

Los estilos intelectuales: teoría e implicaciones educativas

POR

*M^ª. Dolores PRIETO SÁNCHEZ
Francisca J. SERRANO PASTOR*

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Los estilos intelectuales hacen referencia a la forma que tienen las personas de utilizar la inteligencia triárquica. Se define como el autogobierno mental que las personas hacen de sus mecanismos intelectuales para adaptarse al medio; mecanismos útiles que la gente, al igual que las sociedades, emplea para sobrevivir.

Las autoras siguiendo la teoría de Sternberg pretenden hacer un análisis de su modelo de estilos intelectuales y apuntar algunas de las implicaciones educativas del mismo.

En la primera parte, presentamos la teoría de la inteligencia triárquica —componencial, contextual y experiencial— sobre la que se fundamentan los estilos intelectuales.

En la segunda, planteamos la teoría de los estilos intelectuales; éstos se refieren a la manera que tienen las personas de manejar sus problemas y de resolverlos para adaptarse individual y socialmente al medio. Éstas tienen, del mismo modo que los gobiernos, unos mecanismos que les permiten un determinado tipo de funcionamiento (legislativo, ejecutivo y judicial), que se manifiesta mediante diferentes formas (monárquica, jerárquica,

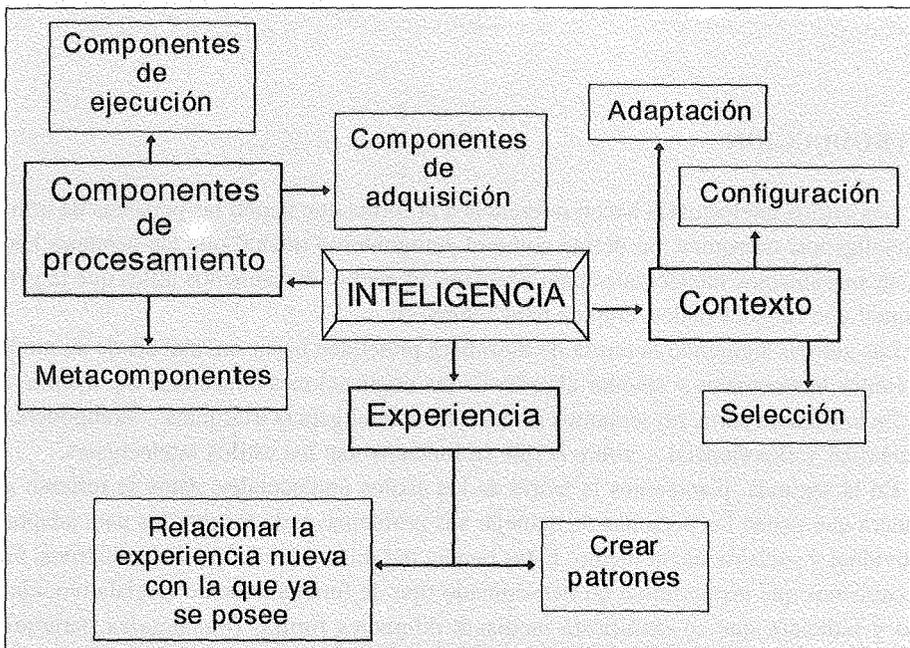
oligárquica y anárquica). Funciones y formas que actúan por lo general en dos niveles diferentes (global y local) y en un ámbito de actuación también diferente (externo e interno). Según la orientación que se de al autogobierno, éste puede ser de tipo conservador o progresista.

En la tercera parte, resumimos algunos de los factores —cultura, sexo, edad, contexto familiar, tipo de escuela y ocupación— que influyen en el desarrollo de los estilos intelectuales.

En la cuarta planteamos el problema de la medición de los estilos. Y, en la última, apuntamos algunas de las implicaciones educativas de los estilos intelectuales.

1. LA TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA: UN MODELO DE AUTOGUBIERNO MENTAL

Los estilos intelectuales como autogobierno mental se enfocan al uso que la persona hace de su inteligencia para adaptarse al medio. Es diferente la capacidad que tenga el individuo para resolver problemas, que el uso que éste haga de esa capacidad y de la



orientación de la habilidad. El estilo es un constructo utilizado por Sternberg para explicar el autogobierno mental y el modo en que la persona explota su capacidad mental; viene a ser como un «puente» entre la personalidad y la inteligencia (STERNBERG, 1988a).

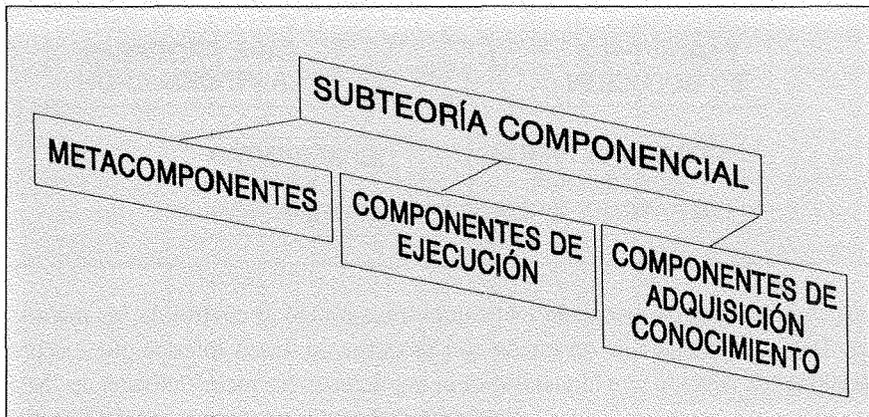
La inteligencia triárquica pretende delimitar los elementos o mecanismos de la inteligencia humana y explicar cómo funcionan y cómo se aplican en la solución de problemas. La teoría triárquica de la inteligencia explica las relaciones que la persona tiene con su mundo interno y externo y cómo se manifiestan esas relaciones en el contexto o experiencia.

La inteligencia triárquica tiene una estructura jerárquica que queda explicada por tres subteorías: *componencial*, *experiencial* y *contextual*.

1) Subteoría componencial

La subteoría componencial se refiere al estudio de los mecanismos que rigen el comportamiento inteligente o el comportamiento que lleva a la adaptación, selección y configuración del medio ambiente. Mecanismos que emplea la persona para enfrentarse a situaciones que varían desde la novedad hasta la familiaridad.

Los componentes que se utilizan para elaborar la información que conducen a la solución de los problemas son de tres tipos: metacomponentes, componentes de ejecución y componentes de adquisición-conocimiento.

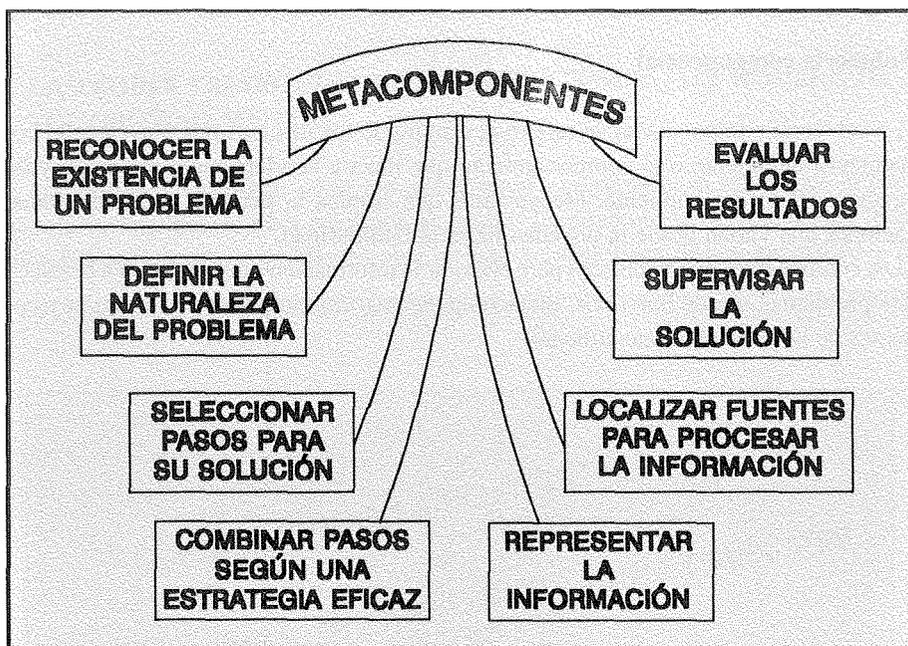


Los metacomponentes son los procesos encargados de supervisar y organizar los otros aspectos de la inteligencia. Los componentes de ejecución son los que realmente realizan

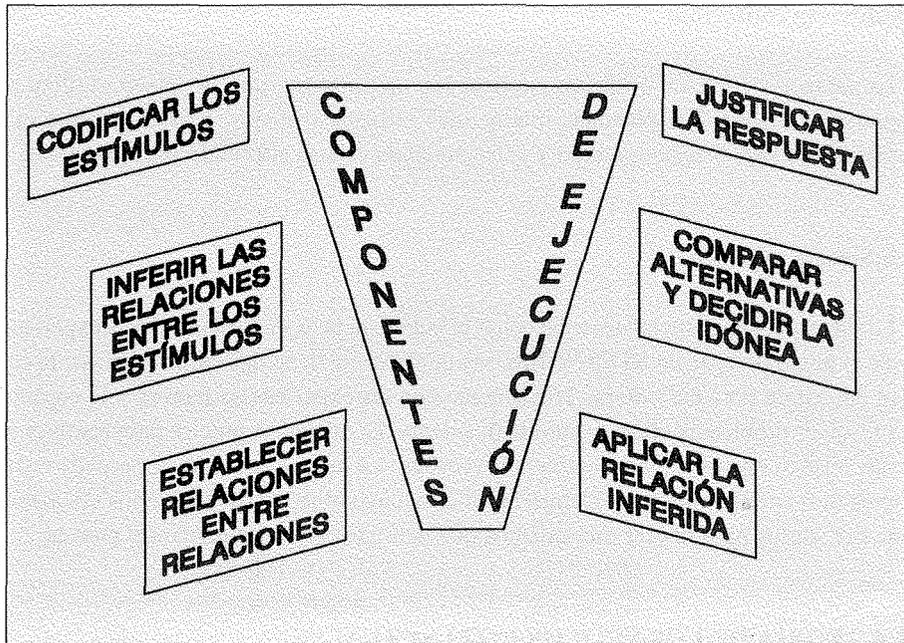
el trabajo, siguiendo las instrucciones de los metacomponentes y de los componentes de adquisición-conocimiento, que permiten aprender la información nueva.

La conducta inteligente incluye la selección de estrategias eficaces para resolver problemas, el control y la supervisión del progreso, así como para cambiar el método cuando éste no funciona. Los componentes de la inteligencia no trabajan aislados unos de otros, sino que interaccionan entre sí cuando aplicamos la inteligencia a tareas complejas como, por ejemplo, escribir un artículo (STERNBERG, 1988b).

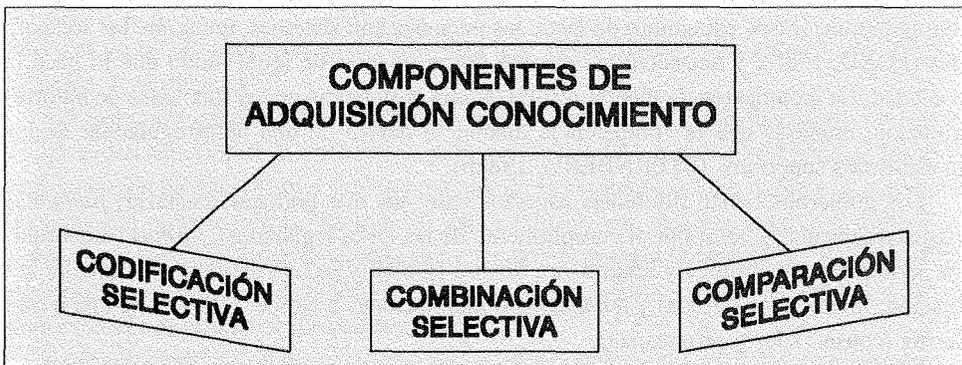
Los metacomponentes deciden el tema, planifican toda la tarea y van supervisando todo el proceso que se sigue para escribir el artículo.



Los componentes de ejecución realizan el trabajo bajo el control de los metacomponentes. Los componentes de ejecución son procesos de orden inferior que ejecutan las instrucciones de acuerdo con la planificación implícita en los metacomponentes. Mientras que los metacomponentes informan qué hacer, los componentes lo hacen (PRIETO y STERNBERG, 1990).



Los componentes de conocimiento-adquisición *investigan* y consultan la información que existe sobre el tema del artículo seleccionado, *combinan* las ideas de forma coherente y *comparan* la información nueva, producto de la consulta de diferentes fuentes de información, con la que ya se posee en la memoria. Los tres tipos de componentes trabajan conjuntamente.



2) Subteoría contextual

La subteoría contextual intenta explicar los mecanismos que la persona utiliza para adaptarse al medio. Las personas inteligentes utilizan el medio para lograr sus metas adaptándose a éste, configurándolo y seleccionando el más adecuado y menos hostil.

3) Subteoría experiencial

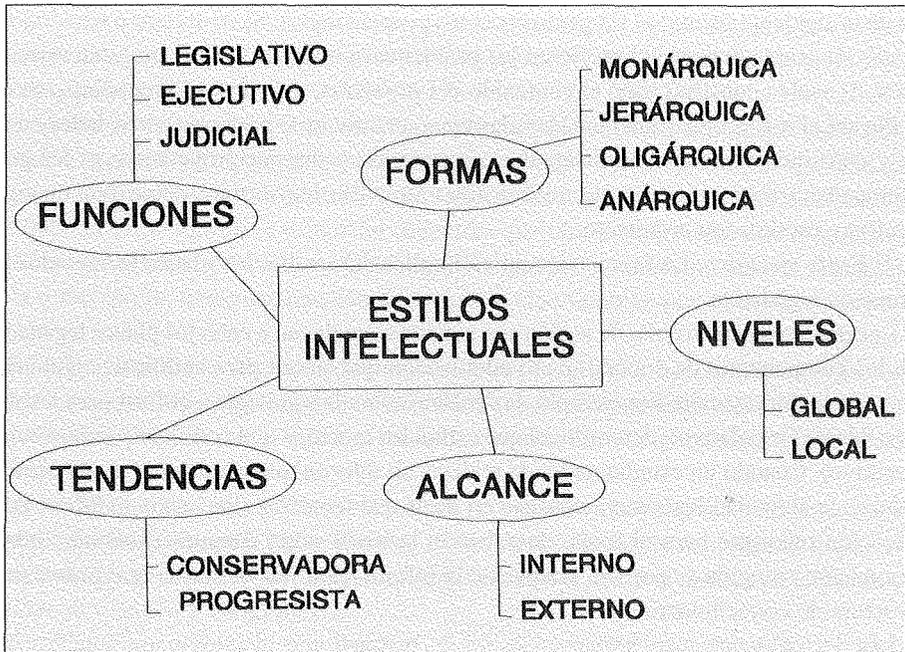
La subteoría experiencial describe cómo la inteligencia es modificada por la experiencia. Desde el punto de vista de STERNBERG, la inteligencia tiene dos características: la capacidad de *insight* para enfrentarse eficazmente con las experiencias nuevas y la capacidad para resolver problemas eficaz y automáticamente. El *insight* se precisa para resolver problemas nuevos en situaciones también novedosas. La *automatización* se necesita cuando pretendemos enfrentarnos a problemas familiares, cuyo objetivo es resolverlos eficazmente y automatizarlos para liberar mecanismos que den paso a otras situaciones nuevas.

2. LA TEORÍA DE LOS ESTILOS INTELECTUALES

La teoría de los estilos intelectuales está fundamentada en la teoría del autogobierno mental de STERNBERG. Según esta teoría los estilos sirven para saber cómo la gente utiliza la inteligencia o capacidad para adaptarse al medio, superando las dificultades de éste. La inteligencia considerada como autogobierno mental significa que la persona, al igual que los gobiernos y sociedades, usa y controla sus componentes y niveles de actuación.

La teoría triárquica trata de entender las psicología del ser humano en términos de autogobierno. Desde este punto de vista, las personas son sistemas, igual que las sociedades (FORD, 1986), y necesitan gobernarse por sí mismas de igual modo que lo hace la sociedad. La incompetencia mental resulta de una deficiencia en las funciones de autorregulación, mientras que la competencia mental se deriva de una autorregulación de los mecanismos superiores (STERNBERG, 1988b).

Los gobiernos tienen diferentes aspectos entre los que podemos destacar: *funciones* (legislar, ejecutar y velar por el cumplimiento de las leyes legisladas), *formas* (monárquica, jerárquica, oligárquica y anárquica), *niveles* (global y local), *alcance* o campo de actuación (internos y externos) y *tendencias* o inclinaciones a ejercer el poder de una u otra forma (conservador y progresista).



2.1. Funciones que desempeñan los estilos intelectuales

Respecto a las funciones podemos distinguir cuatro tipos de estilos intelectuales.

1) *Estilo legislativo*. La función legislativa implica crear, formular y planificar ideas. Los procesos legislativos que se utilizan son metacomponentes del procesamiento de la información implícitos en el planteamiento y la planificación de problemas. El estilo legislativo es propio de las personas que les gusta usar su creatividad y formular y planificar la solución de problemas.

Las personas consideradas legislativas suelen emplear los metacomponentes o procesos de orden superior de la inteligencia para la solución de cualquier problema. Cuando se enfrentan con cualquier tarea suelen proceder de la siguiente forma: definen la actividad, deciden qué procesos de orden inferior van a utilizar para realizar la tarea o resolver el problema, combinan éstos procesos dentro de una estrategia coherente, se hacen una representación mental de toda la información y localizan todos los recursos mentales y físicos para resolver el problema adecuadamente.

Las características de las personas con un estilo intelectual legislativo se pueden resu-

mir de la siguiente forma: a) les gusta crear sus propias reglas; b) se divierten haciendo las cosas a su propia manera; c) prefieren los problemas y actividades que no están estructurados; d) suelen construir todo el contenido del problema, así como el procedimiento que les llevará al mismo; e) están consideradas como creativas; f) prefieren actividades creativas y constructivas, como hacer alguna composición y diseñar proyectos y g) les gusta desempeñar trabajos que les permita utilizar su estilo legislativo, como por ejemplo: científico, escritor y/o arquitecto.

2) *Estilo ejecutivo*. La función ejecutiva implica desarrollar los planes formulados por la función legislativa.

Los procesos ejecutivos o de acción son aquéllos que llevan a cabo los planes legislados. Son los componentes de conocimiento-adquisición que sirven para codificar, combinar y comparar la información. Por ejemplo, la decisión sobre la estrategia a utilizar para resolver un problema (legislativo), determinará qué estímulos tenemos que codificar para resolverlo (ejecutivo). Cuando un estudiante ha de realizar un informe para la asignatura de ciencias sociales, la actividad legislativa consiste en decir qué tema decidir; luego *codificar* la información relevante para el tema, desechando la irrelevante; después *combinar* toda la información recogida y, por fin, *comparar* la información nueva con la que posee en su estructura de conocimiento.

Las personas que manifiestan un estilo de pensamiento ejecutivo son aquéllas que: a) les gusta seguir las normas; b) prefieren imaginarse cuáles de los procedimientos que dominan podrían utilizar para resolver los problemas; c) suelen elegir los problemas que están semiestructurados, no les gusta los poco estructurados; d) se inclinan por tareas que aparecen bien definidas, como aplicar reglas, problemas cuya solución exija aplicar un algoritmo y e) sus preferencias profesionales se orientan hacia actividades que exijan aplicar ideas o principios ya establecidos, como las que conllevan las profesiones de abogado, policía y ejecutivo.

3) *Estilo judicial*. Las funciones judiciales consisten en evaluar, controlar y supervisar una actividad.

Los procesos de evaluación, control y supervisión son también de tipo metacomponencial, su uso implica el «feedback» interno y externo para completar toda la información que permite llegar a la solución de una tarea. Por ejemplo, el estilo judicial sirve para un estudiante sepa corregir y controlar sus propios errores cuando trata de hacer un informe o responder a una evaluación.

El estilo judicial es propio de personas que: a) les gusta evaluar reglas y procedimientos que han construido otras; b) juzgan lo que otras hacen; d) prefieren trabajar con problemas cuya solución exija analizar y evaluar ideas; e) se inclinan por actividades en donde se

ejercite la función del juicio como hacer críticas a libros, dar opiniones, juzgar a la gente y evaluar programas y f) sus preferencias profesionales son propias de los periodistas, críticos y jueces.

La gente no tiene obviamente un sólo estilo de pensamiento, sino que tiende, por lo general, a especializarse y a sobresalir en unos más que en los otros. Por ejemplo, una persona podría sobresalir por su estilo preferentemente legislativo y mostrar, sin embargo, muy poco el estilo ejecutivo o judicial; mientras que otra puede manifestar muy bien un equilibrio entre las tres funciones. Esto significa que las personas no sólo se diferencian por la dirección de la especialización de su estilo, sino también por su grado de especialización.

Es importante saber distinguir los estilos de las personas y las habilidades que éstos exigen. La mayoría de la gente prefiere los estilos que se correspondan con sus capacidades, aunque no hay ninguna razón lógica ni psicológica sobre la correspondencia existente entre las preferencias y las habilidades.

De hecho, mucha gente prefiere estilos que no van muy bien con sus habilidades o, por lo menos, no tan bien como otros. Por esta razón, en la evaluación del estilo es importante medir tanto las predilecciones como las habilidades para desarrollarlos, con el fin de determinar su relación y congruencia.

En selección y orientación profesional es conveniente saber establecer diferencias en cuanto al estilo de pensamiento y las tareas preferidas. Podría darse el caso que personas con el mismo nivel y perfil intelectual, desarrollen el trabajo de forma diferente. Las diferencias se explicarían precisamente porque los estilos son distintos. Esto significa que a pesar de que los estilos son generalmente independientes del nivel de inteligencia, es probable que no sea independiente la forma de utilizar los componentes de la inteligencia dentro de un dominio o área particular. Por ejemplo, un individuo con una buena capacidad mental podría llegar a ser un científico brillante porque su estilo es legislativo, sin embargo, este científico sería un mediocre si tuviera que desempeñar el rol de ejecutivo en una empresa.

2.2. Formas del autogobierno mental

Los Gobiernos se manifiestan de diferentes formas. Cuatro de estas formas son la monárquica, la jerárquica, la oligárquica y la anárquica. Lógicamente cualquier forma puede emparejarse con alguna de las funciones mencionadas, aunque psicológicamente, ciertos emparejamientos son más habituales que otros.

Las personas que exhiben un estilo predominantemente *monárquico* tienden a motivarse por una sola meta o necesidad cada vez. Son directos y dinámicos, creen que los fines justifican los medios e intentan resolver los problemas rápidamente —maldicen los obstáculos. Las personas con un estilo monárquico son relativamente inconscientes, intolerantes e inflexibles y tienen poco sentido para tener en cuenta las prioridades y alternativas. Tienden a simplificar los problemas y son frecuentemente más decididas de lo que la situación requiere. En un sentido limitado, pueden ser sistemáticos; sin embargo suelen olvidar variables pertinentes para lograr sus metas, por no estar explícitas.

Las personas que tienen un estilo *jerárquico* tienden a estar motivadas por una jerarquía de metas, reconociendo que no todas ellas pueden alcanzarse de igual forma y que algunas metas son más importantes que otras. Tienen un enfoque equilibrado de los problemas, consideran que los fines no justifican los medios y aceptan metas que compiten entre sí (sin embargo, pueden tener problemas si las prioridades están muy próximas e impiden la formación de una jerarquía). Los tipos jerárquicos buscan la complejidad y tienden a ser conscientes, tolerantes y relativamente flexibles. Tienen un buen sentido para ver las prioridades, son generalmente decididos (a pesar de que el establecimiento de prioridades se constituya en un sustituto para la decisión o la acción), y son sistemáticos en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.

Quienes prefieren un estilo *oligárquico* tienden a estar motivados por múltiples metas alternativas que frecuentemente son percibidas con la misma importancia. Acosados por enfoques múltiples y en competencia para resolver problemas, están a menudo motivados por el conflicto de metas y la tensión que nace de la creencia de que el cumplimiento de las condiciones es lo más importante para resolver el problema. Generalmente creen que los fines no justifican los medios y que las metas en competencia y las necesidades tienden a interferir con la conclusión de la tarea, porque cada meta y necesidad se ve extraordinariamente con la misma importancia. Los tipos oligárquicos buscan la complejidad (algunas veces hasta la frustración) y son conscientes, tolerantes y muy flexibles. Tienden a tener problemas en el establecimiento de prioridades porque todo les parece igualmente importante, y así son demasiado indecisos y multisistémicos (tratan diversos sistemas en competencia porque quieren satisfacer al mismo tiempo metas de igual importancia).

Los estilos *anárquicos* tienden a estar motivados por una mezcla de necesidades y metas que son frecuentemente difíciles de ordenar, tanto para ellos mismos como para otros. Utilizan un enfoque casual (al azar) para resolver los problemas, se motivan por lo que parece ser un embrollo de fuerzas inexplicables. Actúan como si los fines justificaran los medios a falta de otras normas. Los tipos anárquicos son frecuentemente inseguros o irreflexivos en sus metas, excesivamente simplistas, inconscientes, intolerantes y demasiado

flexibles. Creen que nada funciona y tienen dificultades para establecer prioridades porque no tienen un conjunto de reglas establecidas en las que basarse. Tienden hacia los extremos, siendo a veces demasiado decididos o demasiado indecisos, y son terriblemente asistemáticos (STERNBERG, 1990b).

Algunas consecuencias generales emergen al considerar el estilo formal de autogobierno mental de una persona. Los monárquicos suelen ser demasiado directos para el gusto de la mayoría de los profesores e incluso socialmente molestos, pero posteriormente su carácter decidido los sitúa entre los más afortunados de los emprendedores o ganadores. Los monárquicos tienen dificultades de convivencia a causa de ser tan directos.

Los tipos jerárquicos suelen resolver la mayoría de problemas de la vida escolar y posteriores, porque una gran parte de éstos están probablemente cargados de jerarquización. Pueden alcanzar generalmente un buen equilibrio entre pensamiento y acción, pero deben recordar que la existencia de prioridades no garantiza que éstas sean correctas. Cuando existe una base sólida, o una meta apremiante, los jerárquicos pueden perderse o desviarse de sus propias jerarquías, mientras que los monárquicos relampaguean y llegan a la meta propuesta.

Los oligárquicos frecuentemente se frustran a sí mismos y a los demás en la escuela y en sus profesiones, a causa de su indecisión y vacilación. Esto es así porque tienden a asignar la misma importancia a medios y metas en competencia, lo que les hace parecer como abstraídos e incapaces de actuar. Pueden actuar pero necesitan a los demás para que les establezcan sus propias prioridades.

Los anárquicos tienen el riesgo de ser considerados inadaptados escolares y sociales, y sus talentos pueden en realidad llevarles hacia caminos antisociales, más que sociales. Con una educación adecuada, pueden tener la posibilidad de hacer auténticas contribuciones creativas al mundo si su estilo anárquico se combina con el talento intelectual necesario para la actuación creativa. Sin embargo, una adecuada educación puede ser un desafío a causa de la desgana de los anárquicos para trabajar dentro de los sistemas establecidos. Más que trabajar dentro del orden establecido, los anárquicos desean llegar a destruirlo.

2.3. Niveles de autogobierno mental

Los Gobiernos funcionan en múltiples niveles, por ejemplo a nivel nacional, autonómico, regional, comarcal, local, etc. En general, podemos distinguir dos niveles del autogobierno mental: *global* y *local*.

1) Nivel Global

Problemas globales. Los problemas globales son aquellos problemas generales frecuentemente relacionados con un alto nivel de abstracción. Algunos ejemplos son las decisiones políticas, las ideas generales para experimentos (en oposición a los detalles de la implementación de estos experimentos), planes de asesoramiento, etc. Las tareas que requieren un procesamiento global deberían formularse como un proceso instruccional globalizado, partiendo de nuevas ideas fundamentadas en una gran base teórica.

El estilo global. Los globalistas se caracterizan por: a) preferencia para tratar con hechos relativamente amplios y abstractos; b) ignorar los detalles; c) gustarles la conceptualización y el trabajo en el mundo de las ideas; d) su tendencia a ser abstractos y a veces pensadores difusos; e) tender «a estar en las nubes»; f) su gran abstracción que les lleva a ver el bosque, pero no siempre los árboles.

2) Nivel Local

Problemas locales. Son aquéllos que se relacionan con el detalle, ya sea en la concepción o en el mismo desarrollo, como por ejemplo los detalles de los experimentos, las campañas de asesoramiento o los problemas matemáticos. Ejemplos de problemas locales son la organización de los detalles de una conferencia, la planificación de una secuencia instruccional detallada, la legislación de impuestos y la escritura de códigos o leyes.

El estilo local. Los localistas se caracterizan por: a) su gusto frecuente para tratar con los problemas concretos que requieran cierto trabajo minucioso, b) sus preferencias hacia los detalles, c) su orientación hacia la pragmática de la situación, d) tener los pies en la tierra, e) no ver el bosque desde los árboles.

¿Qué consecuencias generales tienen los niveles de autogobierno mental?

Los niveles preferidos para el procesamiento de la información son lógicamente independientes de las funciones y las formas, aunque psicológicamente ciertos niveles pueden correlacionar con ciertas funciones y formas. A pesar de que la mayoría de la gente tiene inclinaciones para trabajar a nivel global o local, la clave para resolver de forma eficaz problemas en diferentes situaciones consistiría en tener habilidad para intercambiar los dos niveles. Si una persona no es capaz de rendir en un determinado nivel es aconsejable asociarse con alguien que sí lo sea. Frecuentemente valoramos más a las personas que son lo más parecidas a nosotras, pero en realidad nos beneficiamos más de las personas que

son moderadamente diferentes a nosotras con respecto al nivel preferido de procesamiento. Demasiada coincidencia nos lleva a que algunos niveles de funcionamiento simplemente sean ignorados. Los globalistas, por ejemplo, pueden trabajar bien en la generación de ideas, pero pueden necesitar a alguien que contemple los detalles para desarrollarlas. Los localistas pueden ayudarse en el desarrollo de ideas, pero necesitarán a alguien que establezca el propósito global para el cual se trabaja.

La escasa coincidencia nos lleva a una ruptura en la comunicación. Las personas que no coinciden en absoluto en ningún nivel, pueden ser incapaces de entenderse.

En los inicios del ejercicio de una profesión, cuando uno es todavía bastante dependiente, la inhabilidad para cambiar entre niveles puede ser desastrosa. Posteriormente cuando uno tiene colaboradores es posible delegar tareas que requieran niveles de funcionamiento diferentes de aquellos que uno prefiere. En general, niveles superiores de éxito y de responsabilidad exigen sucesivamente más funcionamiento global. Algunas veces las personas que ascienden por sus éxitos en los niveles locales de funcionamiento, pueden bloquearse por sus trabajos cuando las tareas a las que se enfrentan se hacen más y más globales. Desafortunadamente algunos de los globalistas no serán nunca seleccionados porque no saben enfrentarse a las tareas locales requeridas en los inicios de su profesión. Similarmente a las funciones y a las formas, los niveles de procesamiento son independientes de la inteligencia en sentido general, pero no en particular. Por su propia naturaleza, ciertas clases de tareas demandan un tipo de nivel, mientras que otras implican otro nivel.

2.4. Alcance de la aplicación del autogobierno mental

De la misma forma que los gobiernos han de resolver problemas y asuntos de origen *interno* y *externo*, las personas tienen también que enfrentarse con problemas de orden interno y externo.

Los problemas internos son aquéllos cuya solución exige la aplicación aislada de los mecanismos de la inteligencia. Por ejemplo, tareas como solucionar problemas analíticos, crear composiciones u obras de arte y trabajar con máquinas, son ejemplos de problemas internos. Su solución precisa aplicar *individualmente* los mecanismos de la inteligencia. Mucha gente se inclina por las tareas que les permite trabajar solas.

Estas personas suelen manifestar un estilo de autogobierno interno y se caracterizan por ser *introvertidas*, suelen enfocar sus problemas hacia metas determinadas. Socialmente son menos sensibles y no tienen demasiadas relaciones interpersonales.

Las tareas que exigen un estilo externo son aquéllas que requieren el trabajo cooperativo, mantener la amistad y desarrollar relaciones íntimas.

La gente con un estilo externo se caracteriza por ser *extrovertida*, tener buenas relaciones, socialmente es más sensible con los problemas de los demás y suelen establecer relaciones interpersonales fácilmente. Muestran un interés especial por resolver problemas relacionados con el mundo externo. Se interesan por los problemas de los demás así como por los suyos propios. La interacción con sus colegas les resulta especialmente atractiva e incluso ellos mismos llegan a ser parte del problema.

Dos puntualizaciones respecto al alcance de los estilos:

Primera, aunque la escuela enfatiza más el estilo interno o individualista que el cooperativo, deberíamos potenciar el estilo externo porque la sociedad exigirá más tarde a nuestros estudiantes trabajos en grupo.

Segunda, no hay razón para pensar que un estilo sea mejor que otro, cada tarea exige un determinado estilo. Por tanto, se ha de considerar qué tipo de estilo tiene el estudiante para adaptar la enseñanza convenientemente. Si a la persona se le fuerza a trabajar en tareas que no se corresponden con su estilo, el rendimiento estará por debajo de sus capacidades.

2.5. Tendencias del autogobierno

Los gobiernos pueden tener varias tendencias. Para nuestros propósitos distinguiremos dos tipos de tendencias principales: la *conservadora* y la *progresista*.

Las personas con un estilo predominantemente conservador les gusta adherirse a las reglas y los procedimientos establecidos, minimizan los cambios y rechazan siempre que sea posible las situaciones ambiguas. Prefieren la familiaridad en la vida y en el trabajo (STERNBERG, 1990b).

Las personas con un estilo progresista les gusta ir más allá de los procedimientos y las reglas existentes, maximizan los cambios y se enfrentan o al menos aceptan las situaciones ambiguas. Prefieren cierto grado de novedad (no familiaridad) en la vida y en el trabajo. Sin embargo, las personas pueden, por término medio, tender a ser más conservadoras o progresistas en su autogobierno mental dependiendo del grado de especificidad de las tareas. Por ejemplo, una persona que es conservadora políticamente no tiene por qué serlo en su vida personal; lo mismo ocurre a un progresista. Así, en la evaluación de los estilos y especialmente de las tendencias, las preferencias dentro de dominios particulares deben considerarse. Más aún, las tendencias muy bien pueden cambiar con el tiempo según las

personas se sientan más o menos seguras en sus entornos. Una persona que es nueva en un entorno, puede tender a adaptarse conservadoramente; mientras que otra que ha estado más tiempo en un mismo entorno, puede sentirse más progresista en él. Este aspecto del estilo puede ser entre todos el más cambiante.

3. FACTORES QUE AFECTAN AL DESARROLLO DE LOS ESTILOS INTELECTUALES

¿De dónde procede el funcionamiento de los diferentes estilos de pensamiento? Parece cierto que al menos una parte del estilo de uno mismo es hereditario, pero la mayor parte se aprende y desarrolla en contacto con el medio y con las personas. Los estilos podrían considerarse constructos socializados al igual que la inteligencia. Desde muy temprano percibimos algunos modos de interacción con los otros y con el medio; unos nos proporcionan más recompensa que otros y probablemente nos inclinamos hacia éstos, al mismo tiempo que nosotros construimos predisposiciones que actúan sobre cómo adoptar estos estilos recompensados. Existe un continuo «feedback» entre el ejercicio de un estilo y cómo éste funciona en una tarea impuesta socialmente. Es importante añadir que algunas de las recompensas, al igual que los castigos a nuestras conductas, son más bien internas que externas. Adoptamos estilos no sólo en relación con objetos externos y con la gente, sino en relación con nosotros mismos.

Consideremos algunos factores que probablemente afectan al desarrollo de los estilos individuales (SPEAR y STERNBERG, 1987; STERNBERG, 1988a).

El primero sería la *cultura*. Algunas culturas recompensan más unos estilos que otros; por ejemplo, el estilo legislativo y progresista se favorece en algunas culturas con mayor ímpetu que el ejecutivo; otras, potencian más el estilo conocido como conservador y ejecutivo, porque enfatizan la conformidad y el seguimiento de las tradiciones.

Otro factor, es el *sexo*. Tradicionalmente se ha aceptado y apoyado más el estilo legislativo para hombres que para mujeres. De hecho suponemos que los hombres establecen las reglas y las mujeres las siguen. Este factor está cambiando hoy día, puesto que las mujeres están desarrollando estilos legislativos de forma tan competente como el hombre.

Un tercer factor es la *edad*. Cuando el niño entra en el preescolar por lo general se potencia el estilo legislativo y se favorecen los trabajos creativos y las tareas incluso poco estructuradas. Conforme los niños pasan de nivel, el sistema escolar va imponiendo cada vez más el estilo ejecutivo; por ejemplo, las clases de física y de historia se reducen a aplicar fórmulas para resolver problemas y a contestar cuestiones propuestas por el profesor,

cuando realmente la sociedad lo que necesita son físicos e historiadores legislativos. Parece que es la escuela la que no potencia la creatividad, perdiéndose ésta durante los años escolares.

Como cuarto factor apuntamos la *influencia familiar*. El niño refleja generalmente en sus estilos lo que la familia le ha transmitido.

El quinto factor es el *tipo de escuela* y la *ocupación*; escuelas diferentes y especialmente ocupaciones premian distintos estilos.

Además de estos factores que influyen en el desarrollo de los estilos, tenemos las *capacidades intelectuales* y la aplicación que la persona hace de éstas para interactuar con el medio y adaptarse a él.

Desde la perspectiva de la teoría triárquica, se considera que la inteligencia contextual exige que la persona capitalice las habilidades que funcionan altamente y compense, sin embargo, aquéllas que aparecen con alguna deficiencia. Mediante este proceso de equilibrio, la persona llega a encontrar una cierta armonía entre sus capacidades y su estilo preferido. Las personas que no logran esta armonía, por lo general, se muestran frustradas, debido a que encajan mal la conducta que desearían y realmente pueden desarrollar (STERNBERG, 1986).

Si los estilos están socializados, aunque sea sólo en parte, la modificabilidad se puede lograr al menos en cierto grado. La modificación de los estilos como la de la inteligencia no es tarea fácil. Probablemente cuando podamos saber los mecanismos que subyacen en cada estilo, es posible que encontremos métodos para modificarlos.

En cualquier caso, necesitamos enseñar a nuestros estudiantes a potenciar sus puntos fuertes o capacidades y a minimizar sus incapacidades. Sin embargo, cuando los mecanismos de compensación no funcionan, la persona tendrá que trabajar conjuntamente con alguna otra que le ayude a compensar sus deficiencias. Por ejemplo, un empresario que no le guste trabajar con detalle o cuyo estilo se incline por técnicas de tipo tradicional, que no funcionan en los momentos actuales, tendría que contratar a alguna persona que le ayudara a realizar ese tipo de trabajo.

4. MEDICIÓN DE LOS ESTILOS

¿Pueden medirse los estilos? Nosotras, como el profesor STERNBERG, consideramos que sí. Actualmente estamos validando un cuestionario diseñado para medir los estilos intelectuales. El cuestionario consiste en una serie de afirmaciones que los estudiantes califican según una escala de 1 a 9 dependiendo del grado en que cada afirmación es

asumida como descriptora de la persona (STERNBERG, en prensa). Por ejemplo, los estudiantes con una mentalidad legislativa puntuarían alto en afirmaciones como éstas:

«Si trabajo en un proyecto, me gusta planificar lo que hay que hacer y cómo hacerlo»,

«Me gustan los trabajos que me permiten hacer las cosas a mi manera».

Los tipos ejecutivos prefieren afirmaciones tales como:

«Me gusta seguir las instrucciones cuando resuelvo un problema»,

«Me gustan los proyectos que implican seguir una serie de pasos para obtener una solución».

Los estudiantes de estilo judicial puntuarían alto en los siguientes ítems:

«Me gusta estudiar y analizar el comportamiento de los otros»,

«Me gustan los proyectos que me permiten evaluar el trabajo de los otros».

La medición de los estilos es el primer paso para la comprensión de las preferencias de las personas por las formas de usar su inteligencia (REZZULLI y SMITH, 1978). Por último, esperamos poder enseñar a los estudiantes el uso flexible de varios estilos para ampliar el ámbito sobre el que puedan aplicar su inteligencia tanto dentro como fuera de la escuela.

5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

De lo expuesto anteriormente podemos apuntar algunos aspectos que nos ayudarán a diseñar la enseñanza de acuerdo con el estilo del estudiante. La idea principal y que de alguna forma ya señalamos anteriormente es que la persona necesita autogobernarse mentalmente para resolver los problemas de su vida diaria y académica.

Existen alternativas diferentes para manejarse uno mismo, pero hay que enseñar a la persona a elegir el estilo que le haga sentirse más equilibrada y más confortable consigo mismo (GRIGORENKO y STERNBERG, en prensa). Por esta razón es importante potenciar la flexibilidad en el uso de los estilos intelectuales, para lograr la adaptación de uno mismo con las exigencias de estilo que pide la tarea o situación. Veamos las implicaciones educativas.

En primer lugar, el profesor ha de enfatizar el uso de los distintos estilos en las diferentes materias curriculares, no olvidando que *cualquier materia se puede enseñar de manera que sea congruente con cualquier estilo intelectual*. Esto significa que el estilo legislativo —referido a la planificación, creación, formulación e imaginación de problemas—, podría potenciarse en las asignaturas de literatura, física e historia. La forma de hacerlo consiste en plantear actividades cuya solución exija la aplicación de los metacomponentes de la inteligencia. Así por ejemplo, en literatura se puede proponer la lectura y comentario de alguna novela de un autor relevante y pedirle al estudiante que se sitúe en el punto de vista del autor y de la época e imagine otro final diferente. Esta actividad es atractiva sobre todo para los estudiantes con un estilo legislativo, a quienes les gusta crear sus propias reglas y estructuras, hacer las cosas a su manera, trabajar con actividades no estructuradas de antemano y utilizar procedimientos creativos para realizar las tareas.

Del mismo modo la función ejecutiva —consistente en hacer algo, en vez de planificarlo— se favorece en distintas materias curriculares, siempre que el profesor programe actividades estructuradas que impliquen sólo la aplicación de reglas, métodos y procedimientos ya establecidos o el recuerdo de conceptos y hechos repetidos por el profesor anteriormente. En física, por ejemplo, el profesor puede plantear problemas cuya solución sólo exija la aplicación de un algoritmo o regla previamente aprendida. Este tipo de actividades es el preferido por los alumnos que tienen sobre todo un estilo de pensamiento ejecutivo y, por tanto, se inclinan por actividades que exijan sólo el seguimiento de planes preestablecidos y la repetición de conocimientos transmitidos por el profesor; así mismo les gusta que se les diga en todo momento lo que han de hacer.

La función judicial —referida al juicio, evaluación y comparación— se puede potenciar también en las asignaturas anteriormente citadas. Por ejemplo, en historia pidiendo al estudiante que analice algún hecho o etapa histórica y que establezca las relaciones de causa-efecto que posibilitaron cualquier época nueva o revolución. Estas tareas que requieren evaluar hechos, hacer críticas, dar opiniones y juzgar acontecimientos y personas son las preferidas por los alumnos que manifiestan un estilo de tipo judicial.

El hecho de que cualquier materia se pueda impartir de acuerdo con un estilo intelectual determinado, significa que los estudiantes pueden hacer compatibles sus preferencias de estilo con las actividades escolares, siempre que el profesor considere las preferencias de estilo de sus alumnos.

En segundo lugar, señalar que *tanto los profesores como los estudiantes explotan sus estilos preferidos*. Éstos pueden o no funcionar en la práctica; por esta razón es conveniente que el profesor conozca las preferencias de estilo de sus alumnos, a objeto de favorecer el aprendizaje.

La misma actividad para dos alumnos con diferentes estilos intelectuales, puede tener resultados inmejorables para uno y pésimos para el otro, no porque uno tenga menos interés que el otro, sino más bien porque el tipo de actividad no se corresponde con su preferencia o estilo intelectual. En este sentido, el profesor tendrá que encontrar un cierto equilibrio en la forma de diseñar modelos de instrucción y evaluación que contemplen los diferentes estilos intelectuales de sus estudiantes, de lo contrario favorecerá a unos y perjudicará a otros.

En cuanto a la organización de las tareas y la disposición del aula, el profesor debe también considerar las preferencias relacionadas con el campo de acción o alcance —interno y externo— de sus alumnos. Hay estudiantes que prefieren tareas que exijan el trabajo individual y la aplicación de las habilidades que uno posee. Otros, se inclinan, sin embargo, por tareas de trabajo en grupo. A pesar de que los profesores puedan tener una inclinación u otra, deberían exigir actividades de ambos tipos y enfatizar tanto las de carácter individual como las de tipo cooperativo.

En tercer lugar, resaltar que los *profesores con frecuencia confunden el estilo con la calidad de la inteligencia*. Esto significa que el profesor prefiere casi siempre los estilos que se corresponden con los de él. El resultado es que a veces califican de malos y lentos estudiantes a aquéllos que a pesar de ser inteligentes y aprender bien, lo hacen de forma diferente. Por ejemplo, si el profesor de literatura se inclina por tareas sobre composiciones escritas que requieren comparar, juzgar y evaluar, está favoreciendo al estudiante con un estilo judicial, haciendo que parezca mucho más brillante que el resto de la clase.

Cuando el profesor de matemáticas exige evaluaciones de respuestas múltiples o de respuestas cortas, favorece a los estudiantes con un estilo ejecutivo y parecen ser más inteligentes que sus compañeros.

Si el profesor de ciencias elige tareas de diseño y de trabajo independiente, favorece el estilo legislativo. En definitiva, los profesores tienden a enfatizar sus propios estilos en su enseñanza, lo cual favorece sólo a un determinado número de estudiantes.

Téngase en cuenta que el desconocimiento de las diferencias de estilos intelectuales en profesores y estudiantes, y la relación entre ellos podría dar lugar a diferencias sustanciales en la forma en que los profesores perciben a los estudiantes, y viceversa. En nuestro proceso educativo, además necesitamos ser conscientes no sólo de las habilidades intelectuales de los estudiantes sino de cómo esas habilidades son explotadas mediante los estilos intelectuales.

En cuarto lugar, apuntar que los *estudiantes no tienen un sólo estilo, sino que difieren en su flexibilidad para alternar diferentes estilos*. Algunas tareas escolares requieren un determinado estilo, otras exigen otros diferentes y además las hay que exigen la utilización

de diferentes opciones de entre los estilos. Un estudiante que muestre una preferencia legislativa y jerárquica en un momento determinado, podría actuar de manera ejecutiva y monárquica cuando necesita terminar un trabajo para el que dispone de poco tiempo. Lo interesante es que el profesor sea flexible y permita a sus estudiantes *capitalizar* sus estilos más sobresalientes y busque formas para *compensar* los más débiles. Por ejemplo, a los estudiantes que son sistemáticamente anárquicos, habría que enseñarles a establecer prioridades a la hora de diseñar sus propias metas.

La práctica, sin embargo, es bien distinta porque generalmente la escuela enfatiza y recompensa el estilo ejecutivo y jerárquico. El profesor suele diseñar las actividades para que los estudiantes las realicen de la forma que aquél supone que lo harán. La clase se dispone de manera que el alumno haga las tareas tal como lo dice el profesor. Incluso en las clases de ciencias a los estudiantes se les presentan experimentos para que los realicen siguiendo los mismos pasos dados por el profesor. La razón por la que se recompensa tanto el estilo ejecutivo como el jerárquico es porque posiblemente sea el que manifiestan casi todos los profesores; éstos olvidan que hay otros muchos estilos que también se deberían contemplar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los estilos como las habilidades funcionan y se manifiestan en el medio y se desarrollan en éste. Un estudiante con un estilo legislativo, podría adaptarse a tareas que requieran otro tipo de estilos. Personas que manifiestan ciertas preferencias durante una etapa de su vida, pueden mostrar otras diferentes en otra etapa. Los estilos como ya hemos señalado anteriormente no son estables, sino que cambian. El profesor necesita conocer los estilos de sus estudiantes y admitir su modificación. La flexibilidad para considerar y tratar los diferentes estilos es esencial para educar en la diversidad.

En quinto lugar, señalar que *la escuela potencia el estilo que funciona en ese momento, descuidando los estilos que se necesitarán en el futuro*. Generalmente la institución escolar suele recompensar el estilo ejecutivo. Los profesores prefieren a los estudiantes que hacen las cosas que ellos dicen y que las hacen bien, les gusta que sigan las reglas impuestas por la escuela. En palabras de STERNBERG (1990a) la escuela enseña a los estudiantes a ser consumidores del conocimiento, en vez de productores. El estudiante con estilo *consumidor* es aquél que prefiere aprender lo que ya es conocido, le gusta repetir y seguir lo establecido. El estudiante *productor* prefiere, por el contrario, crear su propio aprendizaje; crea para que otros aprendan.

Para finalizar indicaremos una vez más que el estilo intelectual es un recurso para autogobernarse mentalmente. Ahora bien, la gente se diferencia no sólo en la dirección del estilo, sino también en el grado de éste. Hay unos que tendrán un equilibrio, otros tendrán más en una u otra dirección y en pequeñas dosis otros.

Lo que es importante para la educación es *evaluar* la predilección y las capacidades para aplicar un estilo. En la práctica una persona puede tener predilección por un estilo y no poseer las capacidades intelectuales para desarrollarlo. Aunque el estilo, como hemos apuntado antes, es independiente del nivel de inteligencia, probablemente no sea independiente del nivel de inteligencia dentro de un dominio específico. La misma persona considerada como un estudiante brillante en ciencias, porque es legislativo, podría no ser considerada como tal en actividades de tipo empresarial, porque exigen más las habilidades ejecutivas. Otro ejemplo, los tests más comunes de inteligencia y aptitudes refuerzan el estilo ejecutivo por encima de los demás —requieren la solución de problemas tipo—. Uno no puede crear sus propios problemas o juzgar la calidad de los problemas del test (por lo menos en el momento que se hace la prueba). Los tipos judiciales se sienten a gusto con los ítems analíticos, pero los tipos legislativos no se benefician en absoluto de los tests existentes y podrían ciertamente verse perjudicados por ellos. Claramente, el estilo afectará la percepción de la competencia, pero como se ha señalado anteriormente, el estilo es independiente de la inteligencia en general a pesar de que no ocurra lo mismo dentro de dominios particulares.

Debería tenerse en cuenta el estilo tanto como la habilidad y la motivación en la selección de personal, aunque probablemente no las tomas de decisiones importantes que tienen que ver más con la habilidad que con el estilo.

Por otro lado, conviene no olvidar que en todas las escuelas se recompensa los tipos ejecutivos; niños que trabajan de acuerdo con el sistema de reglas establecido y que buscan las recompensas que la escuela valora. De tal forma que las escuelas crean tipos ejecutivos a partir de personas que podrían haber sido de otra forma. Pero el que las recompensas continúen indefinidamente para los tipos ejecutivos, depende en parte de su desarrollo profesional, ya que las calificaciones escolares son malos predictores del éxito profesional. El poder conseguir buenas calificaciones en materias científicas que impliquen la resolución de problemas, por ejemplo, probablemente no será un buen predictor del éxito posterior como científico, una ocupación en la que muchas de las recompensas provienen de las ideas del primer trabajo. Los tipos judiciales pueden ser recompensados algo más en la educación secundaria y especialmente en la superior donde por fin se premia la actividad crítica. Los tipos legislativos no serán recompensados en absoluto hasta el postgrado, cuando uno necesita tener ideas originales en las tesis y en otros tipos de investigación. Pero algunos profesores podrían no recompensar los tipos legislativos aún en el postgrado, prefiriendo los tipos ejecutivos que puedan llevar su investigación de forma diligente, efectiva y no amenazante.

En este sentido, deberíamos potenciar el ajuste entre estudiante y profesor, así como

entre la dirección y el profesorado a un nivel más global, porque puede ser fundamental para el éxito del sistema profesor-estudiante o para el sistema dirección-profesorado. Un estudiante legislativo y un profesor ejecutivo, por ejemplo, no podrían llevarse bien en absoluto. Un estudiante legislativo no podría progresar con un profesor legislativo, si ese profesor es intolerante con las opiniones de las otras personas.

La conclusión general a la que podemos llegar es que los educadores necesitan considerar sus propios estilos para entender cómo influyen sus percepciones e interacciones con los otros. Claramente ciertos estudiantes se benefician de ciertos tipos de actividades. Un estudiante que sobresale por su tipo ejecutivo podría beneficiarse más de las prisas en la presentación de los materiales que si ésta se hace de forma más lenta. Un estudiante que sobresale por su tipo legislativo podría beneficiarse más de la profundización porque la oportunidad de hacer proyectos creativos es consistente con el estilo de trabajo preferido por estos estudiantes.

Las escuelas deben tener en cuenta no sólo el ajuste entre los estilos del profesor y del estudiante (o dirección-profesorado), sino también el ajuste entre la forma en que a la persona se le enseña y la forma en que ésta piensa. Un determinado curso puede ser impartido de forma que sea ventajosa o no para un estilo particular. El principio general es que el estilo de enseñanza refleja las preferencias del profesor y no depende de la materia. La escritura, por ejemplo, se puede enseñar de forma que trate con escritos críticos (judicial), escritos creativos (legislativo) o escritos expositivos (ejecutivo).

Algunas veces el estilo se enfatiza en función de la naturaleza de los contenidos y los sucesivos niveles de desarrollo, así como de la naturaleza de las profesiones. En matemáticas y ciencia básica, por ejemplo, los niveles más bajos son fundamentalmente más ejecutivos y requieren la solución de problemas tipo. Los niveles más altos son fundamentalmente legislativos requiriendo la formulación de ideas nuevas para las pruebas, teorías y experimentos. Desafortunadamente algunos de los estudiantes discriminados en las etapas primeras de su educación podrían haber obtenido mucho éxito en las posteriores, mientras que algunos estudiantes que superan fácilmente las etapas iniciales se sentirán incómodos ante las futuras exigencias.

BIBLIOGRAFÍA

- FORD, M. E. (1986): «A living systems conceptualization of social intelligence: Outcomes, processes, and developmental change». En STERNBERG, R. J. (Ed.): *Advances in the psychology*. New York: Academic Press.

- GRIGORENKO, E. y STERNBERG, R. L. (en prensa): *Thinking styles en school settings*. Yale University.
- PRIETO, M. D. y STERNBERG, R. J. (1990): Dos caras de una misma moneda: la inteligencia. *Boletín de Psicología*, 28, 29-58.
- RENZULLI, J. S. y SMITH, L. H. (1978): *Learning styles inventory*. Mansfield Center Creative Learning Press.
- SPEAR, L. y STERNBERG, R. J. (1987): Teaching intellectual styles: staff development for teaching thinking. *Journal of Staff Development*, 8, 3, 35-39.
- STERNBERG, R. J. (1986): La inteligencia es el autogobierno mental. En STERNBERG, R. y DETTERMAN, D. (coords.): *¿Qué es la inteligencia?* (pp. 168-176). Madrid: Pirámide (trad., 1988).
- (1988a): Mental self government: a theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- (1988b): Intellectual styles. En STERNBERG, R. J. (ed.): *The Triarchic mind: a new theory of human intelligence*. London: Penguin Books.
- (1990a): Intellectual styles: theory and classroom implications. En PRESSEIN, B. y Otros (1990): *Learning styles and thinking styles* (pp. 18-38). Washington, D.C.: National Education Association (NEA).
- (1990b): Thinking styles: keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, 366-371.
- (En prensa): Intellectual styles. En CLARK, K. y CLARK, M. (Eds.): *Measures of leadership*. West orange, N.J.: Leadership Library of America.

ABSTRACT

The aim of this work is to present and analyse the theory of intellectual styles. This article is divided into five parts. The first one presents the triarchic intelligence theory as a mental self-government model. The second part presents a theory of intellectual styles that can be defined as a bridge between intelligence and personality. The third part discusses some factors that have influence in the development of intellectual styles. The fourth part analyses how we can measure the intellectual styles in school settings. Finally, we summarize the principal keys to understand student's performance.