



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

LOS ESTILOS DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

José Valero Rodríguez
Nieves Gomis Selva
Juan Luís Castejón Cost
Antonio Miguel Pérez Sánchez
Universidad Alicante

RESUMEN

Esta investigación está fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner (1993, 2001). Nuestro objetivo es desarrollar un programa de evaluación encaminado a identificar de forma contextualizada los estilos de trabajo de los alumnos de la escuela infantil y primaria. Dicha evaluación ha sido realizada por los maestros de los propios niños.

Las hipótesis planteadas son las siguientes: a) los maestros de educación infantil y primaria identifican diferentes formas de trabajar en sus alumnos; b) se identifican estilos de trabajo diferenciados en los alumnos de educación infantil y primaria y c) los estilos de trabajo están relacionados con las diferentes áreas del currículo ordinario.

La muestra está integrada por 10 maestros y 100 alumnos (50 de educación infantil de 5 años y otros 50 a educación primaria de 6 y 7 años).

Los instrumentos utilizados han sido los protocolos de evaluación de los estilos de trabajo de Gardner, Feldman y Krechevsky (1998c), adaptado por Prieto y Ferrándiz (2001) y modificados por Ballester (2004).

El análisis estadístico de los datos fue efectuado con el paquete de programas SPSS versión 12.00 (Norusis, 1990; Lizasoain y Joaristi, 2004).

Los resultados muestran que: 1. Los maestros identifican diferentes modos de trabajar en sus alumnos dependiendo de las tareas que tienen que realizar. 2. Los estilos de trabajo identificados son independientes entre sí. 3. Los estilos de trabajo observados en los alumnos de educación infantil tienen una continuidad en los de educación primaria. 4. Estos resultados están en parte de acuerdo con los planteamientos de la teoría de Gardner.



LOS ESTILOS DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí se presenta está enmarcada en un contexto de cambio en el modo de evaluar las capacidades individuales. Una mirada global a la forma de medida tradicional de dichas capacidades nos muestra como éstas se han amparado de manera fundamental en pruebas psicométricas estandarizadas, centradas básicamente en el estudio de las diferencias individuales, sin tener demasiado en cuenta las particularidades ambientales de las personas observadas; por el contrario, en la actualidad, se está dando paso al estudio desde concepciones en las que se tiene más en cuenta los espacios naturales en los que se desenvuelve el individuo.

Este trabajo se desarrolla al amparo del cambio que propone el modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993, 2001). Esta teoría se produce ante la necesidad de superar el esquema clásico de la inteligencia como concepto unitario y sustituirlo por otro concepto amplio y multiforme. Este nuevo planteamiento alternativo se corresponde con un enfoque de la mente radicalmente distinto al tradicional que conduce a una visión de la escuela diferente (Valero y Gomis, 2006). Las Inteligencias Múltiples se fundamenta en esta visión polifacética proponiendo la existencia, en la actualidad, de ocho inteligencias: lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 1993, 2001).

Nuestra investigación parte de la hipótesis de que los niños tienen diferentes estilos de trabajo del mismo modo que manifiestan diferentes capacidades intelectuales (Ferrándiz, 2003; Ballester, 2004; Valero, 2007; Gomis, 2007). La evaluación que hemos realizado está implementada en el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, lo que requiere la adaptación de instrumentos a las particularidades propias de cada espacio de aprendizaje; así como la preparación de las personas que deben de llevarla a la práctica. Todo con el objetivo fundamental de descubrir los diferentes estilos de trabajo en el sujeto, apoyar el desarrollo de esos estilos y orientar a los maestros, a los padres y a los propios alumnos a desarrollar sus potenciales, (Feldman, 2000).

Son varios los estudios que han centrado sus objetivos en identificar los constructos intelectuales propuestos por Gardner en su teoría; entre estos trabajos podemos citar los de Ferrándiz (2003), Ballester (2004), Gomis (2007) y Valero (2007). En ellos se pone de manifiesto la existencia, desde edades tempranas, de capacidades diferenciadas con las que operan los niños. En este caso, como hemos señalado más arriba, pretendemos constatar la existencia de diferentes modos de trabajar de los alumnos de la educación infantil y primaria, entre 4 y 7 años; es decir, queremos conocer si los niños de estas edades tienen o no diferentes estilos de trabajo al igual que, según los estudios citados, tienen diferentes capacidades.

MÉTODO

Participantes

Los participantes en esta investigación han sido 100 alumnos, 50 de educación infantil y 50 de educación primaria; así como 10 maestros pertenecientes a diferentes centros públicos de educación infantil y primaria de la provincia de Alicante (España). En cuanto a los maestros participantes, indicar que son especialistas en educación infantil y primaria, siendo dos de ellos especialistas en música y educación física respectivamente. Los centros educativos pertenecen a la red de centros públicos de la



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Comunidad Valenciana y los mismos comprenden un amplio rango en lo referente a características sociales, económicas y familiares. La elección de centros ha sido de modo aleatorio.

Instrumentos

El instrumento utilizado ha sido el protocolo de evaluación de los estilos de trabajo. Dichos protocolos están de acuerdo con las diferentes inteligencias definidas en la teoría de Gardner (1993, 2001). Los estilos de trabajo describen la manera en la que cada individuo interactúa con las diferentes áreas de conocimiento; o lo que es lo mismo, el modo en el que afronta y resuelve la tarea que se le presenta, dependiendo del área o dominio al que pertenece dicha tarea. Se trata, por consiguiente, del modo que sigue el niño en la ejecución de un juego o de una tarea cualquiera.

En la presente investigación hemos utilizado los protocolos de evaluación de los estilos de trabajo de Gardner, Feldman y Krechevsky (1998), adaptado por Prieto y Ferrándiz (2003) y modificados por Ballester (2004). Esencialmente, estos protocolos tratan de observar de manera objetiva la conducta del alumno cuando se enfrenta a una determinada tarea, así como las diferencias y similitudes cuando éstas pertenecen a dominios diferentes.

En nuestro caso hemos utilizado una escala tipo likert, con puntuaciones comprendidas entre 1 y 4, lo que nos permite concretar diferentes grados en la ejecución del trabajo, a diferencia de otros instrumentos de medida que sólo observan la existencia o no de una determinada característica en el modo de abordar la tarea el niño. En este estudio se han empleado ocho protocolos que han sido cumplimentados por los evaluadores de acuerdo con los siguientes criterios: a) disposición del niño a engancharse a la actividad, es decir, el grado de responsabilidad, atención y adaptación al formato y contenido de la actividad; b) seguridad y habilidad para manejar los materiales de trabajo, así como para dar respuestas y opiniones con seguridad; c) adecuada aceptación de los materiales de trabajo y de las actividades propuestas, realizando con facilidad comentarios espontáneos mientras trabaja; d) atención y concentración en la actividad y en el uso de materiales; e) persistencia en la realización de las actividades, de manera especial cuando éstas son complejas y novedosas; f) carácter reflexivo ante el trabajo, lo que le lleva a valorar de manera positiva o negativa sus actuaciones; g) rapidez, tanto en la ejecución de un trabajo como en la implicación en otro nuevo y h) talante hablador, especialmente con el maestro.

Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación ha tenido lugar durante el curso académico 2005-2006 y ha consistido fundamentalmente en la elección de la muestra, tanto alumnos como maestros, en la formación de estos últimos y en la aplicación de las pruebas de evaluación. Por lo que se refiere al equipo de evaluadores, podemos señalar que éstos eran en su totalidad maestros de los niños a los que se ha evaluado. Todos ellos participaron en un seminario con la finalidad de ajustar los criterios de evaluación de los alumnos y de consensuar los pasos a seguir en dichas evaluaciones con la idea de cohesionar la colaboración entre los miembros implicados en el procedimiento (Castejón, 1997). También fueron objeto de análisis las pautas a seguir a lo largo del periodo de investigación y la disposición y organización de los medios necesarios para llevar a cabo dicha investigación.

Las pruebas se aplicaron en grupo, dentro del aula ordinaria en la que los alumnos están habitualmente en el colegio. La duración de las sesiones de trabajo en ningún caso han superado los sesenta minutos, y siempre han sido dentro del horario escolar establecido por el centro para estos



LOS ESTILOS DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

alumnos. Por último indicar que El análisis estadístico de los datos fue efectuado con el paquete de programas SPSS versión 12.00 (Norusis, 1990; Lizasoain y Joaristi, 2004); por otro lado, hemos considerado oportuno sustituir, en aquellos casos en los que por diferentes razones no disponíamos de la totalidad de los datos de algún alumno, los valores perdidos por la media de la serie

RESULTADOS.

Como hemos indicado anteriormente, entre nuestros objetivos está el de conocer la existencia de estilos de trabajo de los alumnos de educación infantil y educación primaria según la evaluación realizada por sus propios maestros. Podemos comprobar como en la tabla 1, correspondiente a la varianza total explicada, se observa como los nueve primeros factores representan el 79,58% de la variabilidad total; esto nos indica que todas las variables iniciales saturan en siete factores que explican un alto porcentaje de la variabilidad de las medidas tomadas.

Tabla 1: Varianza total explicada. Sujetos de educación infantil y primaria.

Compo- nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acu- mulado	Total	% de la varianza	% acu- mulado	Total	% de la varianza	% acu- mulado
1	21,817	38,959	38,959	21,817	38,959	38,959	12,267	21,906	21,906
2	6,280	11,215	50,174	6,280	11,215	50,174	7,114	12,703	34,609
3	5,333	9,523	59,697	5,333	9,523	59,697	5,607	10,012	44,621
4	2,796	4,992	64,690	2,796	4,992	64,690	5,268	9,407	54,028
5	2,245	4,009	68,699	2,245	4,009	68,699	3,564	6,365	60,393
6	1,981	3,537	72,235	1,981	3,537	72,235	3,420	6,107	66,500
7	1,688	3,014	75,249	1,688	3,014	75,249	3,325	5,937	72,437
8	1,266	2,261	77,511	1,266	2,261	77,511	2,276	4,064	76,500
9	1,162	2,075	79,585	1,162	2,075	79,585	1,727	3,085	79,585

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Por su parte, como muestra la matriz de componentes rotados (tabla 2), se diferencian claramente cinco factores que se corresponden con otros tantos estilos de trabajo, ya que componen constructos claramente diferenciados e independientes, lo que está, en cierta medida, de acuerdo con los planteamientos teóricos realizados por Gardner.

Tabla 2: Matriz de componentes rotados. Sujetos de educación infantil y primaria.

ESTILOS	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
LINGÜÍSTI. Se engancha 01	,840						
LINGÜÍSTICA. Seguro 02	,765						,460
LINGÜÍSTICA. Atento 04	,565					,535	
LINGÜÍSTICA. Persistente 05	,591						



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

LINGÜÍSTICA. Reflexivo 06	,876						
NATURALISTA. Se engancha 01	,692						
NATURALISTA. Seguro 02	,741						
NATURALISTA. Alegre/Juguetería 03	,527						
NATURALISTA. Alegre/Juguetería 03	,527						
NATURALISTA. Atento 04	,539					,604	
NATURALISTA. Persistente 05	,506						
NATURALISTA. Reflexivo 06	,803						
MATEMÁTICA. Se engancha 01	,797						
MATEMÁTICA. Seguro 02	,756						
MATEMÁTICA. Atento 04	,543					,470	
MATEMÁTICA. Reflexivo 06	,813						
SOCIAL. Se engancha 01	,676						
SOCIAL. Seguro 02	,661						
SOCIAL. Reflexivo 06	,661						
VISO-ESPACIAL. Se engancha 01	,631						
VISO-ESPACIAL. Seguro 02	,728						
VISO-ESPACIAL. Persistente 05	,503						
VISO-ESPACIAL. Reflexivo 06	,679						
MUSICAL. Se engancha 01		,769					
MUSICAL. Seguro 02		,766					
MUSICAL. Alegre/Juguetería 03		,704					
MUSICAL. Atento 04		,845					
MUSICAL. Persistente 05		,908					
MUSICAL. Reflexivo 06		,906					
MUSICAL. Rápido 07		,832					
MUSICAL. Hablador 08		,563					
C. CORPORAL. Atento 04		,546			,469		
C. CORPORAL. Persistente 05		,567			,563		
C. CORPORAL. Reflexivo 06		,584					
LINGÜÍSTICA. Rápido 07			,747				
NATURALISTA. Rápido 07			,804				
VISO-ESPACIAL. Rápido 07			,815				
MATEMÁTICA. Rápido 07			,757				
SOCIAL. Rápido 07			,836				



LOS ESTILOS DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

LINGÜÍSTICA. Hablador 08				,881			
NATURALISTA. Hablador 08				,925			
VISO-ESPACIAL. Hablador 08				,921			
MATEMÁTICA. Hablador 08				,882			
SOCIAL. Atento 04				,685			
SOCIAL. Hablador 08				,889			
C. CORPORAL. Hablador 08				,524			
C. CORPORAL. Se engancha 01					,747		
C. CORPORAL. Seguro 02					,811		
C. CORPORAL. Alegre/Juguetero 03					,609		
C. CORPORAL. Rápido 07					,789		
LINGÜÍSTICA. Alegre/Juguetero 03						,762	
VISO-ESPACIAL. Atento 04						,579	
VISO-ESPACIAL. Alegre/Juguetero 03							,688
SOCIAL. Alegre/Juguetero 03							,688
MATEMÁTICA. Alegre/Juguetero 03							
MATEMÁTICA. Persistente 05							
SOCIAL. Persistente 05							

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Podemos observar como en el primer factor se agrupan una serie de variables que conforman un estilo de trabajo general que está compuesto por variables del estilo de trabajo de las inteligencias lingüística, naturalista, matemática, social y viso-espacial. En concreto, están presentes en este factor cinco variables lingüísticas que se corresponden con los comportamientos lingüísticos relacionados con la atención, la seguridad y la persistencia en el trabajo; al mismo tiempo, también incluye las que tienen que ver con la actitud reflexiva ante la tarea y la disposición a engancharse a este tipo de trabajos. En este mismo factor se congregan otras siete variables pertenecientes al estilo de trabajo de la inteligencia naturalista, cuatro correspondientes a la matemática y la viso-espacial y tres de la social. Podemos comprobar como las variables correspondientes a la seguridad en la tarea, la reflexión y la capacidad de engancharse a la actividad son comunes en los cinco estilos de trabajo que componen este estilo general. Este factor representa una varianza total del 38,96% del total.

Por lo que se refiere a los índices de saturación de las variables que componen este factor, podemos comprobar que oscilan entre moderados y altos. Si la observación la hacemos según los apartados correspondientes a los estilos de las inteligencias, vemos como en el caso de la lingüística van desde el .56 al .87; en la naturalista de .51 a .80; en el caso de la lógico-matemática estos índices van desde el .54 al .81, los obtenidos por las variables que miden el estilo social oscilan entre el .66 y .67; finalmente, las variables viso-espaciales obtienen niveles igualmente entre moderados y altos que van



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

desde el .50 al .73. Vemos que por lo general la variable que obtiene los valores más altos en todas las escalas es la que representa el carácter reflexivo del niño ante la tarea.

El segundo factor representa una varianza del 11,21% del total y está compuesto por once variables, ocho de ellas correspondientes al estilo de trabajo musical y las otras tres al cinestésico-corporal. Este factor podríamos definirlo como el estilo de trabajo de la inteligencia musical ya que agrupa a todas las variables utilizadas en la medida de dicho estilo; además, todas ellas con un nivel muy alto de saturación, entre .70 y .91, a excepción del rasgo hablador que satura en .56. Por lo que se refiere a las tres variables del estilo de la inteligencia cinestésico-corporal, vemos como éstas se corresponden con las variables atento, persistente y reflexivo y sus valores de saturación están entre .55 y .58.

El tercer factor está compuesto por cinco variables, todas ellas correspondientes al rasgo denominado como rápido de las escalas de los estilos de las inteligencias lingüística, naturalista, viso-espacial, lógico-matemática y social. El hecho de coincidir variables que miden un mismo rasgo en diferentes estilos nos lleva a denominar a éste como estilo como rápido ya que el maestro en su evaluación identifica esta característica de la rapidez como una cualidad que distingue al niño ante la realización de determinadas tareas, independientemente del dominio en el que éstas se realicen. Respecto a los índices de saturación de estas variables constatamos como todos ellos son altos; de este modo vemos que oscilan entre el .75 del rasgo rápido de la escala del estilo de trabajo de la inteligencia lingüística y el .84 de la inteligencia social. Por lo que se refiere a la variabilidad, este factor explica el 9,52% del total.

En lo referente al cuarto factor, observamos que está compuesto por lo que podríamos denominar el estilo de trabajo hablador ya que recoge seis variables correspondientes a otras tantas escalas de evaluación de los estilos de trabajo de las inteligencias; en concreto la lingüística, naturalista, viso-espacial, lógico-matemática, social y cinestésico-corporal y en cada una de ellas el rasgo que se agrupa es el de hablador con la excepción de la variable atento de la escala del estilo naturalista. También podemos destacar el alto nivel de saturación de las variables que convergen en este factor, por encima de .88 en todas ellas, a excepción de la correspondiente a la escala corporal que es de .52; siendo, por otro lado el de la variable atento de la escala social de .68. La varianza total explicada por este factor asciende a 5,0%.

Por último, el quinto factor más significativo es el que se corresponde con la saturación de variables pertenecientes a la escala del estilo corporal-cinestésico. Se congregan cuatro variables con índices de saturación comprendidos entre .61 y .81. Por lo que se refiere a la varianza, comprobamos que representa el 4,0% del total.

CONCLUSIONES

En definitiva, comprobamos que los maestros, en su observación sobre el conjunto de los alumnos que conforman la muestra de estudio, identifican claramente varios estilos de trabajo que parece que son independientes entre ellos y que, consecuentemente, los alumnos los utilizan de manera diferenciada en función de la tareas que pretenden realizar. A dichos estilos de trabajo los hemos denominado de la siguiente manera: a) estilo de trabajo general; b) estilo de trabajo musical; c) estilo de trabajo rápido; d) estilo de trabajo hablador y e) estilo de trabajo corporal-cinestésico.

Estos estilos parece que tienen más que ver con los comportamientos o manifestaciones que exhibe el niño cuando trabaja que con las áreas concretas del currículo escolar; todo indica que el



LOS ESTILOS DE TRABAJO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

maestro está muy condicionado en sus observaciones por los procedimientos didácticos imperantes en el aula, puesto que sólo los especialistas en las áreas de música y de educación física identifican el estilo correspondiente a su respectiva área curricular.

En relación a nuestro objetivo fundamental, según el cual pretendíamos constatar la existencia de diferentes modos de trabajar de los alumnos de educación infantil y primaria, podemos comprobar como, efectivamente, encontramos que manifiestan diferentes maneras de abordar las tareas escolares, lo que nos indica que, desde estas edades, los niños modifican su forma de trabajar en función de las actividades escolares propuestas por los maestros.

Por otro lado, en referencia a la relación existente entre las capacidades encontradas en los estudios de Ballester (2004), Valero (2007) y Gomis (2007); podemos indicar que si bien en aquellos casos se identificaban constructos intelectuales que están de acuerdo con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y en este caso se constatan diferentes modos de trabajar, no hay una relación clara entre inteligencias y estilos de trabajo. Aunque podemos indicar que los resultados de nuestra investigación están en cierta medida de acuerdo a la propuesta de Gardner ya que es cierto que los alumnos no tienen una única forma de trabajar, sino que presentan diferentes disposiciones a la hora de hacerlo, tal como se indica en la mencionada teoría.

Además de la identificación de los estilos de trabajo, también nos hemos planteado el propósito de orientar tanto a profesores como a padres en la ayuda al desarrollo y potenciación de dichos estilos. En este sentido, es necesario decir que una vez que hemos observado que los alumnos tienen diferentes formas de trabajar en función de las diferentes tareas que se le proponen, siguiendo a Grigorenko (1998) podemos indicar, en primer lugar, que los maestros y educadores en general deberían actuar sobre todas las capacidades y estilos de trabajos que manifiestan los niños; en segundo lugar precisar que las escuelas y los núcleos educativos en los que se desenvuelve el niño deberían ofrecer opcionalidades que permitieran el desarrollo de los rasgos particulares de cada estudiante y, finalmente, los docentes y las familias deberían permitir que el niño experimentara habitualmente con tareas relacionadas tanto con los estilos preferenciales como con aquellos cuyo desarrollo le pueda permitir abordar diferentes tareas de forma competente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, P. (2004). Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Castejón, J.L. (1997). Introducción a los métodos y técnicas de investigación y obtención de datos en psicología. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Feldman, D. (2000). Cómo empezó Spectrum. En H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (Comps.), El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades. Madrid: Morata.
- Ferrándiz, C. (2003). Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples. Servicio de publicaciones: Universidad de Murcia.
- Gardner, H. (1993). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D. y Kreschevsky, M. (1998c). Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook. N.Y.: Teachers College press. (Traducción castellano, El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil. Madrid: Ediciones Morata, 2000).



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

- Gomis, N. (2007). Tesis doctoral "Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres".
- Grigorenko, E. (1998). Mastering Tools of the Mind in School (trying out Vygotsky's Ideas in Classrooms). En R.J. Sternberg y D.K. Detterman (Eds.), *Intelligence, instruction, and assessment*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Norusis, M.J. (2004). *SPSS 12.0 guide to data análisis*. Englewood cliffs: Prentice Hall.
- Valero, J. y Gomis, N. (2006). Multiple intelligences. Classroom implications. En J.L. Castejón (Conv.) *Academic, emotional, social and practical intelligence in educational context*, Simposio presentado dentro del 26th International Congress of Applied Psychology en Atenas (Grecia) del 16 al 21 de julio de 2006.
- Valero, J. (2007). "Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria".

Fecha de recepción: 31 Enero 2008

Fecha de admisión: 15 Febrero 2008

