200).

Son numerosos los estudios que dan cuenta del **insospechado potencial adaptativo que exhiben los niños en entornos de alto riesgo bajo ciertas condiciones** (Kotliarenko, 1996, citado en Ortiz 2000), poniendo en evidencia que muchos de los denominados “patrones saludables de desarrollo infantil” fueron inferidos a partir de investigaciones de laboratorio bajo condiciones ideales, muy distintas a la diversidad de circunstancias complejas y difíciles *normalmente*

presentes en sus escenarios reales de crecimiento. (Bradley, 1992, citado en Ortiz 2000)

Se ha establecido así que **la capacidad de crecer sorteando obstáculos — en contextos donde estos han formado siempre parte natural del paisaje— constituye una característica esencial del potencial psicobiológico de nuestra especie a lo largo de la historia de la evolución** (Maturana, 1985, citado en Ortiz 2000). Tales datos contradicen nuestra vieja noción de la *salud* y la *normalidad*, hasta ahora percibidas como consecuencia de intervenciones y condiciones externas, más que como la capacidad de los niños para organizar respuestas que aprovechen con habilidad los factores más favorables de su entorno, pero también sus propios recursos individuales (Rutter, 1987, citado en Ortiz 2000).

La **importancia de todos estos hallazgos**, siguiendo a Ortiz, radica en:

La comprobación de la **existencia de un potencial humano extraordinariamente rico** que posibilita en los niños *interacciones dinámicas e inteligentes* con sus entornos de vida, que pueden influir sobre sus variables de riesgo y sacar partido de los factores de protección disponibles para producir determinados resultados y generar cambios críticos entre una trayectoria negativa y otra positiva de desarrollo. **Admitir que dicho potencial existe y conocer cómo opera resultaría mucho más productivo y desafiante para la educación que estacionarse en el inventario de los daños y de los procedimientos de reparación o defensa.** (Ortiz, 2000)

Ortiz se posiciona a favor de **programas de prevención** que, además de estar orientados a identificar y reparar deterioros, al mismo tiempo, **se articulen para favorecer el incremento de habilidades, fortalezas y capacidades de afrontamiento de los niños** para, de esta manera, **aumentar “las probabilidades de colocar a los niños en una situación de bajo riesgo** respecto a futuras dificultades, en mayor proporción que aquellos restringidos a la eliminación de los síntomas” (Ortiz, 2000)

En relación a esto, Ortiz sostiene que **“la existencia de este potencial, su profunda raigambre en la naturaleza humana y su rica e insospechada complejidad, ha quedado ampliamente demostrada por Gardner”**

Una vez revisadas en el artículo las siete inteligencias de Gardner y, a la luz de su potencial biológico y su maduración como resultado de su interacción con el entorno, **Ortiz se cuestiona la equidad y la calidad de los programas de atención, en especial, de la profusión de programas alternativos focalizados en grupos poblacionales excluidos.** Desde este punto y, siguiendo a Ortiz, conviene plantearse si realmente estos programas de atención ofrecen oportunidades para estimular equitativamente la diversidad del potencial psicobiológico de niños en condiciones sociales y económicas desfavorecidas.

La uniformidad de los resultados entre modalidades formales y no formales de educación inicial se ha constituido como el principal criterio de calidad. Para adecuarse a este fin, la diversificación de los modelos de atención ha ido dirigida a ofrecer un servicio educativo homogeneizador para atender las diferencias en términos de necesidades a atender –físicas, cognitivas, emocionales- y de “diferencias individuales”-ritmos de aprendizaje, grados de desarrollo-.

En otras palabras, se ha aludido a **diferencias básicamente cualitativas**, que colocaban a algunos niños por encima y a otros por debajo del “estándar normal” en su desarrollo psicocorporal, intelectual o socioafectivo, **no a variantes de desarrollo diferentes e igualmente válidas, saludables y coherentes con la riqueza de posibilidades que proporciona nuestro inmenso potencial filogenético.** (Ortiz, 2000)

De acuerdo con la línea argumental expuesta por Ortiz, **suele considerarse una utopía impertinente, costosa e inaccesible, el propósito de centrar la educación inicial de los niños que viven en condiciones de riesgo, en logros más amplios que el simple hecho de cubrir niveles básicos de salud, nutrición y desarrollo de destrezas elementales.** Se suele considerar, según el autor, “un desvío peligroso de la atención de las necesidades más urgentes de los niños” (Ortiz, 2000)

Sin embargo, Ortiz **desestima una idea ampliamente aceptada:**

La idea de que los niños que viven en condiciones de riesgo (sea por razones de pobreza, ruralidad, insalubridad o violencia social) **exhiben daño y déficit en su desarrollo antes que recursos y potencialidades, ya no tiene base científica.** No porque los peligros de un ambiente deteriorado no vulneren su desarrollo, sino porque a pesar de heridas y cicatrices un elevado porcentaje de estos

niños encuentra o construye rutas alternas para protegerse de las secuelas, conservar la salud emocional y florecer en sus capacidades.

Por otro lado, **tampoco se puede seguir considerando que, ofrecer las oportunidades de desarrollo de sus potencialidades a niños que forman parte de grupos sociales con índices de pobreza, exija un despliegue de recursos costosos o agentes extremadamente especializados, inaccesibles para los pobres.** De acuerdo con la opinión de Ortiz, la importancia radica en complejizar la tarea del educador.

Estamos hablando de **modificar el contenido de los programas de atención infantil**, diversificando sus metas y flexibilizando sus medios, y de los programas de capacitación de agentes educativos, ya se trate de docentes, madres cuidadoras o de voluntarios de la comunidad, **poniendo énfasis en las habilidades de interacción, en la empatía, en la sociabilidad, en la capacidad de análisis de situaciones y de adaptación flexible a las demandas imprevistas del proceso; además, de los criterios y procedimientos que les permitirían identificar, estimular y aprovechar los talentos potenciales de sus niños.** (Ortiz, 2000)

La conclusión que queremos extraer de todas estas ideas que hemos venido exponiendo, es el **rechazo a la evaluación del nivel desarrollo de estos niños criados en contextos socioeconómicos desfavorecidos, a partir de baremos de “estándares normales”.** La medición de los resultados debe girar en torno a “en qué medida se diferencia del estándar común, revelando potencialidades, capacidades y recursos en algún campo de la actividad humana, así como habilidades específicas de enfrentamiento a situaciones difíciles.” (Ortiz, 2000)

Abandonando pues, la idea de nivelar a los niños “retrasados” en función de un mismo patrón, Ortiz aboga por **distinguir las diferencias con base en criterios más relacionados con habilidades y preferencias que, fortaleciéndolas, abre camino a otras posibilidades.**

Para terminar, transcribiremos las palabras de Gardner que, citadas por Ortiz en su artículo, expresan de manera acertada el **reto al que nos enfrentamos en el presente trabajo:**

Como educadores, si sólo se comportan “según lo que se espera para su edad”, habremos de inquietarnos más que si demuestran capacidad para actuar impredeciblemente, más allá de los estándares universales. Si todos los niños tienen un potencial, con independencia de su condición étnica o social, necesitaremos identificarlo y, al mismo tiempo, darle oportunidades para que se desarrolle sin restricciones y se oriente a potenciar nuevos y distintos aprendizajes.
(Gardner, 1998, citado en Ortiz, 2000)

MARCO EMPÍRICO

Hacia una nueva forma de evaluar

V. DISEÑO

En la **primera parte del trabajo**, hemos revisado la **teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner**, lo que nos ha llevado a aceptar varias premisas fundamentales para el desarrollo del presente trabajo.

Por una parte, creemos firmemente que **la inteligencia no es cuantificable por medio de un test de inteligencia**. Sin embargo, esta herramienta sí va a determinar el éxito o fracaso escolar del sujeto pues, tanto la escuela como el coeficiente intelectual del alumno, restringen el concepto de “inteligencia”.

Consecuencia de lo anterior, estamos de acuerdo en **ampliar la noción de inteligencia** pues consideramos que la mente humana presenta diferentes potenciales cognitivos que se deberían de tener en cuenta en el proceso educativo de los diferentes sujetos, empleándolos tanto como contenido de la enseñanza, como medio empleado para su aprendizaje. **Las siete inteligencias constatadas por Gardner tras su investigación, ofrece un amplio espectro de oportunidades para que la educación explore las diferentes facetas de los individuos, fortaleciendo las carencias y ayudando a desarrollar potencialidades a los individuos.** En este punto, adquiere importancia la aceptación de que **la inteligencia es modificable**, rechazando claramente cualquier punto de vista que denote estabilidad en su definición, consecuencia únicamente de la variable genética. Para reafirmarnos en esta característica de la inteligencia, debemos tener presente su contextualización pues, si bien Gardner arraiga su teoría en factores genéticos, por otro lado, esas capacidades, aun siendo heredadas, sin el oportuno entrenamiento, no podrán ser desarrolladas. Al mismo tiempo, las inteligencias potenciales innatas, de no ser valoradas en el contexto cultural en el que se hallan, tampoco podrán ser entrenadas. De esta premisa se deriva la **influencia que ejerce el entorno social, cultural y familiar sobre el desarrollo de las inteligencias**, aspecto que hemos revisado en la segunda parte del trabajo para reconocer que la falta de aprendizaje mediado en contextos desfavorecidos da lugar a una privación cultural característica de la población a la que va dirigida nuestro trabajo de campo. Constatada la influencia que el entorno cultural ejerce sobre la educación, recordemos que, según Gardner, la inteligencia es **“la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar**

productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”.

En la **tercera parte del trabajo**, hemos realizado una breve revisión de la estructura social del **Pueblo Gitano**, pasando por analizar los datos estadísticos disponibles sobre su escolarización para adentrarnos en su mundo y explorar aquellos factores que producen de manera inequívoca su fracaso en este ámbito.

Tras las consideraciones que el marco teórico nos ha aportado, en el **marco de referencia se ha constatado que la educación inicial no debe seguir siendo sinónimo de estímulos y oportunidades para un “desarrollo normal”, que será sobre lo que tratará nuestro trabajo de campo**. No creemos que el desarrollo humano sea un camino igual para todos que tenga que ser comparado con una medida estándar que es universal y común para todas las razas, culturas, religiones y sociedades del planeta.

Así pues, la parte práctica del presente trabajo tratará de **identificar y trabajar las múltiples inteligencias de una muestra de niños gitanos de Educación Infantil de un colegio del Barrio de La Coma, en Valencia**.

Partiremos de las premisas fundamentales que han dado pie a la realización del presente trabajo.

Por un lado, quedando constatado cómo la influencia del entorno familiar, cultural y socioeconómico es crucial para el desarrollo de capacidades, cabe situar a estos niños en una **clara desigualdad de condiciones y oportunidades si lo comparamos, en materia educativa, con la población mayoritaria**.

Consecuencia de lo anterior, **las altas tasas de desescolarización en la comunidad gitana** brindan un panorama que debería revisarse para encontrar soluciones a los obstáculos y dificultades a los que se encuentran para la consecución de los objetivos que su cultura no tiene socialmente establecidos.

Así pues, **el trabajo de campo está diseñado a partir de un eje principal, la inteligencia que, entrenada de manera oportuna a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, ayudará a florecer a las capacidades innatas que potencialmente poseen estos niños**.

Este desarrollo de capacidades **brindará una oportunidad para construir sus trayectorias vitales pues, en clara desventaja con la**

población general, estamos de acuerdo con Ortiz en cuanto a que **la presencia de factores de riesgo en los ambientes que exhiben algunas regiones**, si bien resultan una innegable amenaza, **no es cierto que determinen necesariamente un desarrollo deficitario**.

Debemos destacar la importancia del hecho de que la educación inicial de los niños que viven en condiciones de riesgo, debería ayudar a que estos **identifiquen de manera temprana sus recursos y potencialidades**, y no sólo a cubrir sus necesidades básicas y destrezas elementales comparables a niños de su misma edad.

El presente trabajo va dirigido a un alumnado bastante particular, carente de mediación desde su entorno en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta clara desventaja de estos niños frente a otros que quizás sí podrían tener más oportunidades de exhibir sus capacidades, **conlleva a que este tipo de evaluación más dinámica y personal se convierta en herramienta imprescindible a la hora de valorar sus logros**. Además, podría ser un servicio de ayuda para que encuentren el camino para desarrollar sus capacidades, luchando contra un destino que, siguiendo la estela estadística, podría llevarlos inevitablemente a la pasividad y al conformismo en sus vidas.

Debemos matizar que, si bien el trabajo de campo se va a realizar con un grupo de **alumnos con dificultades de aprendizaje**, estos **no deben ser considerados como “alumnos con necesidades educativas especiales pues no presentan discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales, sino que son “deprivados socioculturales”**, es decir, niños que viven en ambientes desfavorecidos que perjudican y obstaculizan su normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y social” (Sánchez y Villegas, 1998, citado en Cerrillo Martín 2002)

La **muestra seleccionada** para la aplicación práctica del presente trabajo estaba formada por los **10 alumnos de una clase de Infantil del colegio del barrio de la Coma de Valencia**. Su maestra, con amplia experiencia laboral en otros colegios de diferente ámbito sociocultural, resumía sus dificultades de aprendizaje así:

- “No responden a los estímulos básicos”
- “Desaprenden todo lo aprendido en periodos muy cortos de tiempo”
- “No disponen de las herramientas del vocabulario formal para expresarse”
- “Carecen de normas y limitaciones”

Para dar respuesta al problema planteado, los **objetivos específicos** del presente trabajo se resumen en:

- ✓ Centrar la atención en **identificar potenciales** y no déficits.
- ✓ Dar **oportunidad para que las exploren.**
- ✓ Dicho entrenamiento en habilidades, capacidades y destrezas, **ayudará a desarrollar su creatividad, favoreciendo sus procesos de reflexión y activando su potencial de aprendizaje.**
- ✓ Dicho entrenamiento se orientará a **activar nuevos y distintos aprendizajes.**

Todo lo anterior originará **una modificación de la inteligencia**, lo que dará respuesta al **Objetivo principal** del presente trabajo:

- **Mejorar o modificar la inteligencia de los sujetos deprivados socioculturales a partir de un entrenamiento en inteligencias múltiples.**

VI. METODOLOGÍA

Hipótesis Fundamental

“Un grupo de niños de entre 4 y 5 años, provenientes de un ambiente de privación sociocultural, sometidos a un entrenamiento en inteligencias múltiples, dará como resultado una mejora de su inteligencia medida a partir de su Coeficiente Intelectual.”

Selección de la muestra

Se eligió una muestra de **diez niños de un aula de Infantil del colegio del barrio de la Coma**. De los diez niños, ocho pertenecen a familias gitanas y dos proceden de familias no gitanas pero conviven con ellos.

Procedimiento

El procedimiento para recoger el resultado de la investigación sigue la línea **“test de inteligencia-identificación de capacidades-entrenamiento-test de inteligencia”**, distinguiéndose cuatro etapas que marcarán el proceso:

- Fase Pre-Investigación: Realizaremos un Test de Inteligencia para obtener una medida de su Coeficiente Intelectual
- Fase de Identificación de capacidades a través de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner
- Fase de entrenamiento de las capacidades detectadas
- Fase Post-Investigación: Se volverá a realizar el Test de Inteligencia de la fase Pre- Investigación para comprobar una mejora de Coeficiente Intelectual.

Instrumentos utilizados

Para tener una medida de la inteligencia y poder compararla en la fase pre y post de la investigación, se tomó como referencia el **Test de la Figura Humana de Koppitz**. Dicho test mide el coeficiente intelectual de niños de entre 4 y 5 años a partir de sus dibujos de la figura humana. Conscientes de que una inteligencia no se valora a partir de una evaluación psicométrica, la importancia de la aplicación de

dicha herramienta se centra en dos premisas: por un lado, la desventajosa situación sociocultural de los sujetos arrojará resultados negativos en relación a su CI, lo que no implicará que sea una medida fiable de su inteligencia pues no tiene en cuenta las potencialidades que se hallan en él y que ayudaremos a trabajar a partir del entrenamiento una vez identificadas. Por otro lado, lo fundamental del proceso de aplicación de esta herramienta será la comprobación del incremento de variaciones de cada sujeto con respecto a sí mismo en la fase post de la investigación.

Para intentar identificar sus inteligencias múltiples, la maestra rellena el **Test basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.**²

Para entrenar sus capacidades, en base a los resultados de la fase de identificación, se realizan varias actividades de Infantil recogidas en el **Proyecto Spectrum**, un trabajo cooperativo de investigación y de desarrollo curricular que ofrece un enfoque alternativo del currículum y de la evaluación de la educación infantil y de los primeros años de educación primaria basado en el trabajo original sobre las inteligencias múltiples de Howard Gardner y el de David Henry Feldman sobre el desarrollo universal. Estos dos autores junto a Mara Krechevsky y sus colaboradores llevan al aula y a otros entornos las teorías antes citadas para someterlas a un minucioso examen. En concreto, se tomaron algunas de las actividades incluidas en el Tomo II. *Actividades de aprendizaje en la educación infantil* por Jie-Qui Chen, Emily Isberg y Mara Krechevsky.

Por último, una vez entrenadas sus capacidades, se tratará de **volver a evaluar a los sujetos con el mismo test**, el Test de la Figura Humana de Koppitz, para valorar la variación de sus puntuaciones con respecto a sí mismos al principio del proceso.

² Tomado de: <http://sardis.upeu.edu.pe/~alfpa/inteligencias.htm> en 2012

VII. RESULTADOS

Una vez revisado el problema al que nos enfrentamos, la formulación de la hipótesis relativa a éste y la metodología a seguir, en el siguiente epígrafe, se mostrarán los resultados obtenidos a lo largo del trabajo de investigación con la muestra seleccionada.

El esquema de ordenación de los resultados se realiza en función del procedimiento establecido según la línea metodológica. Así pues, analizaremos los principales resultados obtenidos en cada una de las cuatro fases establecidas en la investigación:

- **Fase Pre-Investigación**
- **Fase de Identificación de capacidades a través de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner**
- **Fase de Entrenamiento en dichas capacidades**
- **Fase Post-Investigación.**

Finalmente, para analizar los datos, se realizará un contraste de hipótesis de la diferencia de medias obtenidas en las fases pre y post, empleando el estadístico T de Student.

Veamos la secuenciación de los resultados por fases:

Fase Pre-Investigación: Test de la Figura Humana de H-E.M. Koppitz

Según la bibliografía consultada, para aplicar el Test de la Figura Humana de H-E.M. Koppitz a niños de entre 4 y 5 años, se les debe pedir que se esfuercen en realizar el dibujo más bonito que puedan. Pudiendo realizarse de manera colectiva o individual, nos decantamos por la segunda opción para evitar que se copiaran unos y otros. Además, para valorar su esfuerzo y aumentar su motivación, a cada uno se le regalaría, una vez finalizado su dibujo, una caja de rotuladores.

Las siguientes **tablas 2. A) Y 2.B)** recogen las puntuaciones obtenidas en el Test de la Figura Humana de Koppitz. La **Tabla 2.A)**, muestra los **ítems “esperados”** para su edad, mientras que los de la **Tabla 2.B)** corresponden a aquellos considerados como **“excepcionales”** para su edad.

Tabla 2. A)

Puntuaciones obtenidas en el TEST DE LA FIGURA HUMANA DE H-E.M. Koppitz. según los ítems esperados a su edad.

A) ÍTEMS ESPERADOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
(Presente = 0, Ausente = -1)	Varón	Varón	Varón	Varón	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
(Presente = 1, Ausente = 0)												
Cabeza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ojos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nariz	0	-1	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0
Boca	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cuerpo	0	0	0	0	0	0	-1	-1	-1	0	0	0
Piernas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Brazos	1	0	1	1	0	0	-1	-1	-1	0	0	0
Pies	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
Brazos 2 dimensiones	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Piernas 2 dimensiones.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Cabello/sombrero	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Cuello	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Brazos hacia abajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Brazos unidos hombro.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ropa, objetos 2 prendas	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
TOTAL A:	3	-1	2	2	2	4	-1	-1	0	0	3	4

Tabla 2. B)

Puntuaciones obtenidas según los ítems excepcionales a su edad y puntuación total en el TEST DE LA FIGURA HUMANA DE KOPPITZ

B) ÍTEMS EXCEPCIONALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
(presentes=0,ausentes=0)	Varón	Varón	Varón	Varón	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
(presentes=1, ausentes= 0)												
Rodilla	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perfil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Codo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dos labios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fosas nasales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Proporciones	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Braz u. hom.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ropa. 4 ítems	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pies 2 dimensiones	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Cinco dedos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pupilas	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL B:	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1
PUNTUACIÓN FINAL:	3	0	2	3	3	5	-1	0	0	0	3	5

La valoración de sus puntuaciones finales en El Test de la Figura Humana de Koppitz se corresponde con una medida de su coeficiente intelectual, tal y como se refleja en la **Tabla 3.A).**

Tabla 3. A)

Baremo Puntuación final y nivel de Capacidad Mental según Test de la Figura Humana de Koppitz

Puntuación final	Nivel de capacidad mental (C.I.)
1 ó 0	Mentalmente retardado (o serios problemas emocionales)
2	Límite-Borderline (60-80)
3	Normal bajo (70-90)
4	Normal bajo a Normal (80-110)
5	Normal a normal alto (85-120)
6	Normal a superior (90-130)
7 u 8	Normal alto a superior (>110)

La siguiente **Tabla 3. B)** refleja para cada alumno, el sexo y la puntuación obtenida, dando como resultado una medida de coeficiente intelectual según el baremo de la Tabla 3.A), proporcionada por el Test de la Figura Humana de H-E.M Koppitz.

Tabla 3. B)

Alumno, sexo y Coeficiente Intelectual establecido por el Test de la Figura Humana

Alumno	sexo	Puntuación	C.I.
1	Hombre	3	Normal bajo
2	Hombre	0	Mentalmente retardado (o serios problemas emocionales)
3	Hombre	2	Límite-Border line
4	Hombre	3	Normal bajo
5	Mujer	3	Normal bajo
6	Mujer	5	Normal a normal alto
7	Mujer	-1	Mentalmente retardado (o serios problemas emocionales)
8	Mujer	0	Mentalmente retardado (o serios problemas emocionales)
9	Mujer	3	Normal bajo
10	Mujer	5	Normal a normal alto

A partir de la información obtenida, reflejamos gráficamente los resultados. En la **gráfica 1.A)**, se muestran los datos agrupados de cada alumno según la clasificación de su coeficiente intelectual. En la **gráfica 1.B)** se muestran los mismos resultados distinguiendo entre hombres y mujeres para cada nivel de coeficiente intelectual.

Gráfico 1. A)

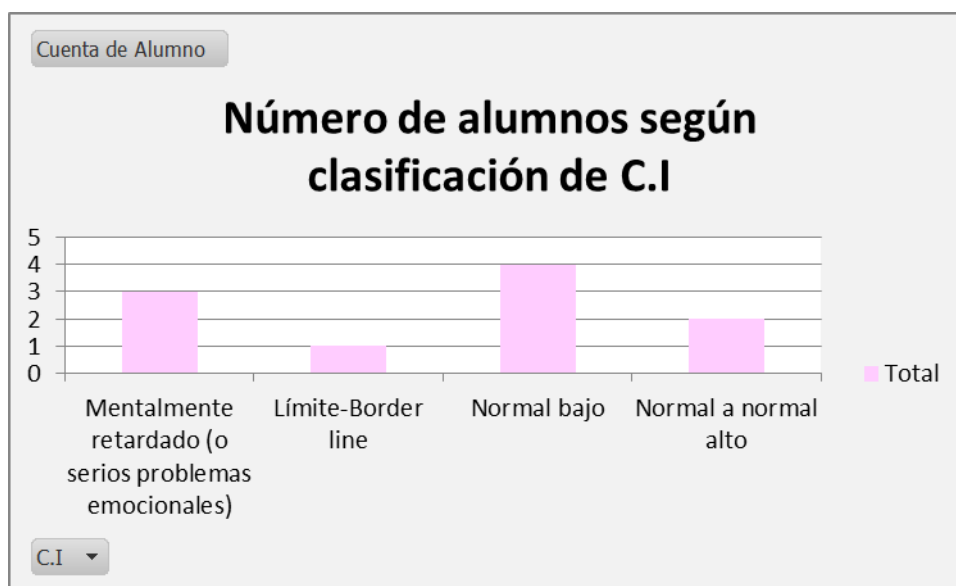
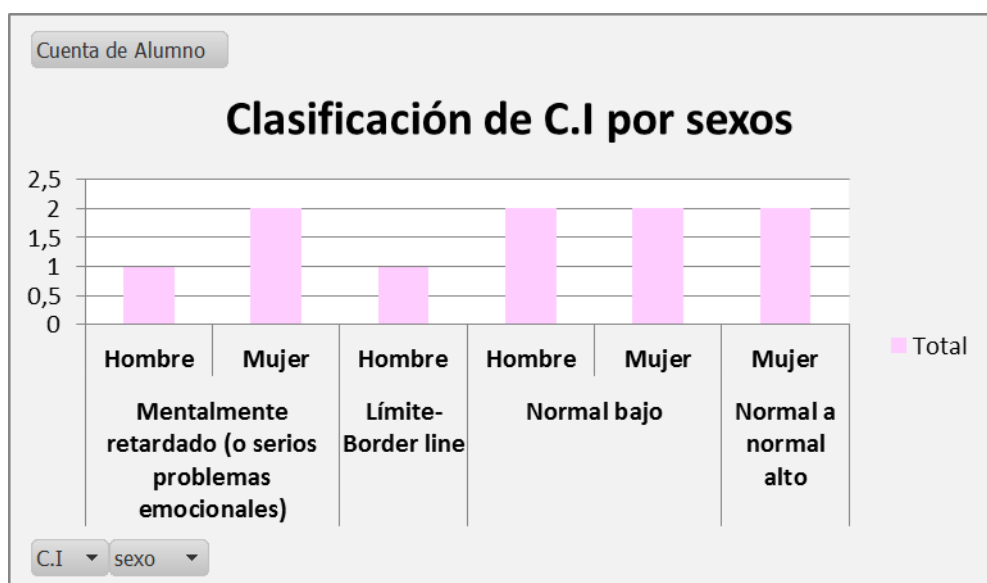


Gráfico 1. B)



Según los resultados, **la media de coeficiente intelectual de la clase** se sitúa entre una puntuación de 2 a 3 puntos en el baremo proporcionado por el test. Lo que implica que la media de coeficiente intelectual del grupo de alumnos estudiados se sitúa **entre Límite o Border-line y Normal Bajo**.

Si bien las mujeres arrojan los mejores resultados en el Test, no resulta fiable pues la muestra está compuesta por seis niñas y por cuatro niños, lo que podría llevar a un error de medida.

En el **Anexo 1** se puede consultar los dibujos realizados por cada alumno y el Coeficiente Intelectual asociado según la puntuación obtenida en el Test de la Figura Humana.

Fase de identificación de Inteligencias Múltiples

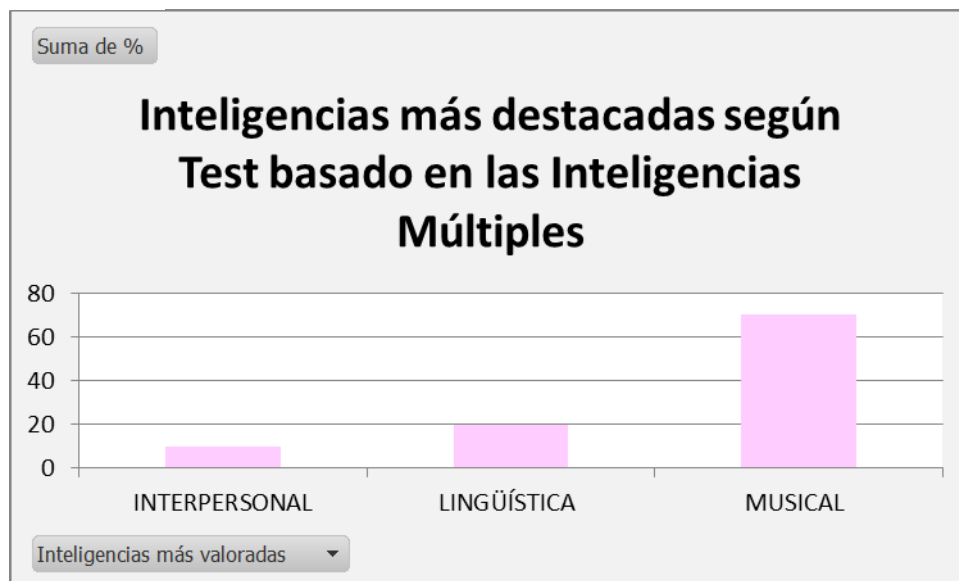
En esta fase, la maestra del grupo rellenó, de cada niño, **el Test basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner**³, pudiendo consultarse en el **Anexo 2**.

En el **Anexo 3** se muestra, para cada alumno etiquetado según los resultados del Test de Inteligencia realizado en la fase anterior, los resultantes de la realización del Test de Inteligencias Múltiples por parte de la maestra. Por un lado se muestran los porcentajes intuitivos de cada inteligencia y, por otro, se ordenan las inteligencias manifestadas según el porcentaje que se le asigna a cada una.

Según los resultados, la **inteligencia mayoritariamente situada en primera posición** según el orden establecido, es la **musical** (siete de diez de los niños manifiestan aptitudes altamente valoradas por su maestra), seguida de la **lingüística** (en un 20%) y, finalmente, la **interpersonal** que representa a un 10% de la muestra. La **Gráfica 2** muestra los resultados.

³ de elaboración propia tomado de:
<http://sardis.upeu.edu.pe/~alfpa/inteligencias.htm>. Fecha de acceso: 2012

Gráfica 2.



Comprobemos ahora qué alumnos presentan, entre sus primeras posiciones de Inteligencias Múltiples, **la lingüística y la lógico-matemática**. Recordemos que dichas inteligencias, según Gardner, son las que proporcionan mejores resultados en los test de inteligencias al llevar implícitos una noción unidimensional del concepto de inteligencia.

Tabla 4

Alumnos que muestran la Inteligencia lingüística en las primeras posiciones		
Alumno	CI	% LINGÜÍSTICA
6	Normal Alto	88
10	Normal Alto	90
2	Mentalmente retardado	64
3	Límite o Borderline	98

Tabla 5

Alumnos que muestran la Inteligencia matemática en las primeras posiciones		
Alumno	CI	% LÓGICO MATEMÁTICO
10	Normal Alto	90
3	Límite o Borderline	95

Tabla 6

Alumnos que muestran las Inteligencias lingüística y matemática en las primeras posiciones			
Alumno	CI	% LÓGICO MATEMÁTICO	% LINGÜÍSTICA
10	Normal Alto	90	90
3	Límite o Borderline	95	98

Los datos suministrados en las tablas anteriores demuestran que, de la muestra seleccionada:

- El 100% de los alumnos con CI Normal Alto, presenta como primera posición la Inteligencia Lingüística.
- El 50% de los alumnos con CI Normal Alto, presenta como primera posición la Inteligencia Lógica Matemática.
- El 50% de los alumnos con CI Normal Alto, presenta como primera y segunda posición la Inteligencia Lingüística y la Lógico Matemática.

Además, de la muestra seleccionada:

- Un 33.3% de los alumnos con CI considerado Mentalmente retardado, presenta la Inteligencia Lingüística en la primera posición.
- Un 100% de los alumnos con CI considerado Límite o Border Line, presenta como primera y segunda posición la Inteligencia Lingüística y la Lógico Matemática.

Nos pararemos a analizar, a continuación, estos dos⁴ últimos casos:

Nos encontramos ante dos alumnos que también parecen poseer una capacidad sobresaliente en una o ambas de las inteligencias lingüística y lógico matemática y, sin embargo, según el Test de Inteligencia, son considerados como Mentalmente Retardado y Límite o Border Line respectivamente. Podría parecer, a la luz de los datos, que no se cumple, para nuestra muestra, la noción de Gardner de que “una evaluación psicométrica de la inteligencia sólo mide las Inteligencias

⁴ Al ser la muestra de diez niños, de los cuales tres fueron evaluados como Mentalmente Retardados en el Test de Inteligencia, el 33.3% de los considerados Mentalmente Retardados corresponde a uno de los tres niños así evaluados. De la misma forma, uno de los diez niños de la muestra fue evaluado como Límite o Borderline, lo que implica que, cuando hablamos del 100% de los considerados Límite o Borderline, nos estemos refiriendo a un solo caso en concreto. Por lo tanto, el análisis particular se hará de estos dos casos.

Lingüística y la Lógico Matemática”. Sin embargo, en lugar de reducir el trabajo al análisis de los datos, nos detendremos para profundizar en aspectos más concretos.

Estos dos alumnos, correspondientes al número 2 y al número 3 de la muestra, precisamente son los no pertenecientes a la etnia gitana. Por respeto, nos reservamos el derecho a mantener la privacidad de sus circunstancias de vida familiar. No obstante, apuntaremos que la dureza de su situación personal justificaría, a nuestro parecer, serios problemas emocionales.

De ello se extraen dos cosas. Por un lado, seguramente reflejen los valores de su cultura, diferente a la de la población gitana, donde se valora o se practica más el lenguaje formal. En este punto en el que nos encontramos, recordaremos como la inteligencia mayoritariamente valorada en la muestra (un 70%) era la musical. Si lo relacionamos con los dos casos actuales, donde los alumnos de etnia no gitana presentan altos porcentajes de Inteligencia Lingüística, estaremos demostrando que, para nuestra muestra, se confirma la definición de Gardner acerca de que **“las inteligencias son potenciales o tendencias que se realizan o no se realizan, dependiendo del contexto cultural en el que se hallan”**. (Gardner, 2011, pág. 289)

Por otro lado, los resultados obtenidos en el Test de Inteligencia, reflejan la gran influencia que ejerce sobre ellos sus problemas emocionales pues, si bien la maestra intuye que potencialmente poseen capacidades innatas para este tipo de inteligencias, no parece reflejarse a la luz de los bajos resultados de su nivel intelectual. El análisis implícito que conlleva estos resultados, reafirma las conclusiones aportadas por (Ortiz, 2000) en el marco de referencia del presente trabajo, evidenciando que los déficit que presentan estos niños, responden de manera efectiva a su situación de privación sociocultural. Ello implica que, evaluados de manera universal según un estándar considerado como “desarrollo normal para su edad”, no se les está dando respuesta desde la equidad educativa. Si bien exhiben un déficit en comparación con la media “normal”, siguiendo a (Ortiz, 2000), **la presencia de factores de riesgo en los ambientes, no determina necesariamente un desarrollo deficitario pues los niños en esas condiciones deben encontrar las oportunidades que les permitan fortalecer una diversidad de recursos personales.**

Habiendo analizado estos dos casos concretos, retomando que el 100% de los alumnos etiquetados con un nivel intelectual “Normal a Normal Alto” exhiben en sus

primeras posiciones la Inteligencia Lingüística, la Matemática o ambas, parece constatar de manera efectiva otra de las premisas de Gardner: **una evaluación psicométrica de la inteligencia sólo mide las Inteligencias Lingüística y Lógico Matemática.**

Fase de entrenamiento en capacidades

Una vez **delimitado su mapa de inteligencias**, nos dispusimos a **trabajar sobre ellas para que pudieran demostrar y practicar sus habilidades.**

El **factor tiempo limitaba** nuestra actuación, lo que implica que nos centrásemos solamente en las inteligencias mayoritariamente destacadas, la musical y la lingüística.

Tomamos como referencia las actividades configuradas para ello en el **Proyecto Spectrum** (Chen, Isberg y Krechevsky, 2001)

Se trabajó la sensibilidad a la música en la actividad “Danza libre”, cuyo objetivo es “Estudiar cómo distintos tipos de música sugieren diferentes clases de movimiento y formas de bailar”. Los componentes fundamentales de la actividad consisten en trabajar la sensibilidad a la música, generar ideas en movimiento, fomentar la expresividad y el control corporal.

Los resultados, medidos a través de la observación directa, fueron muy positivos para aquellos que presentaban la Inteligencia Musical en sus primeras posiciones tras el Test rellenado por la maestra:

- La motivación durante la actividad fue constante en términos generales.
- Se observaron grandes dosis de creatividad en cada uno de los movimientos que iba generando cada tipo de música que iba sonando.
- La actividad acabó derivando en una expresión de los sentimientos que a cada uno de los alumnos generaba los distintos ritmos, lo que, implícitamente, llevó a un adecuado trabajo de la Inteligencia Intra e Interpersonal.
- La sensibilidad al ritmo, el control corporal y el de las emociones, fueron aptitudes altamente manejadas.

Para aquellos cuya Inteligencia Musical no aparecía en las primeras posiciones según el Test realizado por la maestra, los resultados denotaron que:

- La motivación fue constante
- No manifestaron creatividad ni ritmo en sus movimientos, por el contrario, el control del cuerpo siempre seguía la misma línea de brusquedad.
- A pesar de la falta de ritmo y control corporal, la expresión de sus sentimientos se mostró mucho más acertada que el grupo anterior, a tenor de su mayor capacidad en la Lingüística.

Para trabajar el lenguaje, se realizó la actividad “Contar historias en grupo”. Su objetivo, “introducir a los niños en la narración de historias”, tenía como componentes fundamentales la imaginación y originalidad, la coherencia temática, el sentido del argumento y el instinto dramático.

Los resultados para aquellos cuya Inteligencia Lingüística no está ampliamente valorada según el Test de la maestra, demostraron, en términos generales, que:

- Grandes dotes de imaginación y originalidad.
- Un gran instinto dramático
- Escasa coherencia temática y sentido del argumento.

Para aquellos cuyas Inteligencia Lingüística se sitúa en las primeras posiciones, los resultados mostraron:

- Gran manejo de la palabra hablada y sentido del argumento.
- Menos imaginación y originalidad que el grupo anterior.
- Escaso instinto dramático en comparación al grupo anterior.

Fase Post- Investigación: Test de la Figura Humana de H-E.M Koppitz

En la Fase Post, se volvió a pedir a los niños que realizaran un dibujo para poder evaluar la mejora de sí mismos con respecto a sí mismos en los resultados del Test de Inteligencia de la Fase Pre y, de esta manera, poder confirmar la Hipótesis planteada a partir del estadístico T de Student.

Debemos remarcar el acusado absentismo escolar de la muestra seleccionada, por lo cual, además de que durante el proceso no siempre contábamos con el mismo número de niños, el Test final sólo pudo ser realizado por siete de los diez que lo hicieron en la Fase Pre.

En la **Tabla 7** se encuentran las nuevas puntuaciones que obtuvieron en el Test de la Figura Humana de Koppitz, así como su variación con respecto a la puntuación que obtuvieron en la Fase Pre, pudiendo ser ésta positiva si se ha mejorado, negativa si se ha empeorado o estable si no ha variado.

Los dibujos que realizaron los niños en esta fase para su correspondiente valoración están recogidos en el **Anexo 1**.

Tabla 7.

RESULTADOS TEST DE INTELIGENCIA FASE POST				
Alumno	sexo	Puntuación	C.I	VARIACIÓN DE C.I
1	Hombre	-	-	-
2	Hombre	2	Límite-Border line	POSITIVA
3	Hombre	2	Límite-Border line	ESTABLE
4	Hombre	1	Mentalmente retardado (o serios problemas emocionales)	NEGATIVA
5	Mujer	-	-	-
6	Mujer	7	Normal alto a superior	POSITIVA
7	Mujer	-1	Mentalmente retardado (o serios problemas emocionales)	ESTABLE
8	Mujer	-	-	-
9	Mujer	3	Normal bajo	ESTABLE
10	Mujer	4	Normal Bajo a Normal	NEGATIVA

Para analizar los datos obtenidos, se realizó un contraste de la diferencia de medias obtenidas para cada fase de la realización del Test, siendo aplicado el Test del estadístico T de Student para una muestra de siete. Los resultados del contraste están recogidos en la siguiente página, en la **Tabla 8**.

Tabla 8

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	Variable 1	Variable 2
Media	2,4285714	2,5714286
Varianza	5,2857143	6,2857143
Observaciones	7	7
Coeficiente de correlación de Pearson	0,8178746	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	6	
Estadístico t	-0,258199	
P(T<=t) una cola	0,4024409	
Valor crítico de t (una cola)	1,9431803	
P(T<=t) dos colas	0,8048818	
Valor crítico de t (dos colas)	2,4469119	

Así pues, para una probabilidad del 0.8%, **se confirma nuestra hipótesis:**

“Un grupo de niños de entre 4 y 5 años, provenientes de un ambiente de privación sociocultural, sometidos a un entrenamiento en inteligencias múltiples, dará como resultado una mejora de su inteligencia medida a partir de su Coeficiente Intelectual.”

VIII. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se extraen de la investigación apuntan a las **ventajas que supone evaluar la inteligencia de manera dinámica (mediante las inteligencias múltiples) con respecto a la evaluación psicométrica.**

Por un lado, los resultados en términos generales han demostrado que, para nuestra muestra, **la evaluación psicométrica ha arrojado resultados muy negativos**, obteniéndose una media del nivel intelectual de la clase entre “Límite o Borderline” y “Normal Bajo”.

Estudiaremos por separado las conclusiones obtenidas en términos de resultados altos y bajos de la evaluación psicométrica de la muestra:

- Del porcentaje de alumnos cuya evaluación psicométrica ha sido alta, el 100% de los casos ha venido a coincidir con aquellos que exhibían una mayor habilidad en Lingüística, en Matemática o en ambas. Lo que implica que **esta medida de la inteligencia responde a una concepción restringida de su definición.**
- Del porcentaje de alumnos cuya evaluación psicométrica ha sido baja, se destaca que, a pesar de alejarse del estándar “normal” de desarrollo demuestran grandes potencialidades:
 - En Lingüística y en Matemáticas aquellos que no pertenecen a la etnia gitana.
 - En Música aquellos provenientes de la etnia gitana
 - Lo que demuestra que **la inteligencia es producto de la valoración que se le da desde el contexto cultural o la comunidad a la que se pertenece.**
- Dentro del grupo no perteneciente a la etnia gitana que demuestran grandes dotes para la Lingüística, la Matemática o ambas inteligencias pero que, desde el punto de vista psicométrico, apuntan resultados muy bajos, coincide que:
 - Detrás de todos los casos hay una carga emocional grave.
 - Lo que implica que, desde el punto de vista psicométrico, **no se puede evaluar la inteligencia sin considerar la influencia de los factores del entorno.**

- Finalmente, se ha demostrado que, a pesar de las limitaciones que introduciremos en el siguiente epígrafe, **el entrenamiento desde las inteligencias múltiples ha resultado una buena vía para generar una mejora de sí mismos con respecto a sí mismos usando como medida de la inteligencia un test psicométrico.** Como hemos apuntado a lo largo del trabajo, la importancia del trabajo radica en demostrar que **no existe una sino muchas rutas posibles e igualmente válidas hacia un desarrollo sano y que “las metas o estándares de ese llamado desarrollo ‘normal’ no son universales sino que se diferencian un conjunto muy diverso de posibilidades de realización humana”** (Gardner, 1995, citado en Ortiz, 2000).

Con todo lo expuesto, resumiremos las principales conclusiones a las que hemos llegado a través del proceso de investigación:

1. **Si utilizamos el modelo de las inteligencias múltiples, la inteligencia se valora mejor que la recogida en las evaluaciones psicométricas** pues se centra en potenciar habilidades y, aunque tiene en cuenta déficits cognitivos, no pretende ser su única tarea corregirlos.
2. Se ha demostrado como el **Test de Inteligencia** aquí utilizado, además de llevar asociado una visión reduccionista de la inteligencia, **no tiene en cuenta la influencia que ejerce el entorno cultural y familiar, lo que deriva en un etiquetado ficticio e injusto que desemboca en un fracaso escolar acusado.**
3. Si en lugar de medir a los sujetos según un estándar normal nos dedicamos a **evaluar un amplio conjunto de capacidades,** estaremos colaborando en desarrollar su creatividad y, consecuentemente, su **potencial de aprendizaje** que, fruto de la motivación que ello supondrá, **se abrirá el camino de otros aprendizajes diferentes y nuevos.**
4. Para nuestro parecer, **la filosofía de las Inteligencia Múltiples operaría de manera satisfactoria en alumnos provenientes de ambientes desfavorables.** Estos alumnos, que en general no responden a la media “normal” exigida por la escuela, pueden ser brillantes y talentosos si se les ofrece la oportunidad de trabajar las áreas en las que destacan. A pesar de que nuestra investigación presenta

grandes limitaciones que a continuación abordaremos, creemos firmemente que **el desarrollo de capacidades en edad temprana de niños deprivados socioculturales permitirá todo un despliegue mucho más amplio de nuevas destrezas que surgirá de su motivación y de su propia creatividad.**

5. **Es importante considerar la inteligencia como un conjunto de capacidades**, tal y como Gardner la considera pues, como apuntábamos en la segunda parte del trabajo, siguiendo la línea teórica de Feuerstein, **“al modificar habilidades, destrezas y capacidades se modifica la inteligencia”** (Feuerstein et al.,1980, citado en Martín 2002)

Avalado por el marco teórico precedente y a partir de la experiencia, reafirmamos **la modificabilidad de la inteligencia como herramienta para lograr la integración social y escolar de estos alumnos con diferente origen cultural** que están en nuestras escuelas enfrentándose a los **obstáculos** de su escolarización sin motivación ni justificación alguna:

- Con la **Reforma del Sistema Educativo**, las familias gitanas han visto incrementada su posibilidad de acceder a la educación. Sin embargo, **la mera escolarización de los niños en unas determinadas edades no garantiza la igualdad de éxito de todos ellos ante el hecho educativo.**
- El **“choque cultural”** que se produce cuando entran en contacto con la escuela, provoca grandes dificultades añadidas a un proceso de aprendizaje que cuenta con una mediación pobre de estímulos desde su entorno cultural, familiar y económico.
- Esta situación de privación cultural favorece el **absentismo escolar** en edades tempranas, desembocando a edades más tardías en abandonos totales del Sistema educativo.

No obstante, debemos tener en cuenta que **el problema no sólo estriba en el “choque cultural” y que gran parte de esta desmotivación hacia la escolaridad de estos alumnos se basa en la discriminación socio-económica hacia este grupo social.**

Alcalde (1996) habla de la **educación** como un **proceso interpersonal que refleja relaciones sociales desiguales y contradictorias:**

- La escolarización de los niños gitanos sólo puede entenderse adecuadamente desde el **análisis de la relación entre los distintos grupos sociales y el diseño o modelo de sociedad** en que vivimos, y en cómo este contexto repercute en los mensajes que le llegan al niño gitano.
- Es la nuestra una sociedad bifronte o esquizofrenógena, instalada sobre unos principios rectores antagónicos o incompatibles: por un lado, los criterios humanistas de derechos humanos, igualdad, libertad y solidaridad; y, por otro lado, el dogma economicista de la competitividad, que genera jerarquización y exclusión. Esta **contradicción estructural genera frustración, tensiones y desconfianza**, sitúa a los ciudadanos a la defensiva, y pretende resolverse con frecuencia a través del doble lenguaje y los estereotipos (“nuestro mérito” y “su incapacidad”).
- El sistema escolar, en consonancia con la sociedad en la que está inmerso, tiene también un carácter antagónico o contradictorio: basado en la igualdad entre los alumnos y el derecho de éstos a desarrollar al máximo sus capacidades y en la cooperación, prepara, sin embargo, para **la inserción en un sistema productivo y social estratificado**.

En estas circunstancias, la desmotivación del alumnado gitano en las escuelas trae consecuentemente el fracaso escolar y el abandono total del sistema. Desde el presente trabajo, creemos que los factores socioeconómicos y culturales son una realidad palpable de este alumnado, sin embargo, sentimos que **esa falta de estímulos apropiados para su efectiva escolarización puede ser superada y servir de impulso** para que, desde ahí, encuentren su oportunidad para construir un futuro más justo.

Para lograr este fin, el presente trabajo, por un lado, ha acogido la **Teoría de las Inteligencias Múltiples** de Gardner (2011) para constatar que:

- La **brillantez escolar no significa poseer una mayor inteligencia**.
- Las personas tienen **diferentes potenciales cognitivos** y que contrasta con diversos estilos cognitivos.
- Si nos dedicamos a valorar o evaluar solamente un determinado tipo de habilidades, estaremos discriminando a muchos individuos al no

darles la oportunidad de desplegar su **predisposición innata a aprender.**

- Si se hace una identificación temprana de las capacidades naturales de los niños, se podrá ofrecer desde la escuela un marco adecuado para su posterior desarrollo y fortalecimiento. No debemos olvidar que, de por sí, **cualquiera de las capacidades representan una inteligencia que debe ser valorada de manera equivalente.**
- Una evaluación rica en esas capacidades supondrá un **proceso de aprendizaje más significativo para el resto de materias.** Lo que nos lleva a remarcar que la importancia no sólo reside en la identificación de esas capacidades pues, tal y como Gardner (2011) afirma, no se pretende etiquetar para siempre a esos niños como “musicales” o “lingüistas”. Se trataría más bien de ofrecer un abanico más grande de posibilidades, ya que **“una inteligencia puede servir tanto como contenido de la enseñanza como de medio empleado para comunicar ese contenido”.**
- En el desarrollo de la inteligencia, tal y como Gardner (2011) la concibe, **“el entorno cultural desempeñará un papel determinante en el grado que alcanza el potencial intelectual de un individuo”.** Lo que trae como consecuencia que las prácticas o el desarrollo de unas u otras inteligencias dependan de los factores y las prioridades de su cultura. En palabras de Gardner (2011), “las inteligencias son potenciales o tendencias que se realizan o no se realizan, dependiendo del contexto cultural en el que se hallan”

En nuestro caso concreto, el fracaso escolar del alumnado gitano responde a una falta de estímulos culturales por parte de su entorno y del de sus familias. Caracterizados como “deprivados culturales”, según **Feuerstein (1980) “los bajos rendimientos escolares en niños que carecen de los estímulos apropiados desde su entorno, pueden modificarse mediante una interacción activa entre su organismo y su ambiente”.**

Este punto en el que nos encontramos, nos lleva a afirmar que:

1. La **inteligencia es modificable** y no estática y medible según un estándar común y universal para todos los individuos.

2. Si se trabajan capacidades concretas se estarán utilizando **estrategias que servirán de desarrollo de la inteligencia general.**
3. Lo anterior originará que se abra camino para **desarrollar otros aprendizajes** para superar las dificultades que presenta este alumnado.
4. El logro de superar los obstáculos se traducirá en una **motivación mayor hacia la construcción de sus proyectos de vida**, sobreponiéndose a la pasividad y al conformismo que subyace a unas expectativas ancladas en la discriminación socioeconómica que, poco a poco, deben ir superándose también.
5. Las **causas del fracaso escolar del alumnado gitano** parece formar parte de un círculo vicioso del que no hay escapatoria. Debemos considerar que la pertenencia a un grupo étnico o social no debe ser sinónimo de comportamientos estancos ni de marginación.
6. Las **diferencias individuales** pueden marcar un camino abierto a la esperanza de un futuro laboral y personal más justo para todos.
7. Por otro lado, **no se puede seguir considerando que, ofrecer las oportunidades de desarrollo de sus potencialidades a niños que forman parte de grupos sociales con índices de pobreza, exija un despliegue de recursos costosos o agentes extremadamente especializados, inaccesibles para los pobres.**
8. Sentimos, desde el presente trabajo que, **en pro de la equidad educativa**, los programas de atención infantil, centrados en reparar déficits para poder ser comparable a otros niños de la misma edad, **se modifiquen poniendo énfasis en identificar, estimular y aprovechar los talentos potenciales de sus niños** para abrir camino a otras posibilidades.

VIII.1 Limitaciones del Trabajo de Investigación

La mayor limitación que representa el Trabajo de Investigación se encuentra en el factor “**tiempo**”. Por un lado, debíamos compatibilizar los horarios de la maestra con los nuestros propios que, por otro lado, teníamos un límite de tiempo establecido de entrega y de tiempo libre para dedicarlo a la realización del trabajo.

La limitación temporal introdujo varios obstáculos. Evidentemente, no se pudo partir de una identificación precisa de inteligencias múltiples, lo que redujo su análisis a su valoración por parte de la maestra a través del cuestionario o test basado en las inteligencias múltiples, a la cual agradecemos su amplia colaboración y prestación de ayuda en nuestro quehacer.

Además, la restricción también afectó a la hora de diseñar un entrenamiento en las capacidades identificadas pues sólo pudieron trabajarse dos actividades cada una de las cuales respondían a las inteligencias mayoritariamente situadas en las primeras posiciones de ordenación.

Otra de las limitaciones a la que nos enfrentamos fue la de **dar con un Test de Inteligencia adecuado**. Consultada la bibliografía al respecto, el test que mejor podría adaptarse a nuestras necesidades era el del Test de Inteligencia “g” de Catell en su escala 1 de forma abreviada, al estar libre de influencias culturales. Sin embargo, el acceso a él estaba restringido al no poseer titulación en psicología. Así pues, como el factor tiempo también apremiaba, decidimos utilizar el Test de la Figura Humana.

A pesar de los inconvenientes planteados, el proceso ha resultado gratificante pues, si lo medimos en términos cualitativos más que cuantitativos, ha sido todo un honor el poder observar de primera mano cuanto talento inspiran estos niños a pesar de los malos resultados que los Test de Inteligencia intuyeron.

VIII.2 Futuras líneas de investigación

Juan Carlos Tedesco, citado en (Ortiz, 2000), sostiene que la **adopción de políticas que aborden el desafío de la equidad con calidad tiene algunos requisitos en relación con la docencia**. Uno de ellos, que considera central, tiene que ver precisamente con el desarrollo de capacidades complejas, que rompan la rutina y la mecanización de las prácticas.

Capacidades “no sólo en el sentido puramente cognitivo, pues la docencia es una profesión que exige la inteligencia en muchos otros ámbitos, para usar la expresión de Howard Gardner, ‘inteligencias múltiples’”; **“un docente necesita tener no sólo inteligencia lógico-deductiva, sino también lógico-afectiva, emocional, estética”** (Tedesco, 1998, citado en Ortiz 2000)

En general, sugiere que una manera de lograr esta meta es atraer a la docencia a jóvenes talentosos que, si bien son característicos del magisterio especializado en este nivel, es **la formación magisterial la que registra el principal obstáculo para lograrlo**. Demasiado centrada en la didáctica y en la planificación pedagógica, Tedesco afirma que es “débil en extremo en el desarrollo de habilidades de relación social, de conducción de grupos, de resolución de conflictos, de manejo diversificado de las diferencias, de sintonía emocional y, lamentablemente, de investigación”.

Ortiz (2000), en su artículo, afirma que en el **campo de la educación infantil y de la ciencia los nuevos hallazgos en el campo del desarrollo y del potencial humano no consiguen todavía desencadenar una saludable y vigorosa reestructuración conceptual**. Sin embargo, añade que “hay que colocarse en esa ruta, porque está en juego no sólo el derecho de los niños a recibir equitativamente una educación de calidad, sino el derecho de nuestros países a esperar de la educación, desde sus primeros tramos, la formación del tipo de ciudadanos que harán posible el salto hacia adelante”. (Ortiz, 2000)

Citado en (Ortiz, 2000), para Gardner el **principal propósito de la educación “debería ser desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias**. *La gente que recibe apoyo en este sentido se siente,*

según mi opinión, más implicada y más competente, y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva” (Gardner, 1998, citado en Ortiz 2000)

Debemos superar la concepción universalista y sesgadamente racionalista de la inteligencia humana para comprometernos con el desarrollo óptimo de las mejores competencias de cada persona.

ANEXOS

Anexo 1. Dibujos valorados en el Test de la Figura Humana de H-E.M. Koppitz en las Fases Pre y Post-Investigación

Dibujos de la Fase Pre-Investigación

Figura Alumno nº1. El test establece un
CI Normal Bajo

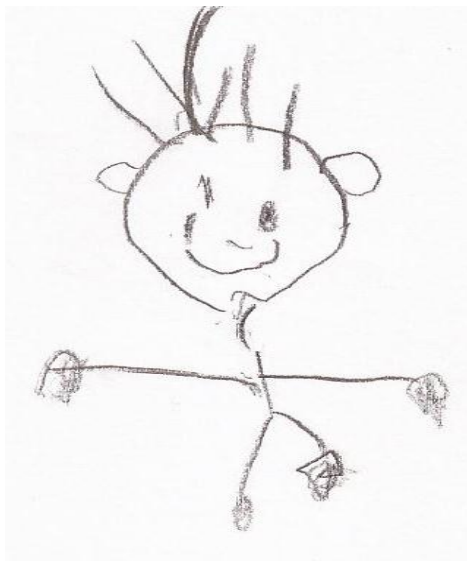


Figura Alumno nº2. El test establece un
CI Mentalmente Retardado

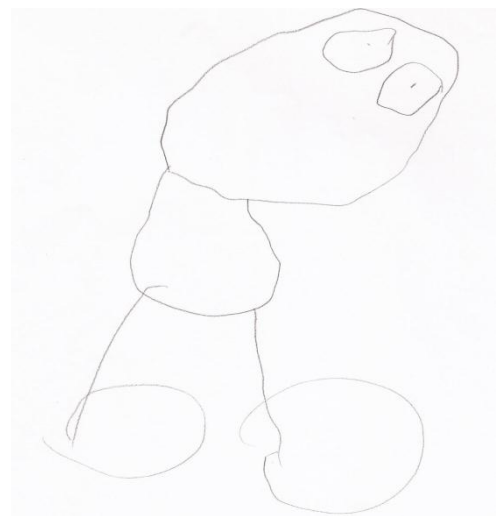


Figura Alumno nº3. El test establece un
CI Límite-Border line

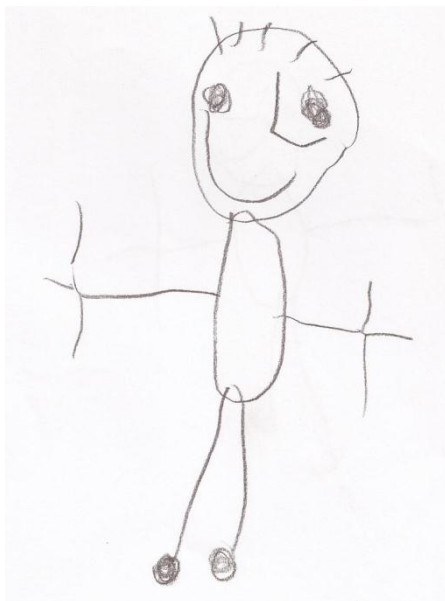


Figura Alumno nº4. El test establece un
CI Normal Bajo

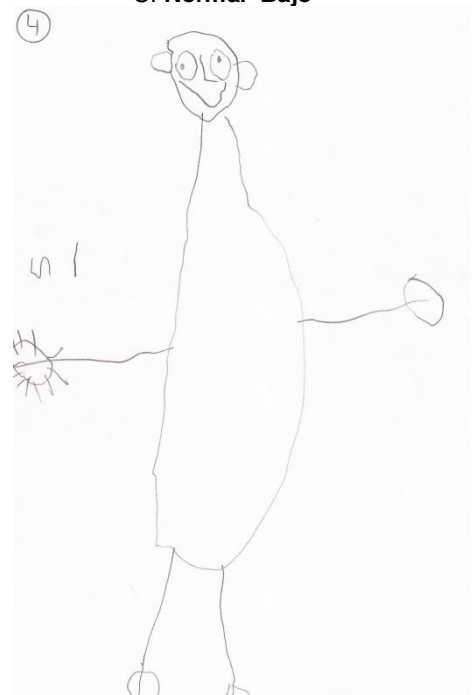


Figura Alumno nº5. El test establece un
CI Normal Bajo



Figura Alumno nº6. El test establece un
CI Normal a Normal Alto



Figura Alumno nº7. El test establece un
CI Mentalmente Retardado



Figura Alumno nº8. El test establece un
CI Mentalmente Retardado

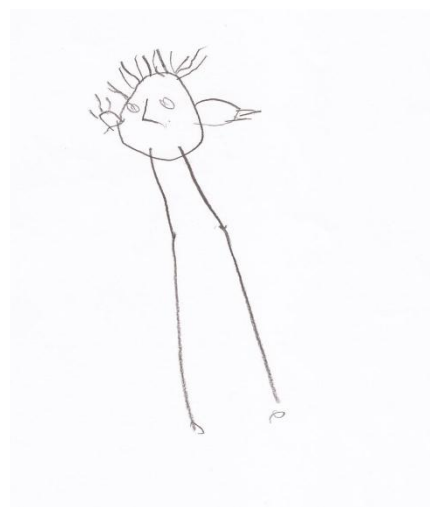


Figura Alumno nº9. El test establece un
CI Normal Bajo

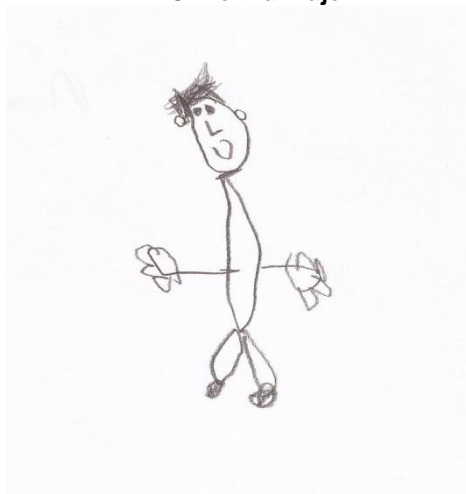
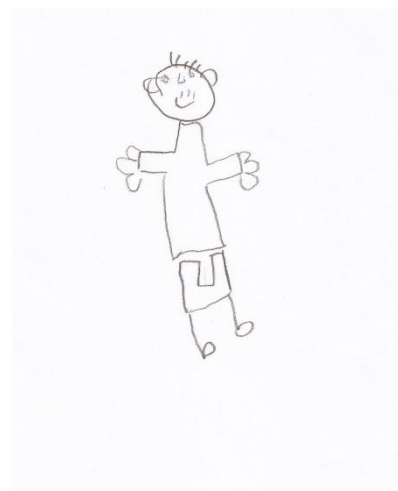


Figura Alumno nº10. El test establece un
CI Normal a Normal Alto



Dibujos de la Fase Post

Figura Alumno nº2.



Figura Alumno nº3



Figura Alumno nº4.

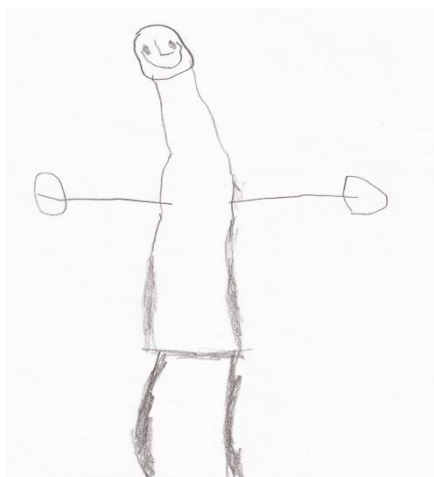


Figura Alumno nº6



Figura Alumno nº7



Figura Alumno nº9

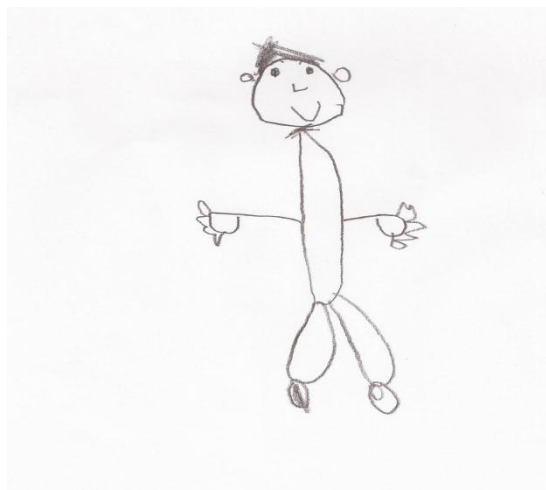
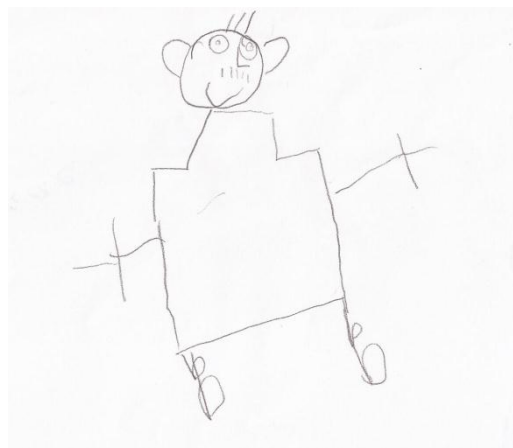


Figura Alumno nº10



Anexo 2. Test basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

El siguiente test, basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, es de elaboración propia tomado de:

<http://sardis.upeu.edu.pe/~alfpa/inteligencias.htm>.

Los ítems a considerar por la maestra están divididos por los tipos de inteligencias según Gardner.

INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA					
	1	2	3	4	5
Hace muchas preguntas acerca del funcionamiento de las cosas					
Hace operaciones mentalmente con mucha rapidez					
Disfruta de las clases de matemáticas					
Le interesan los juegos de matemáticas en computadoras					
Le gustan los juegos y rompecabezas que requieran de la lógica					
Le gusta clasificar y jerarquizar cosas					
Piensa en un nivel más abstracto y conceptual que sus compañeros					
Tiene buen sentido de causa y efecto					
PUNTAJE TOTAL=_____					
Multiplica puntaje total por 2.5=_____%					

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA					
	1	2	3	4	5
Escribe mejor que el promedio					
Cuenta bromas y chistes o inventa cuentos increíbles					
Tiene buena memoria para los nombres, lugares, fechas y trivialidades					
Disfruta de los juegos de palabras					
Disfruta leer libros					
Escribe las palabras correctamente					
Aprueba las rimas absurdas, ocurrencias, trabalenguas, etc.					
Le gusta escuchar la palabra hablada (historias, comentarios en la radio, etc..)					
Tiene buen vocabulario para su edad					
Se comunica con los demás de una manera marcadamente verbal					
PUNTAJE TOTAL=_____					
Multiplica puntaje total por 2=_____%					

INTELIGENCIA ESPACIAL					
	1	2	3	4	5
Presenta imágenes visuales nítidas					
Lee mapas, gráficos y diagramas con más facilidad que el texto					
Fantasea más que los compañeros					
Dibuja figuras avanzadas para su edad					
Le gusta ver películas, diapositivas y otras presentaciones visuales					
Le gusta resolver rompecabezas, laberintos y otras actividades visuales similares					
Crea construcciones tridimensionales avanzadas para su nivel (juegos tipo Playgo o Lego)					
Cuando lee, aprovecha más las imágenes que las palabras					
Hace grabados en sus libros de trabajo, plantillas de trabajo y otros materiales					
PUNTAJE TOTAL= _____					
Multiplica puntaje total por 2.2= _____ %					

INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA					
	1	2	3	4	5
Se destaca en uno o más deportes					
Se mueve o está inquieto cuando está sentado mucho tiempo					
Imita muy bien los gestos y movimientos característicos de otras personas					
Le encanta desarmar cosas y volver a armarlas					
Apenas ve algo, lo toca todo con las manos					
Le gusta correr, saltar, moverse rápidamente, brincar, luchar					
Demuestra destreza en artesanía					
Tiene una manera dramática de expresarse					
Manifiesta sensaciones físicas diferentes mientras piensa o trabaja					
Disfruta trabajar con plastilina y otras experiencias táctiles					
PUNTAJE TOTAL= _____					
Multiplica puntaje total por 2= _____ %					

INTELIGENCIA INTERPERSONAL					
	1	2	3	4	5
Disfruta conversar con sus compañeros					
Tiene características de líder natural					
Aconseja a los amigos que tienen problemas					
Parece tener buen sentido común					
Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones					
Disfruta enseñar informalmente a otros niños					
Le gusta jugar con otros niños					
Tiene dos o más buenos amigos					
Tiene buen sentido de empatía o interés por los demás					
Otros buscan su compañía					
PUNTAJE TOTAL= _____					
Multiplica puntaje total por 2= _____ %					

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL					
	1	2	3	4	5
Demuestra sentido de independencia o voluntad fuerte					
Tiene un concepto práctico de sus habilidades y debilidades					
Presenta buen desempeño cuando está solo jugando o estudiando					
Lleva un compás completamente diferente en cuanto a su estilo de vida y aprendizaje					
Tiene un interés o pasatiempo sobre el que no habla mucho con los demás					
Tiene buen sentido de autodisciplina					
Prefiere trabajar solo					
Expresa acertadamente sus sentimientos					
Es capaz de aprender de sus errores y logros en la vida					
Demuestra un gran amor propio					
PUNTAJE TOTAL= _____					
Multiplica puntaje total por 2= _____ %					

INTELIGENCIA MUSICAL					
	1	2	3	4	5
Se da cuenta cuando la música está desentonada o suena mal					
Recuerda las melodías de las canciones					
Tiene buena voz para cantar					
Toca un instrumento musical					
Canturrea sin darse cuenta					
Tamborilea rítmicamente sobre la mesa mientras trabaja					
Sensible a los ruidos ambientales (ej. La lluvia sobre el techo)					
Responde favorablemente cuando alguien pone música					
PUNTAJE TOTAL= _____					
Multiplica puntaje total por 2.5= _____ %					

Anexo 3. Resultados obtenidos para cada alumno en el Test basado en las Inteligencias Múltiples de Gardner.

ALUMNO Nº1. CALIFICADO SEGÚN TEST CON UN CI NORMAL-BAJO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	70	MUSICAL
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	78	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	70	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA ESPACIAL	72,6	ESPACIAL
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	56	FÍSICA Y CINESTÉSICA
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	78	LÓGICO MATEMÁTICA
INTELIGENCIA MUSICAL	100	INTRAPERSONAL

ALUMNO Nº2. CALIFICADO SEGÚN TEST COMO MENTALMENTE RETARDADO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	42,5	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	64	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	62	CINESTÉSICA
INTELIGENCIA ESPACIAL	48,4	INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	54	ESPACIAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	76	LÓGICO MATEMÁTICA
INTELIGENCIA MUSICAL	20	MUSICAL

ALUMNO Nº3 CALIFICADO SEGÚN TEST CON UN CI LÍMITE O BORDER LINE		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	95	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	98	LÓGICO MATEMÁTICA
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	94	CINESTÉSICA
INTELIGENCIA ESPACIAL	81,4	ESPACIAL
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	76	INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	76	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA MUSICAL	72,5	MUSICAL

ALUMNO Nº4 CALIFICADO SEGÚN TEST CON UN CI NORMAL BAJO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	85	MUSICAL
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	88	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	86	CINESTÉSICA
INTELIGENCIA ESPACIAL	72,6	LÓGICO MATEMÁTICA
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	64	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	82	ESPACIAL
INTELIGENCIA MUSICAL	92,5	INTRAPERSONAL

ALUMNO Nº5 CALIFICADO SEGÚN TEST CON UN CI NORMAL BAJO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	47,5	MUSICAL
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	50	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	40	ESPACIAL
INTELIGENCIA ESPACIAL	50.6	INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	54	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	58	LÓGICO MATEMÁTICA
INTELIGENCIA MUSICAL	77,5	CINESTÉSICA

ALUMNO Nº6 CALIFICADO SEGÚN TEST CON UN C.I NORMAL A NORMAL ALTO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	82,5	MUSICAL
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	88	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	78	INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA ESPACIAL	72,6	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	84	LÓGICO MATEMÁTICA
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	84	CINESTÉSICA
INTELIGENCIA MUSICAL	92,5	ESPACIAL

ALUMNO Nº7 CALIFICADO SEGÚN TEST COMO MENTALMENTE RETARDADO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	52,5	MUSICAL
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	62	CINESTÉSICA
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	70	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA ESPACIAL	52,8	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	60	INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	68	ESPACIAL
INTELIGENCIA MUSICAL	82,5	LÓGICO MATEMÁTICA

ALUMNO Nº8 CALIFICADO SEGÚN TEST COMO MENTALMENTE RETARDADO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	37,5	MUSICAL
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	58	ESPACIAL
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	36	INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA ESPACIAL	66	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	58	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	48	LÓGICO MATEMÁTICA
INTELIGENCIA MUSICAL	77,5	CINESTÉSICA

ALUMNO Nº9 CALIFICADO SEGÚN TEST: CI NORMAL BAJO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	52,5	MUSICAL
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	70	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	62	ESPACIAL
INTELIGENCIA ESPACIAL	66	INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	64	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	62	CINESTÉSICA
INTELIGENCIA MUSICAL	75	LÓGICO MATEMÁTICA

ALUMNO Nº10 CALIFICADO SEGÚN TEST CI CON UN C.I NORMAL A NORMAL ALTO		
	%	ORDEN DE INTELIGENCIAS MANIFESTADAS
INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	87,5	LINGÜÍSTICA
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	90	LÓGICO MATEMÁTICA
INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	56	INTERPERSONAL
INTELIGENCIA ESPACIAL	72,6	ESPACIAL
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	66	INTRAPERSONAL
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	82	CINESTÉSICA
INTELIGENCIA MUSICAL	52,5	MUSICAL

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALDE, J. E. (1996) :El fracaso escolar de los niños gitanos o la perplejidad ante un sistema social y escolar instalados en la contradicción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(26), 55-76.
- ARMSTRONG, T. (2006): Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores. (R. Diéguez , Trad.) Barcelona: Paidós.
- AULA ZERO VALLADOLID (s.f.): *Estudio sobre el colectivo gitano. Aspecto educativo*. Tomado de: www.aulaintercultural.org. Fecha de acceso: 2012
- CASANOVAS, M. A. (2005): *Desarrollo de capacidades en alumnos gitanos de Educación Primaria*. Memoria presentada para optar al grado de Doctor, Universidad de Madrid.
- CHEN, J-Q., ISBERG, E., y KRECHEVSKY, M. (Cols.). (2001): El Proyecto Spectrum. *Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Ediciones Morata S.L
- SERRANO, M., y TORMO, R., (2000) : Revisión de Programas de Desarrollo Cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *RELIEVE*, vol 6, n.1 . Consultado en www.uv.es/RELIEVE . Fecha de acceso: 2012.
- FEUERSTEIN (1980): Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability, Baltimore, University Press.
- GARDNER, H. (2011): Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Espasa Libros.
- GARDNER, H. (2012): La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- JIMÉNEZ, S. B. (1983): ¿Estabilidad o modificabilidad de la inteligencia? *Estudios de psicología*, 67-83.
- KORNHABER, M., KRECHEVSKY, M. y GARDNER, H. (1990). Engaging intelligences. *Educational Psychologist*, 25(384), 177-199.
- LÓPEZ, M. (2010): *Comunidad gitana y Educación: un análisis a partir de la Encuesta a población gitana (CIS)*. Ponencia presentada en el X Congreso Español de Sociología, Taller 13 , Sociología de la Educación , Pamplona.
- MARTÍN, M. de R. (2002): Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, nº 014. Universidad del País Vasco, Victoria-Gazteis, España.
- MORENO, J., y SÁNCHEZ-ORO, M. (2000): Un estudio cualitativo de la minoría gitana. La vigencia de los componentes de la estructura social. *Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada "Documentación Social"*, nº143, 143-158.

- ORTIZ, L. G. (2000): Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano?, *Revista Iberoamericana de Educación*(22).
- SÁNCHEZ, A. y VILLEGAS, F. (1998): Dificultades por privación sociocultural . En A. S. Torres, *La educación especial II. Ámbitos específicos de intervención* . Madrid : Pirámide.
- SALMERÓN, P. (2002): Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº 5, 97-122.
- TEDESCO, J.C. (1998): *Reformas educativas en América Latina: Discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas*. Universidad de Talca, Chile .