
Diseño y validación de un instrumento para analizar el trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil

Design and Validation of an Instrument to Analyze the Work by Corners in the Preschool Education Classrooms

SARA CONDE VÉLEZ

Universidad de Huelva
sara.conde@dedu.uhu.es
<https://orcid.org/0000-0002-7950-5866>

FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO

Universidad de Huelva
fjavier.garcia@dedu.uhu.es
<https://orcid.org/0000-0002-7427-830X>

MANUEL DELGADO-GARCÍA

Universidad de Huelva
manuel.delgado@dedu.uhu.es
<https://orcid.org/0000-0001-6157-0494>

Resumen: El trabajo por rincones en la etapa de Educación Infantil es una estrategia metodológica muy recurrente entre el profesorado. Este artículo describe el proceso de diseño y validación de un instrumento para indagar en la organización, funcionamiento y gestión de los rincones. Se trata de una escala de observación compuesta por 37 ítems agrupados en 4 categorías, cuya consistencia interna, fiabilidad y bondad de ajuste ha sido analizada a partir de la opinión de 1.350 docentes en Andalucía. Los resultados muestran cualidades psicométricas rigurosas de un instrumento que podría contribuir a evaluar y mejorar la práctica del trabajo por rincones.

Palabras clave: Educación Infantil, Observación, Condiciones de aprendizaje, Técnica didáctica.

Abstract: The work by corners in the stage of Preschool Education is a methodological strategy very recurrent between the teachers. This article describes the process of design and validation of an instrument to investigate the organization, functioning and management of the corners. This is an observation scale composed of 37 items grouped into 4 categories, whose internal consistency, reliability and goodness of fit has been analyzed based on the opinion of 1.350 teachers in Andalusia. The results show the rigorous psychometric qualities of an instrument that could contribute to evaluate and improve the practice of working in corners.

Keywords: Preschool education, Observation, Learning conditions, Classroom techniques.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones de elementos curriculares –como los metodológicos-organizativos– que se incorporan actualmente en las aulas de Educación Infantil suponen la iniciación del alumnado en la integración de significados, de aprendizajes y en el contacto con la alfabetización científica. Un primer encuentro formal con el conocimiento –escolar y científico– y con las ciencias.

En la literatura científica revisada sobre la etapa de Educación Infantil, se comprueba que hay diversos estudios que focalizan su atención en la percepción docente sobre sus propias prácticas (Cantó, de Pro y Solbes, 2016; Maier, Greenfield y Bulotsky-Shearer, 2013) y las de los escolares (Hadzigeorgiou, 2002), los orientados hacia la creatividad y el desarrollo emocional/afectivo o la gestión de las emociones (da Silva y Calvo Tuleski, 2014; López, 2005), las rutinas y asambleas (D’Angelo y Medina, 1997), la socialización, el juego o el clima de aula mediante proyectos de trabajo (Alasuutari y Markström, 2011; Ashiabi, 2007; Balongo y Mérida, 2016; Díez Navarro, 1995), las cuestiones ambientales y ecológicas (Yurt, Cevher-Kalburan y Kandir, 2010), la evaluación de las interacciones en el aula (Bihler, Agache, Kohl, Willard y Leyendecker, 2018) u otras contribuciones prestigiosas que, en su momento, analizaban el conocimiento científico y promovieron el socio-constructivismo (Driver, Guesne y Tiberghien, 1999).

Pero, además de estos contenidos, el modelo globalizado que se propone desde la legislación para la Educación Infantil avala la necesidad de trabajar con las diversas metodologías de trabajo cooperativo, mutualismo –tutoría entre iguales–, centros de interés o proyectos de trabajo, entre otros. En este sentido, el trabajo por rincones se considera una estrategia metodológica y organizativa del espacio (Cabello, 2011), del tiempo (Madrid y Mayorga, 2012) y de los contenidos, cuyo principal objetivo es atender a las peculiaridades personales (también a las colectivas o en equipo), a los ritmos, intereses y singularidades. Los rincones responden así a distintos propósitos educativos que se relacionan con la concepción constructivista del aprendizaje (Billur y Guibourg, 2010), entre los que destaca especialmente la autonomía. Su relevancia metodológica queda evidenciada en el marco legal cuando, al hablar de la etapa de Educación Infantil, se afirma que “los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación, 2013) y se matiza concretando que “el aula debe organizarse en zonas o espacios diferenciados de actividad o rincones: para el encuentro grupal, de biblioteca y lectura, de juego simbólico, de naturaleza,

de construcciones, de ordenador, de expresión plástica o de actividades tranquilas” (Orden de 5 de agosto de 2008).

Sin embargo, las investigaciones a nivel organizacional o de centro en la etapa de Educación Infantil son escasas (Ibáñez, 1992; Slot, 2018). Apenas existen estudios empíricos que aborden el trabajo por rincones en esta etapa, y de ahí la necesidad de indagar en estas cuestiones. Los aspectos que se analizan en este trabajo se corresponden con la organización, funcionamiento y gestión que ofrece la metodología de trabajo por rincones (Fernández, Quer y Securín, 2006; Laguía y Vidal, 2008).

En la actualidad, esto supone un ejemplo vivo del mantenimiento en el aula de innovaciones heredadas de los movimientos pedagógicos de la escuela activa de hace más de un siglo (Dewey, Freinet, Ausubel, Pestalozzi, Montessori) y, a su vez, hace del aprendizaje por rincones una de las metodologías más utilizadas por los docentes, pero menos estudiadas.

En el trabajo desarrollado por Ezquerro y Argos (2008) se presenta una descripción muy aproximada de lo que constituiría el trabajo por rincones y que tratamos de resumir:

El aula comprendería dos zonas (rincones y asamblea –zona de alfombra–) con la posibilidad o no de sillas; los rincones pueden ser lúdicos o ligados a diferentes ámbitos de conocimiento y en los que el alumnado tiene múltiples formas de agruparse, ubicarse, interactuar o trabajar con diferentes recursos. Por su parte, el docente sería el responsable del diseño, disposición y dotación de los recursos; la elaboración de las actividades; guiar el proceso gestionando los diferentes incidentes y finalmente, observar y recopilar información para evaluar el proceso de aprendizaje de cada alumno (p. 58).

Igualmente, interesantes para este trabajo resultan las aportaciones de Ganaza (2001) y Pedrero (2012), donde se describen todas las características de la metodología de rincones con diferentes propuestas prácticas, estrategias y recursos. Estos mismos autores la complementan con talleres, los cuales comparten aspectos a destacar y que investigadores como Trueba (2010) han descrito en sus estudios: son grupos más reducidos, se agrupa al alumnado con diversos ritmos y estilos de aprendizaje con un objetivo común, se favorecen las interacciones y la comunicación, se instrumentalizan los contenidos explicados al grupo clase y se generan aprendizajes funcionales, se permite la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, se construye o elabora una producción en su versión definitiva, entre otros.

La relevancia del presente estudio se fundamenta en la hegemonía de esta propuesta alternativa en la cotidianeidad práctica del aula y del ejercicio docente (Bergós, 2014; Bermejo, 2011; Díez-Navarro, 2013; Pujol y Vizcaíno, 2009) que, a su vez, contrasta con la ausencia de investigaciones empíricas que muestren otras posibilidades en su desarrollo. En esta línea, de una parte, se localizan numerosos trabajos que avalan la dilatada producción de experiencias ligadas al marco del trabajo por rincones y que enfatizan aspectos más generales, próximos a las orientaciones necesarias para su desarrollo (Dembilio, 2009; Rodríguez-Torres, 2011; Vicente, López y Vallés, 2014) o en prácticas más específicas que infieren en los diferentes tipos, estructuras, organización o contenidos asociados a esta metodología (Fernández y Rodríguez, 2006; Gaite y Marín, 2013; Imbernón, 2005; Ramos y Pérez, 2009); de otra parte, son escasos los estudios empíricos que analizan, miden o valoran específicamente la práctica del trabajo por rincones (Ezquerria y Argos, 2008; Ganaza, 2001; Laguía y Vidal, 2008), lo que deja a esta metodología como una herramienta subsidiaria de la investigación en el aula de infantil.

Con independencia de esta doble perspectiva de abordaje del análisis del trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil, es evidente la importancia de seguir indagando en la distribución del espacio del aula en esta etapa, puesto que en él se refleja la pedagogía que el profesorado promueve y que determina el proceso de aprendizaje del estudiante (Arthur, Beecher, Death, Dockett y Farmer, 2001; Ezquerria y Argos, 2008), a la vez que no se dispone de indicadores que remarquen la pertinencia o no de la labor docente en el empleo de esta estrategia metodológica-organizativa.

Ante la realidad descrita, este trabajo tiene como objetivo principal diseñar y desarrollar un instrumento de medida válido, fiable y con unas propiedades psicométricas óptimas para conocer y valorar las posibilidades de organización, funcionamiento y gestión que ofrece la metodología de trabajo por rincones desarrollada por gran parte del profesorado de la etapa de Educación Infantil (principalmente en el segundo ciclo). En concreto, se trabaja a partir de una escala como herramienta de medida relevante y apropiada al objeto de estudio (López y Pantoja, 2018).

MÉTODO

El estudio tiene su origen en un proyecto iniciado por un equipo de investigadores al amparo del trabajo desarrollado en varias materias del grado de Educación Infantil en las Universidades de Huelva y Sevilla. Se utilizaron diferentes prácticas de campo, desarrolladas en los centros que asiduamente colaboran como receptores de alumnado en prácticas del grado de Educación Infantil, para detectar la necesi-

dad de indagar en el trabajo por rincones con el objeto de ofrecer al profesorado un instrumento desde el que optar a valorar y mejorar su labor al emplear esta metodología.

Se parte de un diseño de investigación cuantitativo y apoyado en los presupuestos de un enfoque descriptivo y de correlación, en el que el método de encuesta resulta adecuado para recopilar información de una amplia población y conseguir la representatividad estadística. La población de referencia la conforman un total de 11.398 docentes especialistas en la etapa de Educación Infantil, de las que 10.783 son mujeres (94.6%) y 615 son hombres (5.4%), e imparten docencia en los 2.021 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía durante el curso académico 2015/2016 (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2017).

Tabla 1. Profesorado de Educación Infantil (segundo ciclo) por sexo, provincia y titularidad pública del centro

	Hombres	Mujeres	Total
Almería	45	1.097	1.142
Cádiz	100	1.543	1.643
Córdoba	50	977	1.027
Granada	83	1.177	1.260
Huelva	41	738	779
Jaén	58	781	839
Málaga	112	1.981	2.093
Sevilla	126	2.489	2.615
Andalucía	615	10.783	11.398

Fuente: Viceconsejería-Unidad Estadística y Cartográfica (2017)

Participantes

Para la selección de los participantes en el estudio se ha utilizado un muestreo aleatorio por conglomerados, dividiendo la población en 8 estratos, correspondientes a las 8 provincias que componen la Comunidad Autónoma y considerando como conglomerados los diferentes Centros y las 9.676 unidades de segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil presente en los mismos. La muestra seleccionada está compuesta por 248 centros (superando el 10% de la representatividad muestral en cada provincia) elegidos de manera intencional y mediante “bola de nieve”, donde los centros conocidos se han empleado para el estudio y han servido de conexión

con el resto (Tabla 2). Entre las características generales del contexto de la muestra, cabe reseñar una tendencia general a definir a la mayoría (80%) como centros localizados en núcleos urbanos y con una ubicación céntrica o próxima al centro y no catalogados como centros de difícil desempeño; por su parte, atendiendo a criterios de organización, la muestra presenta una mayor amplitud al englobar centros que albergan varias líneas en infantil (de 1 a 3) y varias etapas educativas (Infantil, Primaria y primer ciclo de la ESO). De todo ello se deriva la colaboración de un total de 1.350 docentes responsables de la tutoría en cada una de esas aulas.

Tabla 2. Datos relativos a la población y muestra de Centros, Unidades y Profesorado de Educación Infantil en Andalucía. Distribución por provincia durante el curso 2015-2016

	ALMERÍA	CÁDIZ	CÓRDOBA	GRANADA	HUELVA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	ANDALUCÍA
Centros públicos que imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria	197	279	210	259	139	196	334	407	2.021
N= centros	21	37	24	29	28	20	35	54	248
% total de centros	(10.65%)	(13.26%)	(11.42%)	(11.19%)	(20.14%)	(10.20%)	(10.47%)	(13.26%)	(12.27%)
Unidades de Educación Infantil (2º ciclo)	1.008	1.379	876	1.054	665	719	1.760	2.215	9.676
Profesorado de Educación Infantil (2º ciclo)	1.142	1.643	1.027	1.260	779	839	2.093	2.615	11.398
N= docentes	88	192	96	145	157	84	210	378	1350
% total de profesorado	(7.7%)	(11.68%)	(9.34%)	(11.50%)	(20.15%)	(10.01%)	(10.03%)	(14.45%)	(11.84%)

En cuanto a las características sociodemográficas, la muestra objeto de estudio está formada por 1.285 mujeres (95.18%) y 65 hombres (4.82%), datos que coinciden con la distribución normal de la población de referencia y que visibilizan el elevado índice de feminización (500.01 por cada 100 hombres) en las etapas de Educación Infantil y Primaria en Andalucía (dato para el curso 2015/2016) (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2017).

Se observa que el tiempo medio destinado a esta metodología es de unos 21 minutos diarios, a la vez que la frecuencia temporal más representativa para la duración de la misma es de 15 minutos (28.9%), seguida de los que destinan 20 minutos (26.5%) y los que lo hacen 30 minutos (18.1%).

Instrumento

La organización, funcionamiento y gestión de los rincones como metodología de trabajo en la Educación Infantil se analizó a través de un instrumento creado *ad hoc* (Figura 1), formado por 37 ítems asociados a 4 dimensiones de estudio (organización del espacio; características de los rincones; papel del docente; interacciones del alumnado) y dispuestos en una escala Likert con un rango de 1 a 4 (1=nada; 4=mucho).

Figura 1. Propuesta de cuestionario a validar

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y GESTIÓN DE LOS RINCONES EN EDUCACIÓN INFANTIL						Papel del maestro/a					
Organización/Espacios/Distribución						Valore de 1 a 4 en qué medida realiza las siguientes acciones, siendo 1=nada; 2= algo; 3= bastante; 4= mucho.					
Valore de 1 a 4 la frecuencia con la que se realiza las siguientes acciones, siendo 1=nada; 2= algo; 3= bastante; 4= mucho.											
1	Se delimita con claridad el espacio	1	2	3	4	21	Distribuye a los niños/as en los rincones	1	2	3	4
2	Se delimita con claridad los materiales	1	2	3	4	22	Orienta a los grupos en los distintos rincones	1	2	3	4
3	Se delimita con claridad las actividades	1	2	3	4	23	Facilita nuevos materiales	1	2	3	4
4	Permite el movimiento libre del niño/a	1	2	3	4	24	Interviene en la solución de conflictos entre los miembros del mismo grupo	1	2	3	4
5	Permite la experimentación individual con objetos	1	2	3	4	25	Señaliza el inicio de la actividad de los rincones (silbato, campanilla, canción...)	1	2	3	4
6	Permite la distribución ordenada de los materiales	1	2	3	4	26	Fomenta la integración	1	2	3	4
7	Hay zonas básicas de descanso, de juego, movimientos, higiene...	1	2	3	4	27	Acompaña a los distintos grupos en la realización de su actividad	1	2	3	4
	Hay materiales ajustados al centro de interés y suficientemente variados (Manipulativos, psicomotrices...)	1	2	3	4						
8		1	2	3	4						
9	El agrupamiento del alumnado responde a la iniciativa del alumno/a	1	2	3	4						
10	Duración aproximada de la actividad de cada rincón										
Características de los rincones						Interacciones del alumnado en los rincones					
Valore de 1 a 4 en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1=nada; 2= algo; 3= bastante; 4= mucho.						Valore de 1 a 4 en qué medida realiza las siguientes acciones, siendo 1=nada; 2= algo; 3= bastante; 4= mucho.					
11	El rincón es atractivo	1	2	3	4	28	Comparte materiales	1	2	3	4
12	Se da contenido suficiente para toda la sesión	1	2	3	4	29	Pide reconocimiento	1	2	3	4
13	Favorece la autonomía	1	2	3	4	30	Pide ayuda o colaboración	1	2	3	4
14	Desarrolla la creatividad	1	2	3	4	31	Espera mediación	1	2	3	4
15	Permite la interrelación en el grupo	1	2	3	4	32	Pide aclaración, opinión sobre las actividades	1	2	3	4
16	Permite la actividad en grupo	1	2	3	4	33	Comunica o comparte la acción	1	2	3	4
17	Los objetivos están claramente establecidos	1	2	3	4	34	Manifiesta acciones de satisfacción	1	2	3	4
18	Los contenidos están claramente establecidos	1	2	3	4	35	Manifiesta acciones de placer/entusiasmo	1	2	3	4
19	El rincón es fácilmente evaluable	1	2	3	4	36	Muestra rechazo, rabietas, actitud violenta	1	2	3	4
20	El número de alumnos/as por rincón está entre 5 y 6	1	2	3	4	37	Manifiesta acciones de disgusto	1	2	3	4
						38	Manifiesta acciones de indiferencia	1	2	3	4

Procedimiento

Los investigadores contactaron telefónicamente con los centros educativos para solicitar su colaboración. Una vez obtenido el compromiso de participación se remitió a las direcciones de los centros, vía correo electrónico, el enlace a un cuestionario online (creado en la plataforma LimeSury), acompañado de una carta informativa, y con la finalidad de que fuese trasladado al email del profesorado-tutor/a de segundo ciclo de Infantil de su centro. Finalmente, se acordó con los equipos directivos la remisión de la información y resultados con el objeto de facilitar datos relevantes para su interés propio.

Elaboración del cuestionario

El diseño del cuestionario parte de un sistema de dimensiones e indicadores configurado a partir de una doble perspectiva: en primer lugar se realiza un exhaustivo análisis de la literatura científica procedente de revisiones teóricas y experiencias documentadas sobre la metodología de trabajo por rincones en Educación Infantil, dado que el número de estudios empíricos recientes es prácticamente inexistente (Ezquerro y Argos, 2008; Ganaza, 2001; Laguía y Vidal, 2008) y, en segundo lugar, se utiliza un proceso de observación participante y no-sistemático derivado de las prácticas de campo asociadas a la asignatura “Observación, investigación y análisis de datos en Educación Infantil”, cursada por estudiantes del grado de Infantil, donde se emplea una escala de estimación y una hoja de registro observacional que evidencian características descriptivas en las que centrar la atención. A partir de este procedimiento se deriva un instrumento estructurado en 4 dimensiones en formato escala:

- Organización y distribución del espacio: compuesta por 9 ítems que indagan en la ordenación del espacio y de los materiales, las características de las zonas básicas del aula o los agrupamientos de los estudiantes.
- Características de los rincones: compuesta por 10 ítems que profundizan en las posibilidades, la estructura, la disposición, la presentación, etc. de esta metodología de trabajo.
Papel del maestro/a: compuesta por 7 ítems con los que se pretende conocer cómo organiza al alumnado, soluciona los conflictos, interfiere en el desarrollo o utiliza los materiales.
- Interacciones del alumnado en los rincones: compuesta por 11 ítems que inquieren en las actitudes, la comunicación, la colaboración o los comportamientos que muestra el alumnado durante el desarrollo de los rincones de trabajo.

Con posterioridad, para lograr evidencias que garantizaran la validez de contenido del instrumento, éste se facilitó a dos expertos, procedentes de la investigación y la orientación, que revisaron tanto el contenido como la estructura y organización de los ítems, y a dos profesionales del ámbito de la Educación Infantil para conocer su opinión sobre dichos ítems. El criterio para la selección de los expertos fue que contaran con experiencia en la realización de juicios y valoraciones, y en utilizar en el aula la metodología por rincones, su disponibilidad y la motivación para participar. Cada juez emitió un juicio crítico sobre la relevancia y claridad del ítem (a partir de una escala de estimación con valores de 1 a 5) y sobre la pertinencia de añadir, eliminar o modificar algún ítem (en una pregunta abierta) respecto a la dimensión en la que se encuadra.

Calculado el coeficiente Kappa (0.69), indicó que la concordancia entre las observaciones es satisfactoria según la escala de Fleiss (0.61-0.80, “acuerdo satisfactorio”); por lo tanto, atendiendo al juicio de las validaciones los resultados obtenidos son válidos y confiables.

En todo caso, los cambios y correcciones realizadas fueron de escasa relevancia y ligados a aspectos gramaticales.

En la misma línea, se realizó un estudio piloto en el que participaron 28 docentes de 7 centros educativos elegidos intencionalmente por las posibilidades de acceso a los mismos; este estudio se utilizó para, además de indagar en el grado de comprensión de los ítems, avanzar un primer y positivo análisis de la fiabilidad interna del instrumento ($\alpha=0.790$) que nos indicaba la pertinencia y grado de ajuste de los ítems con respecto a las dimensiones de referencia.

Finalmente, este procedimiento da como resultado un instrumento compuesto por 37 ítems que pretende la recogida de información sobre distintos aspectos relacionados con la organización, funcionamiento y gestión de los rincones como metodología de trabajo en la Educación Infantil.

ANÁLISIS DE DATOS

Para cada una de las escalas del cuestionario se calculan los estadísticos descriptivos de la muestra, analizándose distintas propiedades para observar si los datos se distribuyen con normalidad, esto es: medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis (valor recomendado ± 1); se ha procedido a analizar las correlaciones de los ítems dentro de cada escala a través del método de Pearson, con la intención de hacer una primera búsqueda sobre la capacidad de la relación entre las variables que conforman cada escala.

En segundo lugar, se analiza la consistencia interna de las escalas a través del Alfa de Cronbach identificando los ítems menos consistentes y excluyendo aquellos

que hacen mejorar la escala (tomamos como criterio eliminar aquellos cuyo valor es <0.3). Con la intención de analizar la estructura del cuestionario se han sometido las escalas que conforman las cuatro dimensiones a un análisis factorial exploratorio y rotación Varimax, con el propósito de buscar grupos de variables con significado común y analizar la dimensionalidad de las mismas. Para aquellas escalas cuyos análisis arrojan más de un factor se procedió a analizar nuevamente la fiabilidad de cada uno y las correlaciones ítem/total corregido; en estos casos se ha procedido a evaluar el ajuste del modelo recurriendo al análisis de ecuaciones estructurales a través del programa AMOS v.18, adoptando como referencia los criterios marcados por Byrne (2010) y Kline (2010) (CMIN/DF entre 2 y 5, CFI e IFI $> .9$, RMSEA $< .06$ y HOELTER > 200). Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS 17.0.

RESULTADOS

Dimensión 1. Escala “Organización/espacios y distribución”

Índices descriptivos

Tabla 3. Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis. Escala de Organización/espacios y distribución de los rincones

VARIABLES	MÍNIMO	MÁXIMO	M	DT	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
					ERROR TÍPICO		ERROR TÍPICO	
V1. Se delimita con claridad el espacio	1.00	4.00	3.25	.658	-.437	.067	-.258	.133
V2. Se delimita con claridad los materiales	1.00	4.00	3.30	.649	-.530	.067	-.077	.133
V3. Se delimitan con claridad las actividades	1.00	4.00	3.31	.686	-.678	.067	-.034	.133
V4. Permite el movimiento libre del niño/a	1.00	4.00	3.25	.703	-.526	.067	-.384	.133
V5. Permite la experimentación individual con objetos	1.00	4.00	3.30	.702	-.727	.067	.132	.133

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

VARIABLES	MÍNIMO	MÁXIMO	M	DT	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
					ERROR TÍPICO		ERROR TÍPICO	
V6. Permite la distribución ordenada de los materiales	1.00	4.00	3.27	.661	-.436	.067	-.481	.133
V7. Hay zonas básicas de descanso, de juego, movimientos, higiene...	1.00	4.00	3.27	.756	-.726	.067	-.207	.133
V8. Hay materiales ajustados al centro de interés y suficientemente variados (Manipulativos, psicomotrices...)	1.00	4.00	3.06	.740	-.307	.067	-.538	.133
V9. El agrupamiento del alumnado responde a la iniciativa del alumno/a	1.00	4.00	2.85	.861	-.366	.067	-.527	.133

Se observa que en todos los casos (1.350 sujetos) el valor máximo disponible es de 4 y el valor mínimo de 1. La media se sitúa en torno a 3, lo que indica que la gran mayoría de los sujetos ha dado una puntuación elevada a las distintas variables que se proponen. A través de las desviaciones típicas se aprecia que no hay suficiente variabilidad aunque existe un elevado grado del uso de estas variables en la organización de los rincones, de ahí que se localicen opiniones contrarias entre docentes que optan o no por atender al aspecto organizativo de los rincones. Respecto a los índices de asimetría y curtosis, se observa que las puntuaciones se distribuyen ligeramente hacia la izquierda aunque están dentro de los valores aceptables próximos a cero.

Las correlaciones ítem/total son todas significativas y, aunque no alcanzan puntuaciones elevadas, sí hacen pensar que pueda haber un factor latente que las origina (Tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones ítem-total. Escala de Organización/espacios y distribución de los rincones

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9
V1	1								
V2	.537**	1							
V3	.381**	.469**	1						
V4	.301**	.269**	.287**	1					
V5	.250**	.316**	.276**	.456**	1				
V6	.351**	.415**	.321**	.316**	.445**	1			
V7	.310**	.310**	.287**	.289**	.283**	.377**	1		
V8	.276**	.275**	.249**	.288**	.360**	.280**	.370**	1	
V9	.197**	.159**	.241**	.288**	.290**	.226**	.238**	.326**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Fiabilidad

Tabla 5. Índices de fiabilidad

	ALFA- CIT-C	ALFA SI SE ELIMINA ELEMENTO
TOTAL DE LA ESCALA	.800	
V1	.508	.778
V2	.537	.775
V3	.491	.780
V4	.494	.779
V5	.533	.774
V6	.540	.774
V7	.485	.781
V8	.484	.781
V9	.384	.798

Aplicado el Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna de la escala sobre 9 variables en una muestra de 1.350 sujetos, se obtuvo un índice de fiabilidad de

.800 para la escala completa, valor que se considera bueno. No obstante, si examinamos los valores parciales de cada ítem, nos encontramos valores más bajos, comprendidos entre .494 y .384, que permiten identificar aquellos ítems menos consistentes para la revisión de la escala y su futura mejora. Se decide eliminar la variable 9 “El agrupamiento del alumnado responde a la iniciativa del alumno/a”, ya que la literatura recomienda eliminar aquellos valores inferiores a .45 y es pertinente para el estudio de la dimensionalidad que se muestra a continuación.

Dimensionalidad

Para determinar la estructura factorial de la escala, se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio mediante el que se ha empleado el análisis de componentes principales como método de extracción Varimax. En la Tabla 6 se presenta la estructura factorial exploratoria resultante:

Tabla 6. Estructura factorial exploratoria de la escala Organización de los rincones

KMO: 0.837; Bartlett, $\chi^2 = 2582.0312$; gl= 28; $P < 0.000$)

ORGANIZACIÓN	F-1		F-2	
	CARGA DEL FACTOR	RIT-C	CARGA DEL FACTOR	RIT-C
V5. Permite la experimentación individual con objetos	.785	.468	.122	
V4. Permite el movimiento libre del niño/a	.699	.546	.151	
V8. Hay materiales ajustados al centro de interés y suficientemente variados	.650	.498	.163	
V6. Permite la distribución ordenada de los materiales	.550	.452	.418	
V7. Hay zonas básicas de descanso, de juego, movimientos, higiene...	.544	.458	.322	
V2. Se delimitan con claridad los materiales	.204		.817	.533
V1. Se delimita con claridad el espacio	.187		.773	.604
V3. Se delimitan con claridad las actividades	.203		.708	.485
Alfa total escalas	.724		.719	
VARIANZA EXPLICADA %	41.816		12.586	

* RIT-c = Correlación ítem total corregida

La extracción inicial arrojó dos factores significativos que explican el 54.40 % de la varianza: un primer factor que aglutina cinco ítems que se refieren a aspectos organizativos más centrados en el alumnado (la experimentación, el libre movimiento, aspectos psicomotrices, distribución de materiales y zonas de descanso, juegos, etc.); y un segundo factor más centrado en la concreción de los ambientes (materiales, espacios y actividades).

Estimación de parámetros y evaluación del ajuste

A continuación se procede a la realización de un análisis factorial confirmatorio con el fin de comprobar la adecuación de un modelo de dos factores. Este es presentado (Figura 2) con los pesos de regresión estandarizados y las covarianzas, que son todos significativos ($p < .01$), al igual que los índices de ajuste (Tabla 7).

Figura 2. Estimaciones del modelo para la escala Organización/espacios y distribución

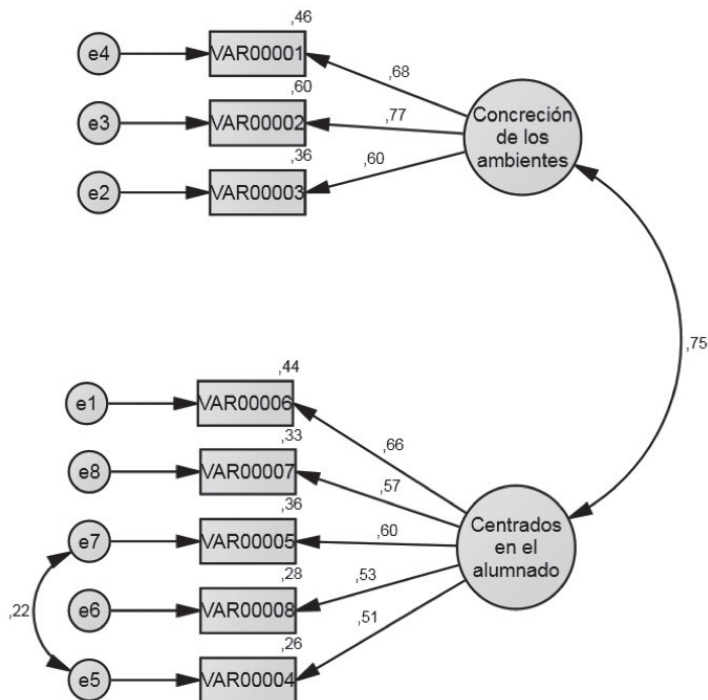


Tabla 7. Indicadores de bondad de ajuste del modelo. Escala Organización

X ² /gl	CFI	RMSEA	IFI	NFI	HOELTER
5.874	.96	.060	.96	.95	369

Se calcularon los siguientes índices de bondad: la raíz media cuadrática residual, RMSEA = .060, obtuvo un buen ajuste de la escala, dado que el límite superior para considerar un ajuste aceptable, según el criterio de Kelley (1935), es de .0718; el estadístico chi-cuadrado, para el que se recomiendan valores entre 2 y 5, en nuestro caso es algo superior, aunque hay que tener en cuenta que este índice es muy sensible para muestras superiores a 200, por lo que hay que considerar otros índices; IFI (índice de ajuste incremental) = .96, cuando el valor recomendado es $\geq .90$; NFI (índice de ajuste normalizado) = .95, cuando el valor recomendado ha de estar próximo a 1; el CFI (índice de ajuste comparativo) = .96, cuando el valor recomendado es $\geq .90$. En general, los resultados obtenidos indican que el modelo de medida describe adecuadamente los datos. Estos indicadores de referencia se considerarán en todas las escalas que se presentan en este estudio.

Todos los parámetros estimados del modelo devuelven cargas factoriales cuyas puntuaciones sobre cada factor son, en todos los casos, superiores a .4 y, en promedio, superiores a .6, con lo que se concluye que todos los ítems hacen una aportación adecuada a las dimensiones de procedencia.

En cuanto a las relaciones establecidas en la Figura 1, se muestra una correlación alta entre “Concreción de los ambientes” y “Aspectos organizativos centrados en el alumnado” ($\beta = .75$; $p < .001$). Por otro lado, para mejorar los índices del modelo y atendiendo a los criterios de modificación de índices que arrojaba, se procedió a correlacionar los errores e7 y e5, mejorando el índice chi-cuadrado y disminuyendo éste de un 8.74 a 5.87. Por lo tanto, se pone de manifiesto la existencia de dos variables que comparten la misma probabilidad de error, es decir, que la organización que permita la experimentación individual con objetos va a permitir el movimiento libre del alumnado.

Dimensión 2. Escala “Características de los rincones”

Índices descriptivos

Esta segunda escala está conformada por 10 ítems. Los estadísticos descriptivos y los índices de asimetría y curtosis (Tabla 8), al igual que en la escala anterior, están dentro de los valores aceptables.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis. Escala Características de los rincones

ÍTEM	MÍNIMO	MÁXIMO	M	DT	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
					ERROR TÍPICO		ERROR TÍPICO	
V11. El rincón es atractivo	1.00	4.00	3.34	.641	-.555	.067	-.238	.133
V12. Se da contenido suficiente para toda la sesión	1.00	4.00	3.22	.637	-.333	.067	-.188	.133
V13. Favorece la autonomía	1.00	4.00	3.38	.675	-.853	.067	.390	.133
V14. Desarrolla la creatividad	1.00	4.00	3.42	.633	-.725	.067	-.056	.133
V15. Permite la interrelación en el grupo	1.00	4.00	3.50	.601	-.848	.067	.048	.133
V16. Permite la actividad en grupo	1.00	4.00	3.45	.619	-.786	.067	.178	.133
V17. Los objetivos están claramente establecidos	1.00	4.00	3.27	.671	-.588	.067	.090	.133
V18. Los contenidos están claramente establecidos	1.00	4.00	3.25	.642	-.387	.067	-.224	.133
V19. El rincón es fácilmente evaluable	1.00	4.00	3.19	.709	-.487	.067	-.252	.133
V20. El número de alumnos/as por rincón está entre 5 y 6	1.00	4.00	3.32	.757	-.944	.067	.417	.133

Por su parte, las correlaciones ítem/total son todas significativas (Tabla 9).

Tabla 9. Correlaciones ítem-total. Escala Características de los rincones

	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20
V11	1									
V12	.460**	1								
V13	.365**	.334**	1							
V14	.389**	.322**	.516**	1						
V15	.330**	.264**	.377**	.442**	1					
V16	.334**	.281**	.325**	.378**	.605**	1				
V17	.330**	.385**	.342**	.357**	.371**	.407**	1			
V18	.317**	.394**	.332**	.347**	.314**	.326**	.741**	1		
V19	.265**	.406**	.374**	.357**	.320**	.320**	.412**	.452**	1	
V20	.207**	.227**	.186**	.205**	.184**	.197**	.166**	.199**	.262**	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*Fiabilidad***Tabla 10. Índices de fiabilidad de la escala Características de los rincones**

	ALFA- CIT-C	ALFA SI SE ELIMINA ELEMENTO
TOTAL DE LA ESCALA	.835	
V11	.512	.822
V12	.532	.820
V13	.542	.819
V14	.574	.816
V15	.550	.819
V16	.542	.819
V17	.609	.812
V18	.598	.814
V19	.549	.818
V20	.304	.845

Se obtuvo un índice de fiabilidad óptimo y se decide suprimir el ítem 20, cuyo valor es inferior a 0.45.

Dimensionalidad

Para determinar la estructura factorial de la escala se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio; se ha empleado el análisis de componentes principales como método de extracción Varimax. En la Tabla 11 se presenta la estructura factorial exploratoria resultante.

Tabla 11. Estructura factorial exploratoria de la escala Características de los rincones

KMO: 0.835; Bartlett, $\chi^2 = 4250.540$; gl= 36; $P < 0.000$)

CARACTERÍSTICAS	F-1		F-2	
	CARGA DEL FACTOR	RIT-C	CARGA DEL FACTOR	RIT-C
V15. Permite la interrelación en el grupo	.802	.594	.136	
V16. Permite la actividad en grupo	.738	.546	.190	
V14. Desarrolla la creatividad	.696	.589	.265	
V13. Favorece la autonomía	.621	.530	.303	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

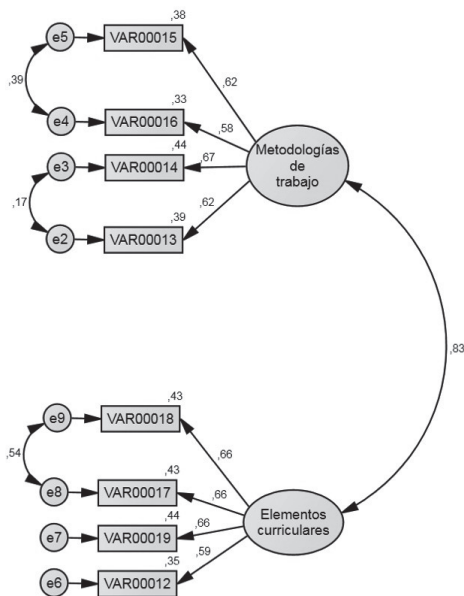
KMO: 0.835; Bartlett, $\chi^2 = 4250.540$; gl= 36; $P < 0.000$)

CARACTERÍSTICAS	F-1		F-2	
	CARGA DEL FACTOR	RIT-C	CARGA DEL FACTOR	RIT-C
V11. El rincón es atractivo	.517	.466	.358	
V18. Los contenidos están claramente establecidos	.150		.867	.477
V17. Los objetivos están claramente establecidos	.231		.815	.683
V19. El rincón es fácilmente evaluable	.299		.619	.651
V12. Se da contenido suficiente para toda la sesión	.291		.605	.516
Alfa de Cronbach total escalas	.772		.775	
VARIANZA EXPLICADA %	44.761		11.738	

Se extraen dos factores que explican el 56.49 % de la varianza. El primer factor hace referencia a aquellas características de los rincones asociadas a metodologías de trabajo (cooperativo, autónomo, creativo, etc.), mientras que el segundo factor incide en los elementos curriculares de los rincones (objetivos, contenidos, evaluación).

Estimación de parámetros y evaluación del ajuste

En esta segunda escala, el modelo (Figura 3) presenta unos índices satisfactorios de ajuste y regresión.

Figura 3. Estimaciones del modelo para la escala Características de los rincones**Tabla 12. Indicadores de bondad de ajuste del modelo. Escala Características de los rincones**

χ^2/df	CFI	RMSEA	IFI	NFI	HOELTER
3.943	.98	.047	.98	.98	563

El estadístico chi-cuadrado se ha mejorado al eliminar la variable 11, “El rincón es atractivo”, que arrojó un peso de regresión inferior a .50, y se ha decidido correlacionar una serie de variables que parecen estar sometidas bajo el mismo error, esto es, las variables V18 y V17, (“Los contenidos están claramente establecidos” y “Los objetivos están claramente establecidos”) comparten la misma información, lo que lleva a pensar que hacen referencia a una única variable. En el otro factor (Metodologías de trabajo), la V15 y la V16 parece que hacen referencia a una misma variable “Permite la actividad e interrelación en el grupo”; lo mismo sucede con la V13 y V14 “Favorecer el trabajo autónomo en el aula hace desarrollar la creatividad”.

Dimensión 3. Escala “Papel del maestro/a en el trabajo por rincones”

Índices descriptivos

Tabla 13. Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis. Escala Papel del maestro/a en el trabajo por rincones

ÍTEMS	MÍNIMO	MÁXIMO	M	DT	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
					ERROR TÍPICO		ERROR TÍPICO	
V21. Distribuye a los niños/as en los rincones	1.00	4.00	3.25	.785	-.836	.067	.131	.133
V22. Orienta a los grupos en los distintos rincones	1.00	4.00	3.28	.697	-.643	.067	-.053	.133
V23. Facilita nuevos materiales	1.00	4.00	3.15	.747	-.542	.067	-.171	.133
V24. Interviene en la solución de conflictos entre los miembros del mismo grupo	1.00	4.00	3.30	.719	-.576	.067	-.718	.133
V25. Señaliza el inicio de la actividad de los rincones (silbato, campanilla, canción...)	1.00	4.00	3.12	.923	-.755	.067	-.418	.133
V26. Fomenta la integración	1.00	4.00	3.48	.634	-.941	.067	.307	.133
V27. Acompaña a los distintos grupos en la realización de su actividad	1.00	4.00	3.03	.811	-.423	.067	-.518	.133

Esta tercera escala está conformada por 7 ítems. Los estadísticos descriptivos y los índices de asimetría y curtosis están dentro de los valores aceptables (Tabla 13). Por su parte, las correlaciones son todas significativas (Tabla 14).

Tabla 14. Correlaciones ítem-total. Escala Papel del maestro/a en el trabajo por rincones

	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
V21	1						
V22	.466**	1					
V23	.250**	.358**	1				
V24	.229**	.261**	.263**	1			
V25	.256**	.314**	.289**	.194**	1		
V26	.226**	.341**	.311**	.328**	.241**	1	
V27	.213**	.335**	.222**	.315**	.266**	.313**	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*Fiabilidad***Tabla 15. Índices de fiabilidad de la escala Papel del maestro/a en el trabajo por rincones**

	ALFA- CIT-C	ALFA SI SE ELIMINA ELEMENTO
TOTAL DE LA ESCALA	.730	
V21	.425	.702
V22	.559	.673
V23	.441	.698
V24	.408	.706
V25	.406	.711
V26	.459	.696
V27	.431	.701

Respecto al índice de fiabilidad total de la escala se alcanza un Alfa de Cronbach de .730, que se considera aceptable. Observando los valores parciales destacan los ítems: V21, V23, V24, V25 Y V26 como menos consistentes por tener valores inferiores a 0.45, pero decidimos mantener todas las variables ya que están próximas al valor recomendado y pensamos que teóricamente ofrecen una mejor explicación.

Tabla 16. Estructura factorial exploratoria de la escala Papel del maestro/a en el trabajo por rincones

KMO: 0.811; Bartlett, $\chi^2 = 1537.017$; gl= 21; $P < 0.000$

CARACTERÍSTICAS	F-1
V22. Orienta a los grupos en los distintos rincones	.729
V23. Fomenta la integración	.636
V24. Facilita nuevos materiales	.618
V25. Distribuye a los niños/as en los rincones	.608
V26. Acompaña a los distintos grupos en la realización de su actividad	.607
V26. Interviene en la solución de conflictos entre los miembros del mismo grupo	.582
V27. Señaliza el inicio de la actividad de los rincones (silbato, campanilla, canción...)	.574
VARIANZA EXPLICADA %	38.917

Se extrae un único factor que explica el 38.91 % de la varianza (Tabla 16) y todas las variables con cargas factoriales superiores a .50., por lo que se intuye que los

indicadores reflejan bien el constructo. Al haberse extraído un único factor nos fijamos en la unidimensionalidad. Para ello seguimos el criterio de Kaiser (1960), donde sólo el autovalor del primer componente tiene que ser mayor a 1. La regla se cumple en este caso (Tabla 17). Por lo tanto, nos encontramos ante una escala unifactorial.

Tabla 17. Varianza total explicada

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO
1	2.724	38.917	38.917	2.724	38.917	38.917
2	.917	13.106	52.024			
3	.792	11.314	63.337			
4	.764	10.909	74.246			
5	.674	9.633	83.879			
6	.638	9.118	92.996			
7	.490	7.004	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Dimensión 4. Escala “Interacciones del alumnado en los rincones”

Tabla 18. Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis. Escala Interacciones del alumnado en los rincones

ÍTEMS	MÍNIMO	MÁXIMO	M	DT	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
					ERROR TÍPICO		ERROR TÍPICO	
V28. Comparte materiales	1.00	4.00	3.09	.741	-.336	.067	-.576	.133
V29. Pide reconocimiento	1.00	4.00	2.97	.736	-.191	.067	-.571	.133
V30. Pide ayuda o colaboración	1.00	4.00	2.93	.712	-.205	.067	-.298	.133
V31. Espera mediación	1.00	4.00	2.75	.764	.039	.067	-.614	.133

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

ÍTEMS	MÍNIMO	MÁXIMO	M	DT	ASIMETRÍA		CURTOSIS	
					ERROR TÍPICO		ERROR TÍPICO	
V32. Pide aclaración, opinión sobre las actividades	1.00	4.00	2.79	.793	-.058	.067	-.651	.133
V33. Comunica o comparte la acción	1.00	4.00	3.05	.679	-.278	.067	-.142	.133
V34. Manifiesta acciones de satisfacción	1.00	4.00	3.25	.635	-.407	.067	-.015	.133
V35. Manifiesta acciones de placer/entusiasmo	1.00	4.00	3.26	.698	-.578	.067	-.169	.133
V36. Muestra rechazo, rabietas, actitud violenta	1.00	4.00	1.96	.874	.604	.067	-.377	.133
V37. Manifiesta acciones de disgusto	1.00	4.00	2.02	.889	.554	.067	-.448	.133
V37. Manifiesta acciones de indiferencia	1.00	4.00	1.78	.767	.778	.067	.236	.133

Esta cuarta escala está conformada por 11 ítems. Los estadísticos descriptivos y los índices de asimetría y curtosis están dentro de los valores aceptables. Se han obtenido puntuaciones más bajas en aquellas variables (V36, V37 y V38) que expresan acciones negativas que manifiestan los niños y las niñas en las interacciones del trabajo por rincones (Tabla 18).

En la Tabla 19 se aprecia que la mayoría de las correlaciones son significativas al nivel 0.01 (bilateral) y al nivel 0.05 (bilateral), no obstante, se observan tres variables que no correlacionan bien con el resto u obtienen una puntuación muy baja: hacemos referencia a las variables V36 “Muestra rechazo, rabietas, actitud violenta”, V37 “Manifiesta acciones de disgusto” y V38 “Manifiesta acciones de indiferencia”.

Tabla 19. Correlaciones ítem-total. Escala Papel del maestro/a en el trabajo por rincones

	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	V36	V37	V38
V28	1										
V29	.278**	1									
V30	.219**	.481**	1								
V31	.210**	.365**	.420**	1							
V32	.217**	.420**	.438**	.493**	1						
V33	.249**	.330**	.336**	.316**	.452**	1					
V34	.196**	.277**	.216**	.197**	.212**	.426**	1				
V35	.135**	.170**	.159**	.146**	.093**	.282	.570**	1			
V36	-.059	.028	.145**	.087**	.100**	-.006	.015	.035	1		
V37	-.028	.177**	.244**	.266**	.258**	.120**	.063*	.067*	.550**	1	
V38	.003	.085**	.124**	.109**	.159**	.041	.006	-.012	.599**	.562**	1

***. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

*Fiabilidad***Tabla 20. Índices de fiabilidad. Escala Interacciones del alumnado en los rincones**

	ALFA- CIT-C	ALFA SI SE ELIMINA ELEMENTO
TOTAL DE LA ESCALA	.752	
V28	.239	.753
V29	.474	.724
V30	.518	.719
V31	.483	.722
V32	.527	.716
V33	.454	.727

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

	ALFA- CIT-C	ALFA SI SE ELIMINA ELEMENTO
TOTAL DE LA ESCALA	.752	
V34	.378	.736
V35	.274	.748
V36	.291	.750
V37	.443	.727
V38	.340	.741

Respecto al índice de fiabilidad total de la escala (Tabla 20), se alcanza un Alfa de Cronbach de .752, que se considera aceptable. Si se observan los valores parciales, los ítems: V28, V34, V35, V36 y V38 destacan como menos consistentes por tener valores inferiores a 0.45 y se decide excluir, para los siguientes análisis, dichas variables, puesto también que han obtenido malas correlaciones dentro de la escala en el análisis anterior.

Tabla 21. Estructura factorial exploratoria de la escala Interacciones del alumno en los rincones

KMO: .742; Bartlett, $\chi^2 = 231.689$; gl= 15; $P < 0.000$

INTERACCIONES	F-1
V32. Pide aclaración, opinión sobre las actividades	.774
V30. Pide ayuda o colaboración	.726
V31. Espera mediación	.673
V29. Pide reconocimiento	.626
V33. Comunica o comparte la acción	.576
V37. Manifiesta acciones de disgusto	.325
VARIANZA EXPLICADA %	40.155

Se extrae un único factor que explica el 40.155 % de la varianza (Tabla 21) y todas son cargas factoriales superiores a .50 exceptuando la V37, “Manifiesta acciones de disgusto”, cuya carga factorial es inferior (.325), por lo que, en general, los indicadores parecen medir un mismo constructo. Al igual que en la escala anterior, al haberse extraído un único factor, nos fijamos en la unidimensionalidad (Tabla 22) y confirmamos que estamos ante una escala unifactorial.

Tabla 22. Varianza total explicada

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO
1	2.409	40.155	40.155	2.409	40.155	40.155
2	.981	16.343	56.498			
3	.925	15.425	71.923			
4	.680	11.339	83.262			
5	.512	8.540	91.802			
6	.492	8.198	100.000			

Método de extracción: Análisis de componentes principales

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intención de esta investigación ha sido ofrecer un instrumento de medida que sea útil al docente en su análisis y/o reflexión hacia el trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil. La escasez de estudios empíricos referentes a esta metodología a nivel organizacional (Ibáñez, 1992; Slot, 2018) hace que esta contribución adquiera mayor fortaleza al tratarse de la primera validación con análisis factorial confirmatorio. La propuesta está conformada por cuatro escalas sustentadas en un modelo teórico (basado sobre todo en dimensiones extraídas de experiencias docentes y revisión de literatura, como los trabajos de Fernández, Quer y Securún, 2006 y Laguía y Vidal, 2011, que hacen referencia a la organización, funcionamiento y gestión que ofrece la metodología de trabajo por rincones), que hemos querido comprobar empíricamente. Una vez depurados los datos, el instrumento queda conformado por las siguientes escalas: la primera, denominada “Organización/espacios/distribución”, formada por ocho ítems; la segunda, “Características de los rincones”, constituida por ocho ítems; la tercera, “Papel del maestro/a en el trabajo por rincones”, conformada por siete ítems; y la cuarta, “Interacciones del alumnado en los rincones”, compuesta por seis ítems.

Las escalas anteriormente mencionadas corroboran las premisas teóricas planteadas por diversos autores (Ezquerro y Argos, 2008; Ganaza, 2001, Pedrero, 2012) en su descripción del trabajo por rincones. Se destaca, en cuanto a los aspectos organizativos, su doble vertiente; por un lado, la concreción de los ambientes: materiales, espacios y actividades (Cabero, 2011); y por otro, estar centrados en satisfacer las necesidades del alumnado a estas edades (la experimentación, el libre

movimiento, aspectos psicomotrices, distribución de materiales y zonas de descanso, juegos, etc.) (Laguía y Vidal, 2008).

Respecto a las características particulares, cabe señalar las asociadas a metodologías de trabajo o técnicas didácticas que, de acuerdo con Martín (2008), plantean que los distintos rincones organizados en el aula deben estar dotados de actividades que den lugar a trabajar tanto de manera individual como en parejas o pequeños grupos y, además, a elementos curriculares (objetivos, contenidos, evaluación) que permitan el desarrollo integral de los niños y niñas por medio de sus propias experiencias, autonomía e interacción con el medio y con el resto de sus compañeros/as (Rodríguez-Torres, 2011).

En cuanto al papel del maestro/a, en consonancia con Laguía y Vidal (2011), a nivel metodológico éste debe adoptar una serie de actitudes cuando el alumnado esté trabajando en los rincones, tales como organizar, dinamizar, despertar el interés de los niños y niñas, resolver conflictos, etc.

Otro de los puntos fuertes del instrumento es que ofrece una medida que no sólo considera los aspectos organizativos sino también los de relación, como el factor interacciones, observándose varios tipos de relaciones: alumno/alumno, profesor/alumno, alumno/curriculum y de comunicación (Bihler, Agache, Kohl, Willard y Leyendecker, 2018).

Por otro lado, los estudios psicométricos realizados sobre las escalas muestran una sólida y robusta configuración de las dimensiones y subdimensiones que subyacen al instrumento. En todas ellas los datos se han distribuido con normalidad y los análisis han sido pertinentes dados los altos índices KMO de las escalas, con valores comprendidos entre .742 y .837, lo que permite concluir la conveniencia del análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett, que evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de todas las escalas, tiene un índice de significación $<.001$, por lo que los análisis factoriales pueden aplicarse.

Con esta investigación se logra desarrollar un instrumento de medida que, en función de los estadísticos obtenidos en los diferentes análisis (factorial exploratorio y confirmatorio, consistencia interna), pensamos que puede ser útil y de fácil aplicación para conocer distintos aspectos relacionados con el trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil, en pos de la mejora metodológica-organizativa y la funcionalidad práctica en el aula.

La puesta en práctica de este instrumento puede aportar algunas ideas/orientaciones sobre el buen funcionamiento, organización y gestión de los rincones como metodología de trabajo a los profesionales de la Educación Infantil y, además, creemos que puede resultarles útil y novedoso dada la escasez de herramientas e informes científicos existentes en este campo, que no logran apoyar las

experiencias de aula en estudios rigurosos que avalen la metodología del trabajo por rincones. Como evidencia de las posibilidades de aplicación derivadas de la creación del instrumento, nos gustaría señalar que algunos estudiantes del grado en Educación Infantil de la Universidad de Huelva están interesados en su utilización para actividades académicas tales como el trabajo fin de grado (transferencia de investigación).

Entre las limitaciones destacan las propias del instrumento (deseabilidad en las respuestas), y otras ligadas a su aplicación, como haber realizado el cuestionario en un único momento temporal (no permite conocer la fiabilidad test-retest) o reducirlo exclusivamente al contexto de la Educación Infantil (podría aplicarse en Educación Primaria y observar su funcionamiento).

Ténganse en cuenta que estas limitaciones pueden ser líneas de investigación futuras que permitan seguir ampliando el conocimiento en esta temática. Podría resultar interesante volver a administrar el instrumento depurado tras los análisis aplicados.

Fecha de recepción del original: 24 de mayo 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 25 de octubre 2018

REFERENCIAS

- Alasuutari, M. y Markström, A. M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S. y Farmer, S. (2001). *Programming and planning in early childhood settings*. Melbourne: Nelson Thomson Learning.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. *Perfiles Educativos*, 35(152), 146-162.
- Bergós, M. (2014). Freinet del siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 444, 14-20.
- Bermejo, B. (2011). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Bihler, L. M., Agache, A., Kohl, K. Willard, J. A. y Leyendecker, B. (2018). Factor Analysis of the Classroom Assessment Scoring System Replicates the Three Domain Structure and Reveals no Support for the Bifactor Model in German Preschools. *Frontiers in Psychology*, 9, 11-13.
- Billur, H. y Guibourg, I. (2010). A qualitative study on play corners: comparison of

- a semi-private preschool and a public preschool in Catalonia, Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 590-594.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS*. New York: Taylor and Francis Group.
- Cabello, M. J. (2011). La organización del espacio en Educación Infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 11, 196-203.
- Cantó, J., de Pro, A. y Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de Educación Infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(3), 25-50.
- da Silva, R. y Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (1997). La asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, 33, 79-88.
- Dembilio, M. (2009). Los rincones en Educación Infantil. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 60. Extraído el 8 de septiembre de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091076>
- Díez Navarro, M. C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la Torre.
- Díez Navarro, M. C. (2013). *10 Ideas Clave. La Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (1999). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Ezquerro, M. P. y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63.
- Fernández, E., Quer, L. y Securín, R. M. (2006). *Rincón a rincón*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, R. y Rodríguez, L. M. (2006). Los pequeños de cuatro años en el rincón de ciencias. Qué ven y qué dicen sobre el nacimiento de las plantas. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 49, 105-113.
- Gaite, L. y Marín, D. (2013). Rincones para un aprendizaje significativo. *Cuadernos de pedagogía*, 439, 20-23.
- Ganaza, M. I. (2001). Evaluar los rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de Educación Infantil. *Aula de Educación Infantil*, 2, 6-10.
- Hadzigeorgiou, Y. (2002). A study of the development of the concept of mechanical stability in preschool children. *Research in Science Education*, 32(3), 373-391. Extraído el 10 de septiembre de 2018 de <http://dx.doi.org/10.1023/A:1020801426075>

- Ibáñez, C. (1992). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía-Junta de Andalucía (2017). Estadística sobre Recursos Humanos del Sistema Educativo de Andalucía, a Excepción del Universitario. Extraído el día 4 de mayo de 2018 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/recursos-humanos-del-sistema-educativo-en-andalucia>
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.
- Laguía, M. J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295. Extraído el 23 de febrero de 2018 de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López, E. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, M. y Pantoja, A. (2018). Escala para valorar la percepción y grado de satisfacción del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía respecto a los procesos tutoriales. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 287-306.
- Madrid, D. y Mayorga, M. J. (2012). *La organización del espacio en el aula infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Maier, M. F., Greenfield, D. B. y Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Development and validation of a preschool teachers' attitudes and beliefs toward science teaching questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 366-378.
- Martín, J. (2008). Organización y funcionamiento de rincones en educación infantil. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13. Extraído el 11 de septiembre de 2018 de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_13/JOSEFA_MARTIN_1.pdf
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA, 169, de 26 de agosto de 2008). Extraído el 23 de febrero de 2018 de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3>

- Pedrero, A. (2012). *Metodología de rincones. Tradición e innovación en Educación Infantil (3-6 años)*. Laguna de Duero: Editorial de la Infancia.
- Pujol, A. y Vizcaíno, I. (2009). *Manual para Educación Infantil: orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Ramos, M. M. y Pérez, C. (2009). El rincón de los gusanos de seda. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 28-30.
- Real Decreto, 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4, de 4 de enero de 2007), pp. 474-482. Extraído el 23 de febrero de 2018 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-185>
- Rodríguez-Torres, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista de docencia universitaria*, 21, 105-130.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Papers, 176, OECD Publishing, París. Extraído el 7 de septiembre de 2018 de <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Trueba, B. (2010). *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Vicente, F., López, M. A. y Vallés, C. (2014). Los rincones de trabajo como estrategia en la formación de maestros para la enseñanza de ciencias y su didáctica. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 109-126.
- Yurt, Ö., Cevher-Kalburan, N. y Kandır, A. (2010). WCES-2010 Investigation of the environmental attitudes of the early childhood teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4977-4984.

