



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

Incorporación No. 8727-43 a la
Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela de Pedagogía

**LA INFLUENCIA DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE PREESCOLAR.**

Tesis

que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Laura Barriga Hernández

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán, 31 de marzo de 2011.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Que me dio vida y sabiduría para concluir otro proyecto más de mi formación profesional.

A MI MADRE

Que siempre se mantuvo en pie y que hizo de mí la persona que ahora soy.

A MI ESPOSO

Por apoyar mis proyectos e involucrarse con ellos.

A MIS HIJOS

Que fueron mi inspiración y principal motivo para dar este paso tan importante en mi preparación.

A MI CUÑADA Y HERMANO

Que siempre estuvieron ahí brindándome su apoyo incondicional.

A MIS ASESORES

Por su paciencia, apoyo y entrega que mostraron siempre ante mis dudas. Gracias.

Y a ti, mi compañero incondicional en las buenas y en las malas, en la noche y el día, mi gran tesoro: JESÚS.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	5
Objetivos	6
Hipótesis	7
Justificación	8
Marco de referencia	10

Capítulo 1. Rendimiento académico.

1.1. Concepto de rendimiento académico	12
1.2. La calificación como indicador del rendimiento académico	15
1.3. Factores que influyen en el rendimiento académico	21
1.3.1. Factores personales	21
1.3.2. Factores sociales	31
1.3.3. Factores pedagógicos	38
1.4. Efectos sociales del rendimiento académico	43
1.4.1. En la familia	44
1.4.2. En la escuela.	44
1.4.3. En el trabajo	45

Capítulo 2. Capacidad Intelectual.

2.1. ¿Qué es la inteligencia?	47
2.2. Definición integradora del concepto inteligencia	52
2.3. El dilema fundamental de la inteligencia: ¿cuántos factores la componen?	55
2.4. Teorías de la inteligencia	58
2.4.1. Teorías clásicas	59
2.4.2. Teorías biológicas	60
2.4.3. Teorías psicológicas	61
2.5. Factores que influyen en la inteligencia	64
2.5.1. El papel de la herencia	64
2.5.2. La influencia del aprendizaje	65
2.6. La evaluación de la inteligencia	67
2.7. Correlación entre la inteligencia y el rendimiento escolar	68

Capítulo 3. Desarrollo infantil.

3.1. Concepto de desarrollo	72
3.2. Desarrollo cognoscitivo o del pensamiento	73
3.3. Origen y evolución del comportamiento moral	78
3.4. Desarrollo de la personalidad	83
3.5. Aspectos físicos y psicomotores del niño	89

Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

4.1. Metodología de la investigación	93
--------------------------------------	----

4.1.1. Enfoque cuantitativo	94
4.1.2. Diseño no experimental	96
4.1.3. Extensión transversal	97
4.1.4. Alcance correlacional causal	97
4.1.5. Técnicas de recolección de datos.	98
4.1.5.1. Técnicas estandarizadas.	99
4.1.5.2. Registros académicos	100
4.2. Población y muestra	101
4.2.1. Descripción de la población	101
4.3. Proceso de investigación	102
4.4. Análisis e interpretación de resultados	106
4.4.1. Descripción de la variable independiente: rendimiento académico	106
4.4.1.1. Estadísticas de los resultados del rendimiento académico.	107
4.4.2. Descripción de la variable dependiente capacidad intelectual	110
4.4.2.1. Estadísticas de los resultados de la capacidad intelectual.	111
4.4.3. Descripción de la correlación entre variables	111
Conclusiones	117
Bibliografía	119
Otras fuentes de información	122
Anexos	

RESUMEN

Una de las principales preocupaciones de toda institución educativa es lograr que sus alumnos adquieran un rendimiento académico significativo, sin embargo, en muchas ocasiones no se alcanza dicho objetivo.

Partiendo de esta problemática, la presente investigación tuvo como objetivo general establecer el grado de correlación entre la capacidad intelectual de los alumnos de tercer grado del Preescolar Oficial Guadalupe Victoria y su rendimiento académico.

La metodología utilizada corresponde a un enfoque cuantitativo fundamentado en el método hipotético-deductivo. Es una investigación con un diseño no experimental, de extensión transversal y alcance correlacional-causal. La técnica estandarizada utilizada para la recolección de datos fue el test psicométrico de Matrices Progresivas de J. Raven.

Los resultados obtenidos mostraron una correlación estadística entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico de 0.65, lo cual reflejó una correlación positiva media, y se determinó una influencia de la primera sobre la segunda de 43%; con ello se corroboró la hipótesis de trabajo que indica: la capacidad intelectual de los alumnos de tercer grado de preescolar influye de manera significativa en su rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se examina la relación entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico. Como paso previo, se requiere de un escenario previo que a continuación se expone.

Antecedentes.

Una de las principales preocupaciones de toda institución educativa es lograr que sus alumnos adquieran un rendimiento académico satisfactorio, sin embargo, en muchas ocasiones no se alcanza dicho objetivo.

Por lo general, el rendimiento académico es considerado como la capacidad de los alumnos para expresar en forma escrita un determinado tema, otras ocasiones como la capacidad de dar respuestas prefabricadas o aprendidas de memoria de ciertas preguntas que el maestro elabora sobre determinado tema, sin embargo, la mayoría de estas definiciones son muy simples o erróneas.

Tal como lo dice Alves (1985), el rendimiento académico es el resultado de la enseñanza, que consiste en las transformaciones operadas en el pensamiento, el lenguaje técnico, la manera de conducirse y las actitudes del alumno en relación con las situaciones y problemas de la materia.

Por lo tanto, el rendimiento académico de los alumnos no debe circunscribirse sólo a las calificaciones o notas escolares, pues éstas son únicamente una parte.

De acuerdo con el Sánchez (1997), el rendimiento escolar es considerado como el conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación del rendimiento escolar, en este caso el indicador es únicamente el resultado de los conocimientos obtenidos.

Dicho autor señala además algunos factores que inciden en el rendimiento escolar, entre ellos la capacidad intelectual del alumno, misma que es una de las variables de la presente investigación.

Ausubel (1991) describe a la capacidad intelectual como un factor interno que influye en el aprendizaje significativo a cierta edad y que condiciona el nivel cuantitativo del desempeño intelectual.

Si bien es cierto que la capacidad intelectual es un factor que puede influir en el rendimiento académico, no es el único, ya que existen un sinnúmero de investigaciones que han determinado la existencia de otros factores: sociales, económicos, psicológicos o familiares, por citar algunos,

La capacidad intelectual fue objeto de estudio del psicólogo Alfred Binet, uno de los primeros en desarrollar las pruebas para medirla con fines prácticos y que en 1937 fueron remplazadas por las de Therman (Nikerson; 1998).

La investigación del Instituto Universitario de Iberoamérica para el desarrollo del Talento y la Creatividad (UNITAC) realizada a 1165 alumnos entre 6 y 16 años en junio de 1928 en la ciudad de Loja, enfocada a las capacidades intelectuales de los niños y jóvenes del Ecuador, tuvo como objetivo detectar aquellos con un nivel de capacidad intelectual superior (superdotados) al resto e integrarlos a un sistema escolar adecuado con sus capacidades. "Para lo anterior se aplicó el test Matrices Progresivas de J. C. Raven a los 1165, de ellos, 157 resultaron con un coeficiente igual o superior a 95, de éstos últimos 22 salieron un coeficiente intelectual de 130 o más de acuerdo con el test del Factor "G" de Catell (www.utpl.edu.ec).

De acuerdo con estas investigaciones se ha resaltado la necesidad de un sistema educativo, individualizado, acorde a las necesidades y características de niños y jóvenes con un coeficiente intelectual superior, ya que en un sistema educativo normal los alumnos con esta característica no siempre adquieren un rendimiento escolar significativo.

Por lo general, los individuos con esa condición, presentan problemas de adaptación y les cuesta trabajo ir a la par con el resto del grupo, no desarrollan hábitos de estudio ni de autodisciplina, se descuidan, entre otras consecuencias.

De acuerdo con Joseph Renzulli "la excepcionalidad no se centra sólo en el coeficiente intelectual, sino también en la creatividad y el compromiso con la tarea." (referido en www.utpl.edu.ec).

Por otra parte, el Ministerio de Ciencia y Educación de España, de acuerdo con los datos obtenidos en sus investigaciones (www.cnice.mecd.es), resalta las consecuencias que puede tener el poseer una capacidad intelectual superior y no recibir una educación especial; mediante esas conclusiones se pretende evitar la aparición de problemas de bajo rendimiento y trastornos emocionales, aunque no ocurre necesariamente en todos los casos, ni se da en la misma intensidad.

No existe una postura teórica que pretenda que la inteligencia de todos los seres humanos sea igual, por tanto, la presente investigación se aboca a detectar la medida en que la capacidad intelectual de los alumnos influye en su rendimiento académico, y que tan parecidos puedan ser los resultados a los ya mencionados.

Planteamiento del problema.

Durante la primera infancia, el individuo adquiere las bases para los años posteriores, por ello resulta necesario que desarrolle todo su potencial y se convierta en un adulto centrado que funcione a plenitud.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento académico que los alumnos de preescolar presentan, se puede ver influido por diferentes factores: sociales, económicos, culturales, familiares, entre otros tipos.

Al retomar a la capacidad intelectual como uno de estos factores, la presente investigación partió de los supuestos pedagógicos que afirman que existe una gran influencia de dicha variable sobre el rendimiento académico.

Varios autores han dado gran relevancia a este factor, no obstante, se pretendió obtener evidencias significativas en el contexto de la población de estudio que permitieran justificar dichas afirmaciones.

Actualmente no se cuenta con información relevante sobre la influencia de la capacidad intelectual en el rendimiento académico de los alumnos de tercer grado del Preescolar Oficial Guadalupe Victoria, de ahí la importancia de plantear la siguiente pregunta:

¿En qué porcentaje influye la capacidad intelectual en el rendimiento académico?

Objetivos de investigación

Toda investigación requiere de directrices para encaminar los recursos y esfuerzos y asegurar así la mayor eficiencia posible. En el presente caso, se emplearon los objetivos siguientes:

Objetivo general

Establecer el grado de correlación entre la capacidad intelectual de los alumnos de tercer grado del Preescolar Oficial Guadalupe Victoria y su rendimiento académico.

Objetivos particulares

- 1) Definir el concepto de capacidad intelectual.
- 2) Identificar los factores que influyen en la capacidad intelectual.
- 3) Conocer las teorías que han aportado información para la comprensión del concepto.
- 4) Definir el concepto de rendimiento académico.
- 5) Identificar los factores asociados al rendimiento académico.

- 6) Cuantificar el nivel de capacidad intelectual que presentan los alumnos de tercer grado de preescolar.
- 7) Medir el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de preescolar.
- 8) Establecer la relación estadística entre la capacidad intelectual de la población estudiada y su rendimiento académico.

Hipótesis.

Después de una revisión bibliográfica inicial y como quehacer previo a la investigación, se establecieron las siguientes explicaciones tentativas sobre la realidad estudiada.

Hipótesis de trabajo

La capacidad intelectual de los alumnos de tercer grado de preescolar, influye de manera significativa en su rendimiento académico.

Hipótesis nula

La capacidad intelectual de los alumnos de tercer grado de preescolar, no influye de manera significativa en su rendimiento académico.

Variable dependiente: rendimiento académico.

Variable independiente: capacidad intelectual.

Justificación

La presente investigación buscó proporcionar información científica sobre la problemática estudiada: el grado de influencia de la capacidad intelectual en el rendimiento académico de los alumnos de tercer grado de preescolar.

La institución donde se llevó a cabo dicha investigación se vio beneficiada de la siguiente manera:

A los directivos les permitió identificar en qué grado puede influir la capacidad intelectual del niño en su rendimiento académico y a su vez, detectar si existen otros factores que puedan estar determinando el éxito o fracaso de los alumnos.

A los docentes les ayudó a establecer y organizar actividades que permitan al niño mejorar la calidad de sus aprendizajes y su rendimiento académico, todo esto basado en los resultados de la investigación y las características de los alumnos.

Al campo de la pedagogía aportó resultados significativos que dieron un panorama general del tema referido, y de acuerdo con ellos, propiciar el nacimiento de nuevas investigaciones, mismas que logren enriquecer los métodos, técnicas y

procedimientos utilizados por los pedagogos para elevar el nivel de desarrollo educativo de los alumnos.

La investigación se relaciona directamente con el campo de acción de la pedagogía porque el profesional de esta ciencia está capacitado para diseñar y realizar proyectos de investigación en el área educativa, tanto en el interior de instituciones como para empresas, comunidades y todo tipo de dependencias gubernamentales.

Marco de referencia.

La presente investigación tuvo lugar en el Preescolar Oficial Guadalupe Victoria, turno matutino, clave 16DJNO871U, ubicado en la ciudad de Apatzingán, Michoacán. Su domicilio particular es calle 2, sin número, del conjunto habitacional Infonavit Los Pochotes.

Se encuentra en una zona urbana, aunque en 1983 cuando fue nombrado oficialmente, el terreno era considerado como una zona rural y como tal, se inició atendiendo a los niños sin una infraestructura adecuada. Las clases eran proporcionadas debajo de los árboles o en cualquier otro espacio que en su momento pudiese adaptarse como aula.

Hoy en día, la Institución cuenta con: una dirección, 7 aulas, un área de servicios sanitarios apropiados a la edad y el tamaño de los niños, un área de juegos, comedor y un botiquín de primeros auxilios.

La estructura de su personal es la siguiente:

- 1) La directora y responsable del preescolar es la normalista Ana Luisa Meza Torres.
- 2) 8 profesores: un maestro de música, tres de segundo grado y de tercero, entre ellos, la responsable del grupo de estudio, la normalista Ma. de la Luz Díaz Sillas.

3) Dos personas de apoyo para el aseo y mantenimiento de la institución.

La población de estudio es el grupo de tercer grado grupo "C", temporalmente se encuentra integrado por 33 niños, pero es de 35 el número oficial. Las edades entre las que se encuentran son de los 4 años con 11 meses a los 5 años con 6 meses. La mayoría del grupo ha cursado el segundo grado de Preescolar y las condiciones socioeconómicas en las que se localizan son de nivel medio.

El preescolar trabaja de acuerdo con el programa oficial establecido para este nivel por la SEP, mismo que tiene como objetivo el desarrollo integral del niño. Aunque no se maneja ningún programa adicional, la profesora del grupo de estudio, refuerza con actividades adicionales las áreas en las que detecte que los niños necesitan más ayuda. El método de enseñanza que se aplica en la Institución es el propuesto por Jean Piaget, que consiste en el trabajo de las siguientes modalidades: Proyectos, Talleres y Rincones.

El aula es lo suficientemente espaciosa para el número de niños, además, cuenta con el mobiliario y la ventilación necesaria. En su interior se encuentran diferentes Rincones (biblioteca, casita y construcción), cada una con el material didáctico suficiente. Cuando se requiere de un recurso adicional, la profesora es la encargada de realizarlo.

CAPÍTULO 1

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Muchas de las ocasiones se manejan conceptos erróneos del rendimiento académico (r.a) y de los aspectos que deben tomarse en cuenta para evaluarlo. De igual manera se han determinado las formas en que será determinado, la calificación es una de las más aplicadas dentro de los planes y programas de estudio oficiales.

El objetivo principal del presente capítulo es dar a conocer algunos conceptos teóricos sobre r.a.; la calificación como una forma cuantitativa del mismo; los factores de personalidad, sociales y pedagógicos que influyen en él, así como los efectos sociales que puede presentar.

1.1. Concepto de rendimiento académico.

La importancia referida en este capítulo al r.a. y los aspectos relacionados con él, radica en conocer algunas bases teóricas que puedan servir de fundamento a la presente investigación. La complejidad que representa el definir este fenómeno da la pauta para retomar los siguientes conceptos.

Pizarro define al r.a. “como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.” (citado en www.unesco.cl).

La definición que hace este autor contempla al r.a. como la medición y valoración de las capacidades que el alumno haya adquirido y presente dentro de su proceso formativo. Sin embargo, señala otra definición desde la perspectiva del alumno, en la que describe al r.a. como “la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos.” (www.unesco.cl).

Ambas definiciones se apegan a lo que se retoma en la mayoría de las instituciones educativas como r.a., mismas que se ven regidas bajo los lineamientos de los artículos correspondientes a dicho aspecto, describiendo así en el Artículo 106 al rendimiento estudiantil como “el progreso alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programáticos previstos.” (www.oitcinterfor.org).

De acuerdo con estas definiciones, el r.a. queda limitado a lograr los objetivos establecidos por un grupo social para cada uno de los niveles educativos, es decir, al cúmulo de conocimientos que se pretende que el alumno adquiera y que se fijan dentro de los planes y programas de estudio oficiales.

Alves ha considerado, por su parte, al r.a. como “el resultado de la enseñanza que consiste en transformaciones operadas en el pensamiento, lenguaje técnico, en la manera de conducirse, y en las actitudes del alumno en relación con las situaciones y problemas de la materia.” (Alves; 1985: 315).

De acuerdo con el autor anterior, el alumno no debe limitarse sólo los conocimientos, sino requiere aprender a aplicarlos en situaciones reales, mostrar un lenguaje elevado de acuerdo con su nivel de estudio y comportarse según la naturaleza de la situación en que se encuentre. Ya no se trata sólo de memorizar los contenidos del curso, sino de incorporarlos en la vida diaria y en la resolución de problemas verdaderos.

Por lo tanto, es necesario recalcar la importancia de considerar al r.a. como una ayuda para lograr el desarrollo personal e integral del alumno, retomar los aspectos necesarios que permitan lograr dicho objetivo: capacidades, actitudes y aptitudes, así como elegir la forma más adecuada de evaluarlo.

A continuación se retomará una de las formas cuantitativas más comunes para evaluar el r.a. de los alumnos establecida oficialmente en los artículos correspondientes al rendimiento estudiantil: la calificación.

1.2. La calificación un juicio de valor.

Para poder determinar el progreso alcanzado de los objetivos correspondientes a cada área, grado o asignatura, será necesario que el docente designe una calificación al r.a. del alumno.

Tal como lo establece el Artículo 108, “la calificación obtenida por el alumno se expresará mediante un número entero comprendido en la escala del uno al veinte, ambos inclusive.” (www.oitcinterfor.org).

Aisrasian define a la calificación como “el proceso de juzgar el desempeño de un alumno comparándolo con alguna norma de buen desempeño”. (Aisrasian; 2003: 172)

La calificación se refiere a “la asignación de un número o letra mediante el cual se mide o determina el nivel de aprendizaje alcanzado por un alumno.” (Zarzar; 2000: 37)

El objetivo de toda calificación es sin duda reflejar el r.a. del alumno. Sin embargo, ¿qué tan representativa puede ser del verdadero aprovechamiento escolar del alumno?

Para hacer una evaluación más significativa, Zarzar (2000) propone que la calificación se construya poco a poco a lo largo del semestre o curso escolar y que no dependa de un único examen final.

Asimismo, en el Artículo 111 correspondiente al rendimiento estudiantil, el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) se establece que 70% de la calificación se distribuya en 3 evaluaciones parciales, el otro 30% corresponda a la calificación realizada al final del período escolar. La calificación final se obtendrá de la suma de ambas (www.oitcinterfor.org).

La calificación es una de las maneras más comunes de evaluar el rendimiento académico, por tal motivo puede presentarse en dos formas: subjetiva y objetiva. A continuación se revisará en que consiste cada una de ellas.

1.2.1. De forma subjetiva.

Se puede considerar que la calificación es subjetiva cuando no representa realmente el r.a. que el alumno obtiene en el período escolar, sino que se limita a fungir como un requisito que el profesor debe cumplir y que en muchas de las ocasiones contempla no sólo los conocimientos que el alumno adquirió en su proceso formativo y los resultados obtenidos de un examen, además incluye juicios personales de conducta.

Las calificaciones se basan siempre en juicios del profesor, sin embargo, el calificar es por lo general una tarea difícil para los profesores por las siguientes causas:

- “1) Pocos recibieron una enseñanza formal de cómo realizar esta función.
- 2) Los distritos escolares y los directores no dan una buena orientación en lo tocante a las políticas y expectativas de las calificaciones.
- 3) Los profesores saben que los padres de familia y los alumnos toman en serio las calificaciones y que las que otorgue serán objeto de análisis y a menudo rechazadas.
- 4) La función del maestro en el aula presenta una ambigüedad fundamental, es difícil que ignore las necesidades y las características del alumno cuando se le pide asignar calificaciones en forma objetiva e impersonal.” (Aisrasian; 2003: 178).

Tomando en cuenta que el profesor debe emitir un juicio sobre el r.a. del alumno, es difícil que al determinar una calificación, deje fuera los aspectos disciplinarios, las circunstancias personales y las características del alumno.

Es necesario considerar que “las notas no reflejan exclusivamente el valor objetivo del trabajo, sino incluso la subjetividad del corrector, su impulsividad, las variaciones de su humor, etc.” (Avanzini; 1985: 20).

La relevancia que se le ha dado a la calificación como un medio para que el alumno pueda integrarse a niveles superiores, para ocupar un lugar sobresaliente en el grupo, o bien, ser reconocido por compañeros y familiares, ha hecho que se preocupe más por obtener, en vez de un aprendizaje provechoso, altas calificaciones, y hacer lo necesario para lograrlo.

La calificación que los alumnos obtengan en tales circunstancias, no será objetiva, ya que en ocasiones “llegan a recurrir a extremos pocos éticos, como el copiar, el hacer fraude, el sobornar al profesor de muchas formas o el amedrentarlo con amenazas.” (Zarzar; 2000: 38). En otro de los casos memorizan sólo para responder una serie de preguntas de examen y con el tiempo toda esa información es olvidada.

Aunque generalmente los profesores no cuenten con la preparación necesaria para emitir una calificación objetiva, no significa que no tengan conocimiento de lo que se debe contemplar. A continuación se hablará un poco más de lo que pudiese ayudar a evaluar y designar una calificación más objetiva.

1.2.2. De forma objetiva.

Tomando en cuenta que las formas de evaluar pueden variar de un sistema escolar a otro y que las calificaciones siempre deben basarse en el juicio del profesor, es importante que el docente tome en cuenta algunos puntos para poder emitir una calificación lo más objetiva posible.

Para lograr tal objetivo, Alves (1990) considera necesario utilizar diversos procedimientos adecuados, que sean capaces de evaluar realmente lo que se pretende. Estos procedimientos pueden ser formales, los cuales son destinados exclusivamente a comprobar y a juzgar el aprovechamiento de los alumnos, e informales, que se emplean simultáneamente con el proceso de enseñanza aprendizaje y dan al profesor oportunamente un panorama de la calidad del aprendizaje en curso.

De acuerdo con Zarzar (2000), los profesores muchas veces recaen en calificar sólo la capacidad de retener información y dejan fuera otros dos aspectos primordiales como son: la comprensión y el manejo de la información.

Es realmente importante que el alumno no sólo adquiera los conocimientos, sino que además comprenda el significado de los mismos y pueda aplicarlos en situaciones reales, y así pasar de un aprendizaje escolar a un aprendizaje para la vida.

La calificación puede ser objetiva si contempla el resultado de un examen pero además, trabajos y actividades realizadas durante el curso, así como la calidad de los mismos, de las participaciones y todos los aspectos que el profesor considere importantes, ya que es él quien definirá los mecanismos y procedimientos que deberá utilizar para asignar calificaciones.

La didáctica grupal, por su parte, refiere que la formación del alumno debe ser integral y abarcar “una gran cantidad de métodos de investigación, sistemas de trabajo, de lenguajes, habilidades, o capacidades intelectuales, de destrezas físicas o motoras, de hábitos, de actitudes y de valores positivos.” (Zarzar; 2000: 38).

Así pues, la calificación objetiva debe contemplar el logro de todos esos aprendizajes, y convertirse en un estímulo para que el alumno se interese por adquirir y desarrollar esos aprendizajes. Los profesores, por su parte, deben tener presentes las consecuencias que puede traer el otorgar un juicio erróneo basado en los exámenes realizados por sus alumnos y lograr que “la aprobación honesta, justa y consciente es y debe ser la resultante normal del trabajo escolar realizado con objetivos definidos y con propósitos educativos.” (Alves; 1990: 317).

Durante mucho tiempo se ha pretendido eliminar a la calificación como una forma de evaluar, sin embargo es difícil imaginar que no existiera, principalmente por que se requiere de un procedimiento que verifique el desempeño de los alumnos y lo comunique a los interesados. En todo caso, se necesitaría definir los lineamientos y requerimientos de un formato que permita evaluar clara y objetivamente el r.a. como resultado de diversas actividades.

Muchas de las veces las calificaciones sólo reflejan la realidad que atraviesa el alumno en la escuela. Existen algunos factores ajenos al docente y la institución que puedan influir en el r.a. del alumno y por consecuencia en sus calificaciones. A continuación se describirán algunos de ellos.

1.3. Factores que influyen en el rendimiento académico.

Existen una serie de componentes que, según se ha determinado a través de investigaciones, influyen en el r.a. del alumno. Los factores que se retomarán en la presente investigación son: de personalidad, sociales y pedagógicos. El objetivo es describir la forma en que puede influir cada uno en el r.a. y los aspectos que contemplan.

1.3.1. Factores de personalidad.

Para poder determinar el r.a. del alumno es necesario tener presente cómo influyen sus características individuales para el éxito o fracaso escolar. Por ejemplo, Powell (1975) ha sugerido que las características personales pueden influir en el gusto o preferencia de ciertas materias y, por lo tanto, en su aprovechamiento.

Es recomendable que se haga un análisis de los elementos que se entrelazan en la vida del sujeto y que complementan la personalidad del individuo. Entre ellos se encuentran los rasgos de personalidad, las condiciones fisiológicas, la capacidad intelectual, la motivación, los hábitos de estudio y afectivos. A continuación se describirá cada uno de ellos.

1.3.1.1. Rasgos de personalidad.

Al hablar de rasgos de personalidad, se hace referencia a un conjunto de características que constituyen a una persona y la diferencian de otra. Como la herencia genética, temperamento, estabilidad emocional o perseverancia. El docente debe estar preparado para detectar las características individuales de cada uno de sus alumnos y aprovecharlas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Existen alumnos que presentan una vivacidad de espíritu, adaptabilidad, ingeniosidad, aptitud para comprender las situaciones, incluso difíciles, pero sin embargo, sus resultados son medianos e incluso mínimos. Por otro lado, existen aquellos alumnos que pueden no presentar una inteligencia mayor y mediante esfuerzo y dedicación logran suplir esta carencia y obtener favorables resultados.

Como lo menciona Avanzini, la personalidad juega un gran papel en el éxito escolar, ya que aunque exista el alumno con capacidades aceptables, éste también fracasa “si su personalidad ha sufrido constreñimientos que le hayan sido impuestos o que se haya impuesto él mismo, si su desenvolvimiento personal no se halla a la medida de su desenvolvimiento cultural, si esta debilitado o inhibido a la vez que por otra parte se desarrolla intelectualmente...” (Avanzini; 1985: 25)

La personalidad del alumno, por lo tanto, contribuye a poder determinar las causas de un posible fracaso o éxito escolar derivado de sus características individuales.

1.3.1.2. Condiciones fisiológicas.

Las circunstancias fisiológicas aluden al estado en que se encuentran las funciones vitales del organismo de un ser vivo; son importantes dado que contribuyen a que el alumno pueda realizar adecuadamente todas sus actividades escolares y logre un desempeño apropiado, no obstante, algunas veces pueden no ser estas condiciones las óptimas.

Algunas de estas condiciones, retomadas por Mora (1995), son:

- 1) La edad: Se ha determinado que a cierta edad la correlación que existe entre la inteligencia y rendimiento disminuye. Siendo la etapa de los 11 a 13 una etapa crítica para el alumno.
- 2) El sexo: Las niñas por lo general aventajan a los niños en materias que requieren de aptitud verbal, memoria o intuición; en las materias de información y factor científico se destaca el sexo masculino.
- 3) La salud: Existe una correlación fuerte entre una salud deficiente y un mal r.a. Es necesario vigilar síntomas de enfermedad, nutrición insuficiente, descanso escaso y funcionamiento irregular de las glándulas (reconocimiento médico).
- 4) Temperamento: Dentro de él se encuentran: la estabilidad (éxito) o inestabilidad emocional (rendimiento pobre y fracaso); el ánimo (optimismo del triunfo) o desazón (pesimismo de prometedores comienzos); fluidez del sistema (fluidos, sueltos y armoniosos inertes, inarmónicos y

viscosos); el impulso constitucional (fuerza de voluntad, capacidad de atención o falta de vitalidad, sin impulsos); la velocidad psíquica (excesiva lentitud para trabajar) y la firmeza del yo (consistencia y seguridad o inseguridad y sentimientos de inferioridad).

- 5) Integridad sensorial: Al ser la percepción un elemento básico en todo proceso cognoscitivo, influye de manera negativa si existen deficiencias o anomalías tales como: la miopía, la sordera, y en caso extremo, ceguera; en el caso de sordomudos y ambliopes, se aplica una educación especial.

Para que el alumno obtenga un r.a. satisfactorio, será necesario que el docente pueda detectar algún problema o anomalía en alguna de éstas áreas. Las condiciones fisiológicas son importantes para el ser humano no sólo para tener un buen r.a., sino para su desenvolvimiento personal.

1.3.1.3. Capacidad intelectual.

Al hablar de Inteligencia, se hace referencia a “la facultad de comprender, de conocer/ Aptitud para establecer relaciones entre las percepciones sensoriales o para abstraer y asociar conceptos/ Habilidad y destreza.” (Diccionario de la Lengua Española; 2001: 433).

Mora (1995) concibe a la inteligencia como el factor más importante de los que influyen en el aprovechamiento de los estudiantes. Dentro del proceso de

aprendizaje es fundamental el buen funcionamiento de los factores intelectuales como atención, memoria e interés.

Algunos aspectos del funcionamiento mental que ayudan a comprender la unión estrecha entre la inteligencia y el éxito escolar, según Avanzini (1985), son:

- 1) La intuición: uno de los signos de la inteligencia es la rapidez y seguridad de la intuición. Cuando un individuo carece de inteligencia la intuición para resolver un problema tarda en aparecer.
- 2) Inventiva y reflexiva: El alumno es capaz de inventar medios para llegar a los fines planteados y reflexiona sobre la prioridad que tenga cada uno de ellos, así como su fundamentación. El individuo poco dotado recae a una actitud más empírica que reflexiva.
- 3) La conceptualización: El niño poco dotado presenta una dificultad en su expresión verbal y su pensamiento carece de soltura, es decir, existe una inadecuación entre las ideas y su expresión.
- 4) El desbordamiento: Puede producirse en cualquier etapa escolar y se manifiesta cuando el alumno empieza a obtener un mayor número de información que le es difícil organizar, discernir y que le ocasiona confusión; cae así en la inquietud, la ansiedad, desánimo y abandono.

Powell (1975) hace una mención de tres tipos de alumnos con base en el nivel de inteligencia que poseen: brillantes, de habilidad normal y retardada. Indica que existe una correlación positiva, relativamente alta, entre inteligencia y

aprovechamiento, ya que por lo general, los estudiantes brillantes rinden a un nivel mucho más alto que los estudiantes retardados; los de habilidad normal aprovechan mejor que los retardados, pero menos que los brillantes.

Por otro lado, Avanzini (1985) recomienda no olvidar ni despreciar a los niños poco dotados, que son quienes presentan mayor dificultad en su educación y pueden quedar, por ello, en el estancamiento y subdesarrollo cultural.

1.3.1.4. Motivación.

Para algunos autores, la motivación en el plano pedagógico significa estimular a la voluntad a aprender. Por lo tanto, se describe a la motivación escolar como “un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita e implícita.” (Díaz-Barriga y Hernández; 1998: 35).

A este aspecto Raffinni (1998) comenta que la mayoría de las veces los castigos y recompensas son las únicas armas de las que se valen los docentes para motivar a sus alumnos, con ello originan que éstos no capten el valor ni el beneficio de la actividad escolar.

No obstante, los propósitos perseguidos por medio de la motivación escolar son:

- 1) “Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
- 2) Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo.
- 3) Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.” (Díaz-Barriga y Hernández; 1998: 36).

Para lograr estos propósitos es necesario retomar los dos tipos de motivaciones presentes: intrínseca y extrínseca.

a) Motivación intrínseca:

Para Díaz-Barriga y Hernández (1998) la motivación intrínseca es aquella que se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. En ella se encuentran los motivos que animan al alumno a estudiar como: lograr aprender, conseguir el éxito o evitar el fracaso.

Es necesario que su motivación no se centre sólo en lo placentero que le pueden resultar estas últimas, lo importante es que vea la necesidad de incrementar su propia competencia y actúe con autonomía y no obligado.

Para Raffinini la motivación intrínseca es “elegir una actividad por la simple satisfacción de hacerla, sin nada que lo obligue o apremie, es lo que motiva a hacer algo cuando nada exterior nos empuja a hacerlo.” (Raffinini; 1998: 13).

Según el autor anterior, esta motivación se alimenta de las necesidades psicoacadémicas que el alumno presenta para controlar sus propias decisiones, realizar las tareas de manera satisfactoria, sentirse parte de algo mayor, sentirse bien consigo mismo y encontrar el placer en lo que hace.

El verdadero gusto por la actividad escolar y la comprensión de su utilidad personal y social, se verá determinado por el nivel de motivación intrínseca del alumno y pasará de ser sólo el resultado condicionado por una recompensa o un castigo, a uno que el alumno ha pretendido alcanzar por voluntad e interés propio.

b) Motivación extrínseca:

Según Díaz-Barriga y Hernández (1998) la motivación extrínseca depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno. Muchas de las ocasiones ésta constituye la principal fuente para aprender.

Los pequeños buscan la aprobación de los adultos y evitan su rechazo al condicionar su interés al estudio por estas razones; el joven lo hace buscando la aprobación de sus iguales y en otras sólo por el interés de lograr premios o recompensas externas o evitar castigos y pérdidas externas.

Dweck y Elliot (1983) “consideran que los alumnos que afrontan la realización de una tarea teniendo como meta central el aprendizaje, son diferentes de los sujetos

a quienes preocupa de manera fundamental quedar bien y evitar el fracaso.” (Díaz-Barriga y Hernández; 1998: 39).

Es válido que el docente intervenga para lograr un punto de equilibrio de ambas motivaciones. La incentivación abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje e involucra al alumno y al docente para realizar acciones que incrementen una disposición favorable al estudio en el inicio, durante y al final del curso.

Resulta importante que los docentes dejen de hacer un manejo motivacional basado en recompensas y castigos que sólo es efectivo durante su aplicación; se requiere más bien que logren, de acuerdo con la didáctica moderna “crear en sus clases una atmósfera sana y estimulante, plena de interés y de laboriosidad, conducir el proceso de aprendizaje de sus alumnos con la debida técnica e inspiración.” (Alves; 1990: 348).

1.3.1.5. Hábitos de estudio.

De manera general, un hábito es un modo especial de proceder o conducirse, adquirido por repetición de los mismos actos.

Sobre el tema, Márquez (2003), cita a Leontiev, quien señala que un hábito radica en la ejecución repetida de una acción organizadamente y con un fin

establecido, una vez formado, las acciones se ejecutan sin recapacitarlas previamente.

El hábito matiza la personalidad, ya que puede contribuir a una mejor formación del universitario y del futuro profesional además de coadyuvar y abatir la reprobación y deserción escolar. La aparición de hábitos de estudio necesita de la participación del maestro y alumno. La función que cada uno realiza es la siguiente:

- 1) “El maestro orienta y prepara el trabajo del alumno.
- 2) El alumno usa el material, la situación o los estímulos preparados por el profesor para su aprendizaje y la formación de su personalidad.” (Mora; 1995: 81).

El alumno debe encontrar hábitos de estudio que de acuerdo con sus necesidades y características, le permitan estudiar de manera más eficiente y a la vez, mejorar su aprovechamiento escolar.

1.3.1.6. Afectivos.

Mora (1995) reconoce a los elementos afectivos como aquellos representados por el gusto o disgusto con que se realiza la labor escolar; la preferencia por algunas materias, además, influyen en la aparición del cansancio o fatiga y el rendimiento.

Entre los elementos afectivos, el autor citado reconoce a la persistencia (constancia en una tarea), la pasión (factor motivador o deficiencia de trabajo), el nivel de aspiración (meta individual) y la voluntad (aprender aunque se considere poco inteligente).

Los factores de personalidad aquí presentados y tomados en cuenta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden dar un panorama de los problemas de formación de personalidad que presentan los sujetos que fracasan en la escuela, misma que se determina en gran parte por la familia.

1.3.2. Factores sociales.

Los factores sociales que se examinarán en este apartado son: la familia, la escuela y el trabajo. La importancia de retomarlos radica en la influencia positiva o negativa que puedan tener sobre el r.a. del alumno. Aun cuando la inteligencia ha llegado a considerarse como el aspecto más importante para el éxito escolar, es posible que pueda tener mayor influjo el medio en que el alumno interactúa, tal como se verá a continuación.

1.3.2.1. La familia.

Para Bustos (1992), “la familia es el grupo social natural que es común a los seres humanos y cumple dos objetivos: ser protección y matriz del desarrollo psico-

social de sus miembros y acomodarse y transmitir la cultura a la que pertenece.”
(www.unesco.cl)

Cuando un alumno fracasa escolarmente, la responsabilidad recae en el maestro, no obstante, la familia juega quizás el papel fundamental, pues en ella comienza la formación de normas y valores del individuo, y se establece la relevancia de la educación.

En ocasiones, y de manera errónea, dicha importancia recae en trabajar para agradar a los padres y corresponder a lo que ellos esperan, sin que el alumno comprenda que trabaja para su propio porvenir.

De acuerdo con Avanzini (1985) la familia es quien determina la motivación del alumno hacia el trabajo, cuando se muestra interés o indiferencia hacia los resultados obtenidos. Igualmente, cuando designan actividades apremiantes para el tiempo libre, que originan molestia hacia el trabajo escolar.

Tierno (1993), considera importante la actitud de los padres hacia el trabajo escolar de su hijo, así como la integración de éstos y los educadores, a la vez, deja fuera la responsabilidad que cada uno pretende atribuir al otro. El aprovechamiento académico requerirá de un trabajo en equipo de padres y educadores que permita al alumno un ajuste en el seno familiar y escolar.

El nivel cultural de la familia contribuye en parte a que el alumno presente algunas ventajas o desventajas en sus r.a. Los alumnos de un nivel alto generalmente cuentan con una información extensa que la familia puede incrementar y un vocabulario apropiado que mejora rápidamente; por otro lado, el alumno de un nivel bajo cuenta con información delimitada que muchas veces pierde continuidad respecto a la escuela, su vocabulario es pobre y restringido, aunque mejora de forma lenta en su proceso formativo.

Avanzini (1985) recalca la importancia que tiene el manejo de un buen lenguaje dentro de la tradición escolar, ya que el nivel verbal de los alumnos refleja el de su familia y puede convertirse en una ventaja o desventaja; en ocasiones se constituye incluso como una medida de la inteligencia del alumno.

El nivel socioeconómico puede llegar a influir en las ambiciones que el alumno establezca para sí. Particularmente los educandos de nivel bajo limitan sus objetivos a profesiones modestas, no sólo por la falta de interés, sino por las dificultades económicas que les representa integrarse a un nivel escolar superior, mismo que ellos no dejan de considerar inaccesible.

En el caso de los alumnos de nivel alto que cuentan con esta oportunidad de ingresar, no significa que logren el término de sus estudios, más aún cuando los padres tratan de orientarlos a que estudien la carrera que a su criterio es la más conveniente, y dejan fuera el interés del hijo.

La falta de estímulo y apoyo llega a ser también una de las causas del fracaso escolar. Así lo considera Bustos (1992) cuando hace referencia al apoyo familiar más que al nivel socioeconómico. “Los padres de un nivel socioeconómico medio y que están más tiempo con sus hijos y los acompañan en actividades tales como hablar, caminar, comparten funciones educacionales, etc., les permiten obtener mejores notas que aquellos cuyos padres pasan menos tiempo con ellos a consecuencia de un divorcio, abandono o separación; y es menor si la ausencia se debe a su muerte.” (citado en www.unesco.cl).

Avanzini (1985) por su parte, menciona que el nivel socioeconómico por sí solo no garantiza el éxito escolar, por tanto, es necesario conocer el papel que representan los padres y de los cuales hace la siguiente clasificación:

- 1) Poco instruidos, aprecian la cultura y valoran las conversaciones.
- 2) Nivel bajo, son desinteresados hacia la cultura y manifiestan desprecio hacia ella.
- 3) Nivel alto, no aprecian la cultura y dan mayor relevancia a valores económicos.
- 4) Nivel satisfactorio, aprecian la cultura.

Este último es considerado por Avanzini como el estado óptimo para el éxito escolar. Cuando el alumno se encuentra en estas condiciones y aun así no logra el r.a. esperado, es necesario analizar otros aspectos del clima familiar como: unión familiar, celos, perfeccionismo, sacralización del padre, agresividad o infantilismo.

La modificación o deterioro del clima familiar puede ocasionar el desconcierto del niño y en consecuencia, invadir el campo de su actividad.

1.3.2.2. La escuela.

Cuando el alumno se integra a la vida escolar, es necesario que establezca relaciones sociales óptimas que le permitan tener una adaptación adecuada, le faciliten el éxito escolar y la convivencia con sus compañeros y maestros. Sin embargo, no siempre es así: hay alumnos que les cuesta más trabajo adaptarse al ambiente y por consecuencia, al trabajo escolar, tal situación repercute en su aprovechamiento.

Lang “considera inadaptado al niño o adolescente que por la insuficiencia de sus aptitudes o por los desajustes de su conducta, se encuentra en dificultad o en prolongado conflicto con las circunstancias propias de su edad y de su ambiente” (referido por Tierno; 1993: 29).

Generalmente, los alumnos que tienen mayor problema no sólo en las actividades escolares, sino en la convivencia con sus compañeros, ordinariamente presentan este problema desde el seno familiar.

Tierno (1993) hace referencia a 3 tipos de inadaptados: físicos, mentales y sociales (caracteriales y delincuentes).

En este caso se retomarán los inadaptados sociales, que habitualmente son los que se integran a escuelas de educación formal. La falta de adaptación a la vida familiar y escolar representa para ellos una situación difícil, les ocasiona una mala relación con sus profesores y compañeros, así como en su ambiente familiar.

Esta inadaptación se presenta por trastornos de la conducta y relaciones sociales a las que Tierno (1993) considera necesario que padres y maestros pongan atención para evitar el fracaso escolar.

El docente y la familia deben ayudar en la adaptación del alumno. A los padres corresponde evitar atribuir el fracaso escolar a la mala disposición del niño o la ineptitud del maestro. Al docente, por su parte, concierne mejorar su labor y evitar originar experiencias de insatisfacción o frustración que le provoquen inseguridad al alumno frente al medio escolar.

El papel de la familia es fundamental para el desarrollo del alumno y la estimulación en la realización de sus tareas y actividades escolares.

1.3.2.3. El trabajo.

Tal como ya se ha mencionado, es primordial el papel que conjuntamente con los maestros, juegan los padres, a éstos corresponde ayudar a sus hijos a ser autosuficientes y realizar sus trabajos escolares.

El padre tiene el compromiso de orientar a su hijo en la realización de los trabajos extraescolares y a prescindir de los educadores, para lograr así que el niño adquiriera el hábito de la organización y responsabilidad.

La vigilancia que el padre tenga de las actividades del niño no debe ser “de un modo abusivo, minucioso y enervante. Tampoco significa que debe ser tan estricta que le impida aprender a trabajar por sí mismo.” (Avanzini; 1985: 54).

La falta de tiempo, de instrucción, conocimientos reducidos y el desinterés de algunos padres, provoca que no puedan brindar una ayuda eficaz a sus hijos en los trabajos que éstos realizan fuera de clase y que por consecuencia pueden constituir un factor condicionante del fracaso escolar.

La falta de este apoyo familiar se ve reflejada en aquellos alumnos “desordenados que pierden constantemente los libros y los cuadernos que necesitan, sobre todo en el que están anotados las tareas que deben efectuar, los que no tienen nunca lo que necesitan y no saben establecerse un horario, ni utilizar su tiempo.” (Avanzini; 1985: 56).

Por lo tanto, el papel del padre es relevante en la educación de su hijo. Debe ayudarlo a que sea autosuficiente, organizado, disciplinado y capaz de realizar cualquier tarea con la intervención mínima del profesor. Sin embargo, no debe caer en el papel del padre autoritario que haga ver el trabajo como una obligación que se realiza sin ningún interés o aprecio.

Padres y maestros deben preocuparse por las causas que originan el bajo r.a. del alumno y ayudarlo a superar los problemas que pudieran estar originándolo. Tal como aquí se ha mencionado, ambos juegan un papel trascendental en la educación del alumno y su desenvolvimiento en el plano familiar y escolar.

1.3.3. Factores pedagógicos.

Otros factores que resultan de igual manera relevantes en la vida escolar del alumno son los pedagógicos. Dentro de ellos se hará referencia al profesor, la didáctica y los programas.

Estos factores pueden influir en la educación del alumno, misma que de acuerdo con el Artículo 2º de la Ley General de Educación (2005: 1) “es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.”

1.3.3.1. El profesor.

Aunque se ha resaltado la importancia de la influencia educadora de la familia, el profesor es quien se convertirá en el mediador entre la cultura y el alumno cuando éste se integra al medio escolar. A él corresponderá elegir los métodos y procedimientos que le faciliten la transmisión de conocimientos.

De acuerdo con Avanzini (1985) el papel del profesor puede tener dos concepciones: el que instruye o el que despierta el deseo de ser instruido.

Cuando pretende ser sólo el que instruye, reduce su papel a distribuir la información ya sea a la fuerza o aplicando sanciones; lo ideal es cuando logra, en cambio, despertar el interés de ser instruidos puede lograr un mejor r.a. de los alumnos. Sin embargo, en este caso el docente debe ser muy prudente ya que puede provocar en sus alumnos una simpatía o antipatía hacia su persona, que es trasladada hacia los conocimientos que imparte y que pueden constituir un elemento decisivo para el éxito o fracaso.

El docente debe estimular el deseo de trabajar y lograr que los alumnos se identifiquen con él, de lo contrario, puede llegar a convertirse en un factor de fracaso.

Para que el maestro no llegue a esta situación, debe evitar caer en la siguiente clasificación que hace Avanzini (1985) y en la que caracteriza los profesores que favorecen el fracaso en el alumno:

- 1) El irónico y gracioso, cree estimular mientras desanima y hiere.
- 2) El orgulloso que humilla.
- 3) El autoritario e impulsivo, atemoriza e inhibe a los alumnos emotivos.
- 4) El agresivo, que levanta y provoca la agresividad e insolencia.
- 5) El amargado, con sentimientos de inferioridad, se desquita destrozando al niño.

6) El intolerante indiscreto, provoca conflictos sobre cuestiones ideológicas.

Por tanto, el profesor debe estar muy atento de la función o el papel que juegue dentro de la educación y formación del alumno, para no proceder de manera errónea y entrar en la lista anterior.

1.3.3.2. La didáctica.

Al hablar de didáctica se hace referencia a las técnicas, métodos y procedimientos que el profesor aplica y considera necesarios para poder realizar su función.

“En la antigüedad enseñaban como podían y sin saber de antemano como proceder, estaban más seguros de los fines que debían alcanzar, más que de los medios para conseguirlos.” (Avanzini; 1985: 70).

A través del tiempo se ha pretendido mejorar las técnicas y procedimientos utilizados y considerados como anticuados. Tal es el caso de la pedagogía tradicional (didactismo) que ha tenido como objetivo adaptar al niño a la escuela y no la escuela al niño, obligándolo a asimilar sus exigencias o de lo contrario lo considera perezoso o carente de inteligencia (Alves; 1990).

Por el contrario, de acuerdo con la didáctica moderna el profesor debe acompañar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos desde la

etapa inicial a la final, “estimulándolos, orientándolos, diagnosticando sus dificultades, rectificando oportunamente sus equivocaciones, ayudándolos a integrar y fijar lo aprendido hasta el punto deseable...” (Alves; 1990: 316)

Aunque se ha pretendido renovar constantemente la didáctica que el profesor emplea, en algunos casos, la sanción frustrante sigue siendo un instrumento esencial, sin embargo, no siempre es una medida eficaz. Así pues, la aplicación de una didáctica inadecuada por parte del profesor puede traducirse en un futuro fracaso del alumno y es observable cuando ignora la aplicación de los procedimientos que lo motiven, o en caso de conocerla, la ha dejado fuera.

“El alumno llega a trabajar por el temor de ser castigado, por malas notas, el deseo de superar a los demás, la diversión que encuentra en las técnicas pedagógicas empleadas, el miedo al examen o la ambición social.” (Avanzini; 1985: 80).

Por lo tanto, el fracaso del alumno puede atribuirse en gran parte a la falta de conocimiento del docente para aplicar una didáctica apropiada que responda sólo a sus necesidades y a los intereses institucionales, y no a las características y aspiraciones de los educandos.

1.3.3.3. Los programas.

De acuerdo con lo establecido en el Artículo 48 de la Ley Federal de Educación, Sección 2 (2005: 12), “La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de conformidad a los principios y criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de esta ley”.

Cuando el niño se integra a la institución escolar, el programa y el reglamento están puestos como unas normas absolutas a las que debe someterse y plegarse. Debe recordarse que es el adulto quien toma la iniciativa de lo que se contemplará en el programa; designa los tiempos y orden en que se presentará la información y designa las técnicas de trabajo.

“Los programas están elaborados no en razón de la receptividad intelectual, sino conforme a una progresión lógica, establecida por el adulto, que decide el orden en el que deben presentarse las nociones básicas.” (Avanzini; 1985: 72).

Dentro de los programas, se establecen los propósitos de aprendizaje de cada asignatura o unidad dentro de un plan de estudios, así como los criterios de evaluación. Además, se incluyen sugerencias didácticas para alcanzar dichos objetivos, tal como lo establece el Artículo 47 de la Ley General de Educación (2005).

Los contenidos deben cubrirse en un cierto período de tiempo, esto lleva consigo que el profesor muchas veces este más preocupado por cumplir con el programa, que ver si sus alumnos están alcanzando los objetivos establecidos.

Asimismo, esta limitante de tiempo se convierte en un factor que obstaculiza el apoyo que el profesor pueda brindar a los alumnos que presentan un aprendizaje más lento y a los cuales les representa una mayor dificultad obtener logros sustanciales en el ambiente escolar.

Es necesario que el profesor analice apropiadamente el papel que ha de desempeñar frente a sus alumnos, los métodos, técnicas y procedimientos que le favorecerán para despertar el interés en ellos, así como el organizarse adecuadamente para cumplir con el programa establecido y ayudar a quienes presenten una mayor dificultad en el logro de objetivos. De ello dependerá en gran parte el éxito o fracaso de sus educandos.

1.4. Efectos sociales del rendimiento académico.

El r.a. alto o bajo que el alumno obtenga puede desencadenar una serie de efectos en el medio social en que se desenvuelve. Para Katz y McClellan (1991) el desarrollo de las relaciones sociales se convierte en un factor determinante a lo largo de la vida del alumno, ya que si no es capaz de establecerlas puede derivarse en “salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral precario y otros” (citados en www.redcientifica.com).

El r.a. del alumno no sólo repercute en el plano escolar y familiar, también puede condicionar el probable desempeño que se pueda tener en el trabajo. Algunos de los efectos que ocasiona se detallan enseguida.

1.4.1. En la familia.

Cuando el alumno presenta un éxito escolar, la familia suele recompensar ese esfuerzo con premios. Por otro lado, los padres lo estimulan para continuar en ese grado de exigencia y lo ponen de modelo ante sus hermanos pequeños. En el caso contrario, el alumno representa solo el papel del mal estudiante, y la actitud de los padres lo hace sentir desolado y preocupado.

Como lo menciona Tierno (1993), si las calificaciones no representan una satisfacción y alegría a los padres, su autoestima y desconfianza, así como el sentimiento de inferioridad, lo hacen considerarse como incapacitado para los estudios.

1.4.2. En la escuela.

En la escuela, las notas o calificaciones son indicadores efectivos del r.a. del alumno. Aquel que ha alcanzado el éxito es considerado típicamente como el primero de la clase. Este prestigio alcanzado lo hace sentirse superior al resto del grupo y lo hace acreedor de reconocimientos y diplomas que representan sus resultados brillantes. De igual manera esto le representa una motivación, seguridad y confianza

en sí mismo, así como una oportunidad de integrarse a los próximos niveles educativos y a una vida adulta favorable; en tanto, el alumno que no alcanza los objetivos previstos y que por consecuencia presenta calificaciones bajas suele por lo general mostrar rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad e inhabilidad.

Estos alumnos comienzan a estancarse en sus estudios y como lo menciona Edel se convierten en “sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir, que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.” (referido en www.ice.deusto.es).

1.4.3. En el trabajo.

Los resultados que el alumno obtiene en el plano escolar, se traducen a las oportunidades de trabajo que obtengan.

En el caso de los estudiantes que logran el éxito, pueden aspirar a empleos superiores y mejor remunerados. Además, tendrán la oportunidad de seguir instruyéndose y obtener mejores puestos. En el caso de los estudiantes que han obtenido un fracaso escolar, se conforman con trabajos u oficios modestos que requieren más de un esfuerzo físico y que generalmente sólo les genera una ayuda para vivir humildemente.

Por lo tanto, de acuerdo con lo mencionado por Comminetti y Ruiz, “las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje resiste especial interés, porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios y actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados.” (www.ice.deusto.es).

La complejidad que representa el estudio del r.a. se deriva de la concepción que se le asigna como un fenómeno multifactorial, es decir, la influencia que tienen varios factores sobre él.

En este capítulo se consideró importante retomar aquellos que pudiesen interferir más directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son: los personales, sociales y pedagógicos; se describió la influencia que cada uno de ellos puede tener en el éxito y fracaso escolar. Es necesario recalcar que no se pretende exculpar al alumno de toda responsabilidad cuando no alcanza el r.a. esperado. La responsabilidad de la educación no queda limitada solamente a la participación de padres y docentes, sino al mismo alumno. Por tanto es necesario que conjuntamente propicien las condiciones óptimas para favorecer los resultados obtenidos.

“Cualquiera que sea la forma de fracaso, la mayoría de los niños que lo sufren son conscientes de que no están cumpliendo con los objetivos que sus padres y educadores les proponen.” (Tierno; 1993: 47).

CAPÍTULO 2

CAPACIDAD INTELECTUAL

La necesidad de entender la naturaleza de la inteligencia y su desarrollo, se ha derivado en gran parte por los resultados tan opuestos que obtienen los alumnos en su rendimiento académico.

En el presente capítulo se retomarán algunos conceptos de Inteligencia, los factores que lo conforman, las teorías de inteligencia, los factores que influyen en ella, las formas en que se evalúa y la correlación que existe entre ella y el rendimiento académico.

2.1. ¿Qué es la inteligencia?

Definir el término inteligencia es un problema complejo, ya que es utilizado muy a menudo por las personas sin que se tenga realmente conocimiento de los aspectos que pueden ser contemplados como signo de la misma

Para Perkins (1997) la inteligencia debe ser considerada una *competencia intelectual* que permita a las personas ser mejores pensadores. Esta característica les permitirá desarrollar habilidades académicas, una mejor práctica en la resolución de problemas cotidianos, buen juicio en asuntos y problemas de conducta personales y de otros.

Al respecto, Pizarro y Crespo (2000) mencionan que “la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos y fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, perspectivas de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc.” (www.redcientífica.com)

La diversidad de enfoques sobre el tema representa una dificultad para llegar a una definición precisa de inteligencia que agrade a todos. Así pues. Nikerson (1998) por su parte menciona seis tipos de capacidades que pueden ser representativas del coeficiente intelectual de las personas.

La primera de ellas es la capacidad de clasificar patrones. En ella hace referencia a la capacidad que el individuo presente para poder agrupar y establecer categorías, integrando a ellas los estímulos que se le presenten. Esta agrupación puede darse a través de la organización por contornos, colores, tamaños y texturas.

Esta capacidad representa para el individuo una forma efectiva de comunicación e identificación de estímulos de acuerdo con sus características. Por lo tanto un desarrollo de su pensamiento.

En segundo lugar se encuentra la capacidad de modificar adaptativamente la conducta: aprender. El individuo inteligente debe tener la capacidad para adaptarse al medio que lo rodea, pero más aún a las modificaciones que éste sufra.

La conducta del individuo debe adaptarse de manera flexible a las nuevas condiciones del medio que lo rodea, de lo contrario se considera una persona de inteligencia baja. Por ejemplo: si el hombre no se adapta a las evoluciones tecnológicas y en lugar de aprender como conducirse en ese ambiente nuevo se resiste al cambio, difícilmente se entenderá que de esta forma obra con inteligencia.

En tercer lugar hace referencia a la capacidad de razonamiento deductivo. El razonamiento deductivo se complementa del inductivo y son imprescindibles para una conducta inteligente. Esta capacidad se hace presente cuando el individuo cuenta con determinada información y parte de ella para obtener una conclusión, es decir va de lo general a lo particular. Aquí la lógica representa un papel primordial, ya que muchas de las veces, la información que se concluye se encuentra de manera implícita y otras no es tan obvia; encontrar esta última representa un objetivo útil. Aunque la deducción se utiliza cotidianamente, existe la posibilidad del error cuando la información no sea verdadera. Ejemplo:

PREMISAS: Jesús es hiperactivo.

Los niños hiperactivos sufren de inadaptación escolar.

DEDUCCIÓN: Por lo tanto Jesús sufrirá de inadaptación escolar.

En cuarto lugar se encuentra la capacidad de razonamiento inductivo: generalizar. Al contrario del razonamiento deductivo, el inductivo pretende obtener más información de la que ya se tiene, es decir va de lo particular a lo general. A partir de varias afirmaciones particulares se pretende generalizar una aseveración y establecer el descubrimiento de reglas y principios. La inducción representa en la vida diaria un papel importante para conocer más allá de lo que se alcanza a ver o se puede conocer. Al igual que el razonamiento deductivo, el inductivo puede en ocasiones proporcionar información que no concuerda con los hechos. Ejemplo:

PREMISAS: Jesús es hiperactivo y sufre de inadaptación escolar.

Lupita no puede hablar bien y se le dificulta adaptarse al preescolar.

Jonathan es agresivo y no se adapta al grupo escolar.

INDUCCIÓN: Los niños que presentan problemas de aprendizaje (lenguaje, conducta o psicomotricidad) presentan problemas de adaptación social.

En quinto lugar se encuentra la capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales. Desde que nace, el ser humano comienza a conocer el medio que lo rodea y todo lo que en él se encuentra. A partir de ello estructura modelos conceptuales que le permiten entender e interpretar toda la información que obtiene a través de los sentidos. La inducción permite el desarrollo de estos modelos y la deducción su empleo.

Por ejemplo: La víbora de cascabel es muy venenosa. De acuerdo con los modelos conceptuales elaborados durante el transcurso de los años, el individuo sabe que todas las víboras son venenosas, aunque no haya sufrido una mordida.

Por último se encuentra la capacidad de entender. Es muy difícil determinar cuando una persona ha entendido. El hecho de que una persona parafrasee es una buena prueba de ello siempre y cuando el que explica y el que escucha estén de acuerdo. El entendimiento de un individuo puede darse en diferentes niveles, en algunos, se refiere a *cómo* realizar un proceso y en otros al *por qué* funciona. Ocasionalmente se cree entender y después se comprueba si realmente se entendió.

Por ejemplo: en una receta de cocina, se mencionan los ingredientes y se explica el proceso de preparación del platillo. La persona puede creer que entendió, sin embargo, es a la hora de prepararlo cuando lo comprobará.

De acuerdo con lo que Nikerson maneja como inteligencia, considerando esta relación de factores, todos los seres humanos la poseen. “Toda la gente clasifica patrones, aprende, hace inducciones y deducciones, desarrolla y emplea modelos conceptuales, tiene intuiciones, etc.” (Nikerson; 1998: 31).

2.2. Definición integradora del concepto de inteligencia.

La inteligencia es una característica primordial aunque no exclusiva de los seres humanos. A través del tiempo se ha pretendido establecer una definición completa del concepto inteligencia, dando pauta a una serie de ellas.

Existe una diversidad de definiciones de inteligencia. Es necesario recordar que cada una, desde enfoques diferentes, retoma lo que considera los aspectos más representativos de la misma.

Algunas definiciones proporcionadas en el Simposio de 1921, del Journal of Educational Psychology sobre el tema son:

- 1) “Capacidad de desarrollar pensamientos abstractos (Therman)
- 2) El poder de dar una buena respuesta partir de la verdad o realidad. (Thorndike)
- 3) Capacidad de aprender a adaptarse al medio (Colvin)
- 4) La modificabilidad del sistema nervioso (Pintner)
- 5) Mecanismo biológico mediante el que se reúnen los efectos de una complejidad de estímulos y se les da cierto efecto unificado en la conducta (Peterson).” (Nikerson; 1998: 32).

Perkins por su parte menciona tres maneras cotidianas en que se habla de la inteligencia y que permiten entender las tres posiciones que sostienen los psicólogos contemporáneos sobre la naturaleza de la misma. Estas son:

1) Inteligencia como poder: para Arthur Jensen “la inteligencia es fundamentalmente un asunto de precisión y eficiencia de la computadora neurofisiológica que es el cerebro.” (Perkins; 1997: 23).

Con esta definición Jensen considera que el cerebro es como una computadora que reacciona con base en reflejos. Generalmente las tareas que tengan determinado tiempo para realizarse y requieran de una *reacción-elección*, mostrarán la eficacia y el poder del cerebro. Además, resalta el hecho de que el cerebro cuenta con una eficacia básica que no progresa con la práctica, al menos en corto tiempo. Por ejemplo, cuando se estudia para realizar un examen, hay individuos que pueden tener una mayor capacidad para retener y memorizar información que otros, así que cuentan con una mayor facilidad para contestar.

El psicólogo Howard Gardner menciona que hay una inteligencia base, como poder fundamental de las personas, no obstante considera que “la gente tiene siete inteligencias distintas incluyendo la lingüística, lógica-matemática y musical.” (Perkins; 1997: 23).

Gardner da a las técnicas aplicadas en las instituciones la importancia para elevar el potencial del individuo. Considera, por tanto, que la persona puede

desarrollar su inteligencia básica con la integración de las diversas habilidades adquiridas en las diferentes áreas. Por ejemplo, habrá estudiantes que presenten un mayor aprovechamiento en “x” materias y en otras no, o por el contrario obtenga los mismos resultados en todas.

2) Inteligencia como táctica: Se refiere a “la inteligencia reflejada en el dominio de tácticas que la persona puede desplegar ante una tarea dada.” (Perkins; 1997: 24).

Baron (1978) considera que las desventajas en el desarrollo de habilidades, son ocasionadas por la falta de conocimiento de tácticas cerebrales más que por el poder cerebral.

La enseñanza e instrucción de estrategias adecuadas para desarrollar una tarea específica puede llegar a mejorar el aprovechamiento y actuación de los alumnos, según las investigaciones realizadas. Por ejemplo: de acuerdo con Brown “enseñar a los malos lectores, tácticas para enfocar la clave de la información y prever la clase de preguntas que plantean en la escuela, puede mejorar sustancialmente la ejecución de su lectura.” (citado por Perkins; 1997: 24).

3) Inteligencia como contenido: Esta referida al conocimiento que se tiene de un campo en específico, es decir, el conocimiento que el individuo tenga del campo en que se desenvuelve y la necesidad de organizar y estructurar patrones de información para resolver problemas de ese contexto.

Hayes (1981) argumenta que “adquirir un contenido amplio de repertorio para ser expertos en un campo requiere práctica extensa, de la clase de diez años de compromiso continuo.” (Perkins; 1997: 24). Por ejemplo, un maestro de ajedrez o computación.

Una persona es inteligente cuando domina o es experta en una disciplina o actividad muy específica. Por tanto, las tácticas y el contenido son complementarios. Cuando se conoce un campo en específico, se establecen estrategias adecuadas para resolver los problemas de dicho contexto.

La inteligencia es un fenómeno complejo que se compone de diferentes elementos, asimismo es necesario como lo dice Perkins (1997) que se tomen las tres posturas como complementarias de la competencia intelectual, resaltando la necesidad de desarrollar una inteligencia táctica en los estudiantes.

2.3. Dilema fundamental de la inteligencia: ¿cuántos factores la componen?

El concepto de inteligencia ha suscitado una serie de debates, en los que se pretende determinar la naturaleza de la misma. Entre ellos se encuentra el contemplarla como una capacidad cognitiva general o bien un conjunto de capacidades diferentes.

Según Nikerson (1998) las concepciones que han surgido son las siguientes:

1) Spencer y Galton consideraron a la inteligencia como una capacidad cognitiva general que podía manifestarse en una gran variedad de contextos.

2) Otra opinión favorecida por investigadores contemporáneos fue la de considerar a la inteligencia como un conjunto de capacidades diferentes, es decir las personas podían ser inteligentes en diferentes formas.

Tal es el caso de Thurstone que menciona seis habilidades básicas y Guilford por su parte 120 habilidades diferentes, resultado de la combinación de 3 componentes: operaciones, contenidos y productos.

3) La inteligencia es considerada también como una capacidad general y como un conjunto de capacidades específicas. A esta opinión se integran Spearman (1923) que identifica una capacidad “g” que puede intervenir en mayor o menor grado en la realización de tareas que valoran la inteligencia y factores específicos “s” que determinan el rendimiento en la ejecución de una tarea dada. Igualmente, Cattell (1963) menciona una inteligencia fluida (innata y no verbal) y una inteligencia cristalizada (habilidades adquiridas).

Cada una de ellas se define como:

a) Fluida o Gf: “la masa total de asociación o combinación del cerebro; o sea el aspecto biológicamente determinado del funcionamiento intelectual que nos permite resolver nuevos problemas y captar nuevas relaciones.

b) Cristalizada o Gc: representa los reactivos, las habilidades y las estrategias que se adquieren bajo la influencia de la educación y el ambiente cultural.” (Vernon; 1982: 48).

Tomando en cuenta estas consideraciones y de acuerdo con Neisser “es imposible llegar a una definición satisfactoria de la inteligencia no sólo debido a la naturaleza de la misma, sino a la naturaleza de los conceptos.” (referido Nikerson; 1998: 34).

Generalmente al hablar del concepto de una persona inteligente se desconocen los rasgos definidores decisivos, estructurando así una especie de prototipo en el cual según Neisser, las características primordiales son: “fluidez verbal, capacidad lógica y amplios conocimientos generales, sentido común, ingenio, creatividad, ausencia de prejuicios, sensibilidad a las propias limitaciones, etc.” (referido por Nikerson; 1998: 34).

El considerar a la inteligencia como polifacética o multidimensional ha traído implicaciones a los test de medición. Estos se componen de muchos tipos diferentes de ítems, destinados a valorar la capacidad del individuo para realizar diferentes tareas cognitivamente exigentes.

Por ejemplo el Educational Testing Service, identificó 23 factores que están siendo medidos por las principales pruebas psicométricas. Algunos de ellos son:

- 1) Velocidad de conclusión
- 2) Fluidez asociativa
- 3) Inducción
- 4) Rapidez perceptual
- 5) Examen espacial

Sin embargo, como lo señala Horn (1979) a pesar de considerar a la inteligencia como multifactorial, no se ha desarrollado un test que permita hacer una valoración multidimensional que no sólo de una indicación del nivel de la inteligencia en un sentido general, sino que se centre cada vez más en la medición de las capacidades diferentes.

2.4. Teorías de la inteligencia.

Al hablar de las teorías de la inteligencia se hace referencia a todas aquellas surgidas para dar una explicación más clara de los aspectos que pueden contemplarse como representativos de ella. La diversidad de teorías se ha originado por la perspectiva o enfoque desde el cual se ha pretendido explicar su naturaleza. A continuación se describirán algunas de ellas.

2.4.1. Teorías clásicas.

El origen de la palabra inteligencia según Burt (1955) se remonta a Aristóteles quién distinguió orexis, las funciones emocionales y morales, de dianoa, las funciones cognoscitivas e intelectuales. Cicerón tradujo la última palabra como intelligentia: inter-dentro, leger-reunir; escoger, discriminar.” (Vernon; 1982: 40).

Estas teorías consideran importante retomar a la inteligencia más allá de una entidad monolítica de la mente tal como su mismo origen la ha hecho ver. No puede evaluarse algo que no es observable directamente, por el contrario, de acuerdo con Ryle (1949) lo que puede observarse, como “algunos actos, palabras o pensamientos, son más inteligentes, astutos, complejos y eficientes que otros.” (Vernon; 1982: 40).

Tal como lo señala Burt (1975) la inteligencia es una herramienta indispensable para entender y explicar la conducta del individuo a pesar de no ser observable. Binet por su parte consideraba la inteligencia como un conjunto de cualidades en los que incorpora rasgos de motivación y cognitivos. Éstos son:

- 1) "La apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia la ejecución.
- 2) La capacidad para realizar las adaptaciones necesarias para alcanzar un fin determinado y,
- 3) El poder de la autocrítica.” (Vernon; 1982; 41).

Al igual que él, Wechsler (1958) ha definido a la inteligencia como la capacidad del individuo para actuar con una finalidad, pensando de manera racional y enfrentarse con eficacia a su entorno.

Por tanto, en estas teorías se pretende definir a la inteligencia en función de hechos observables, y de rasgos afectivos y cognitivos que proporcionen un panorama claro de aspectos representativos de la misma.

2.4.2. Teorías biológicas.

Las teorías biológicas toman muy en cuenta la fisiología y evolución de la inteligencia. Consideran la existencia de la correlación entre el tamaño del cerebro y la adaptabilidad de la conducta.

La evolución de la inteligencia humana y animales superiores se debe más al desarrollo gradual de factores necesarios originado por el valor de supervivencia de manera natural. De acuerdo con Stenhouse (1974) estos factores son:

- 1) “Una mayor variedad y capacidad de los equipos sensoriales y motores.
- 2) Mayor retención de experiencias previas; su organización y codificación.
- 3) Capacidad para generalizar y hacer abstracciones a partir de experiencias, comprendiendo las relaciones.

4) Capacidad para atrasar las respuestas instintivas inmediatas, la conducta de exploración y curiosidad, desprender y modificar aprendizajes previos, la reflexión para la resolución creativa de problemas.” (Vernon; 1982: 42).

Vernon (1982), por su lado, menciona que dentro de la especie humana parece existir muy poca correlación entre la inteligencia y el cerebro. En varias investigaciones se ha descartado la posibilidad de que percepciones se encuentren en neuronas particulares como en el caso del lenguaje que se ubica en zonas particulares del cerebro.

Así pues, la conducta puede verse determinada por mecanismos internos o hábitos condicionados en los niveles más bajos de evolución. En el caso del ser humano y las especies evolucionadas existe una mayor dependencia de las operaciones cerebrales internas. Por tanto, de acuerdo con Vernon (1982) la adaptabilidad de la conducta y los rudimentos del pensamiento aparecen en etapas más tempranas de lo que se cree generalmente.

2.4.3. Teorías psicológicas.

Dentro de ellas se encuentra la teoría presentada por Sperman (1923) en donde “g” representaba una energía mental innata capaz de activar motores de la mente correspondientes a factores específicos adquiridos, “s”.

Por el contrario Thomson y Thorndike asumían la posición de que la mente se componía de varias conexiones, es decir, negaban la existencia de un poder general subyacente a la mente. La teoría de Thorndike logró demostrar las correlaciones positivas sin recurrir al factor “g” de Spearman.

Según Vernon (1982), hacia 1930 esta teoría basada en los procesos mentales como asociaciones de estímulo-respuesta fue considerada inadecuada para los psicólogos experimentales, principalmente los de la Gestalt, que consideraban imposible que el funcionamiento neurológico y la sinapsis de determinadas neuronas funcionarían como un conmutador telefónico.

Head y Bartlett aportaron a estas teorías su idea de esquema que consistía en una estructura mental flexible de las experiencias. Piaget también adoptó los esquemas para referirse a los hábitos, percepciones y reactivos elaborados. Miller, Galanter y Pribram (1960) realizaron un análisis de los planes, que representaban el mecanismo del pensamiento y las respuestas de los seres humanos.

Hebb, por su parte, se interesó en la neurología y la psicología de los animales. Descubrió que los bebés llegan a percibir un mundo independiente de su persona, construyen percepciones, conceptos y habilidades de pensamiento lógico. Sus investigaciones resaltaron la importancia del organismo de estimulación perceptual para el desarrollo intelectual, es decir, que “la inteligencia efectiva depende de la estimulación ambiental apropiada como de la predisposición genética.” (Vernon; 1982: 46).

De acuerdo con la teoría de Interacción entre La Herencia y El Medio Ambiente Hebb dio dos dimensiones a la inteligencia:

Inteligencia A:

- 1) “Es la potencialidad básica del organismo para aprender a adaptarse a su ambiente.
- 2) Se encuentra determinada por los genes. Algunos seres tienen una mayor cantidad de genes y por tanto una inteligencia más elevada.
- 3) Es una potencialidad con la que se nace.
- 4) Requiere de la estimulación adecuada del ambiente físico y social en la que se cría el niño.

Inteligencia B:

- 1) Es el nivel de capacidades que una persona muestra realmente en la conducta: la astucia, la eficiencia y la complejidad de las percepciones del aprendizaje, los pensamientos y la resolución de problemas.
- 2) Producto de la interacción entre la potencialidad genética y la estimulación ambiental.” (Vernon; 1982: 9).

Piaget aunque no fue muy bien aceptado en la década de 1920 debido a su rechazo a las técnicas y reactivos psicométricos, aportó en su teoría una serie de etapas donde el niño va desarrollando su pensamiento.

Cada etapa maneja una edad específica y están clasificadas en: sensoriomotora, preoperacional y egocéntrico, concreto y operaciones formales.

Para Piaget, “el progreso intelectual depende no sólo del crecimiento cerebral, sino de la interacción de los niños con el ambiente físico y social.” (Vernon; 1982: 46).

Así pues, ambas teorías consideran que la conducta se hace cada vez más inteligente, siempre y cuando se interactúe más ampliamente en un medio rico y variado y el niño adquiera las concepciones del mundo.

2.5. Factores que influyen en la inteligencia.

Existen varios factores que pueden influir para que se de una diferencia del nivel de inteligencia de una persona a otra. En este caso se retomarán dos; el papel de la herencia y la influencia del aprendizaje.

2.5.1. El papel de la herencia.

Plomin encontró que el “50% de la variación de la inteligencia en una población podía atribuirse a las diferencias genéticas de los individuos.” (Mece; 2000: 170).

De acuerdo con la investigación realizada por Plomin en 1980, en casos de gemelos se encontró que aún aquellos que habían sido separados y criados en ambientes distintos presentaban semejanzas en su inteligencia. En los casos de adopción en donde el niño a temprana edad contaba con un ambiente más organizado repercutía en las diferencias individuales. Sin embargo, los resultados obtenidos no deben generalizarse a toda la población.

Arthur Jensen (1973) señaló que “la inteligencia se hereda en un 80 %. Asimismo que las diferencias genéticas explican las diferencias raciales en las puntuaciones del IQ.” (Mece; 2000: 171) Esta opinión de la heredabilidad de la inteligencia maneja más un significado racista ya que no puede generalizar más allá de la población donde se extrae la información, ésta dependerá de las variaciones de los genotipos y el contexto en que se encuentren.

“Según estudios de la heredabilidad, la inteligencia tiene un componente genético que fija los límites superior e inferior del desarrollo intelectual.” (Mece; 2000: 171) No obstante, el ambiente familiar y las experiencias de aprendizaje han llegado a considerarse como fundamentales en el desarrollo intelectual del niño.

2.5.2. La influencia del aprendizaje.

El ser humano obtiene sus primeras experiencias de aprendizaje en el seno familiar durante la niñez temprana. La influencia que tengan los padres en el desarrollo intelectual de sus hijos es sumamente importante.

Caldwell y Bradley (1978) idearon una Escala de Observación en el Hogar para medir el Ambiente. Con ello pretenden valorar las condiciones de aprendizaje en las que se encuentra el niño, para ello evalúan aspectos como:

- 1) "Sensibilidad de la madre.
- 2) Estilo de disciplina y participación con el niño.
- 3) Organización del ambiente.
- 4) Disponibilidad de materiales apropiados de aprendizaje y,
- 5) Oportunidad de estimulación diaria." (Mece; 2000: 172).

Los resultados de las investigaciones indican que los padres tienen una influencia positiva en el desarrollo intelectual temprano de sus hijos, si les crean un ambiente familiar que sea estimulante y positivo.

Este ambiente no debe darse sólo en la edad temprana, sino mantenerse constantemente para seguir alentando el desarrollo intelectual de los hijos.

En este sentido es necesario recalcar que el exceso de estimulación al niño puede incluso impedir su desarrollo. Padres y educadores deben tener presente que "el niño pequeño puede volverse más inteligente si se le estimula apropiadamente dentro de un ambiente propicio; pero no alcanzará aquello que su cerebro no pueda asimilar en una situación actual." (Mece; 2000: 173).

De acuerdo con el estudio realizado por Robert McCall y sus colegas (1973) en el que analizaron los cambios del IQ de niños durante un periodo de 15 años, corroboraron que la influencia de los padres en el desarrollo intelectual de los hijos disminuye a medida que van creciendo.

2.6. La evaluación de la inteligencia.

Evaluar la inteligencia se ha convertido en un problema complejo al igual que su definición. Una de las razones para la aplicación de pruebas mentales según Nikerson (1998) fue entender mejor la diferencia existente entre las capacidades intelectuales de las personas y así desarrollar técnicas de adiestramiento que pudiesen adaptarse a las facultades y limitaciones personales, en especial, aquellos que sufrían de trastornos de comunicación: ciegos y niños sordos.

Therman se interesó en encontrar talentos excepcionales. Binet aplicó sus pruebas en instituciones de retardados mentales. Sin embargo, Galton fue el primero en interesarse en medir la inteligencia, las diferencias individuales y la relación entre herencia y capacidad mental.

Catell fue el primero en utilizar el término Tests mentales y despertó el interés de su aplicación en los Estados Unidos. Estos “hacían hincapié en tareas sensoriales y perceptuales, que a menudo implicaban un discernimiento visual y auditivo.” (Nikerson; 1998: 43).

Aunque surgieron una infinidad de Tests o pruebas de inteligencia, Nikerson (1998) considera que una de las más representativas fue la aplicada por Binet-Simon y que lleva su nombre.

En ella se pretendía identificar a los estudiantes deficientes mentales. Asimismo propugnó la medición de los procesos mentales por encima de los reflejos sensoriomotores y sostuvo que las diferencias individuales más grandes se hallarían a partir de los procesos mentales superiores.

Aunque no se tenga un concepto claro de la inteligencia, se ha llegado al acuerdo de que es plurifacética. Por tanto, las personas interesadas en estructurar test de medición de la misma han pretendido incorporar el mayor número de aspectos, es decir una variedad de tareas significativas de la inteligencia.

Más aún se pretende que en años siguientes se puedan valorar habilidades cognitivas que representen más que una medida compuesta de la inteligencia.

2.7. Correlación entre inteligencia y el rendimiento escolar.

La correlación existente entre la inteligencia y el rendimiento escolar ha sido uno de los principales temas de los cuales se ha desprendido una gran bibliografía, entre la que se encuentran diversas revisiones extensas de autores como Catell y Butcher 1968, Lavin 1965, Tyler 1965 y Jensen 1980 de quien se obtiene el resumen quizás más preciso y actual.

La información recaudada ha considerado “las medidas de inteligencia como predictores de posteriores medidas de rendimiento educativo.” (Snow; 1982: 837).

De acuerdo con Snow (1982) es necesaria una investigación que justifique cinco puntos orientados a comprobar dicha teoría:

1) Las medidas de inteligencia y rendimiento están estrechamente relacionadas, aunque psicológicamente no son equivalentes. Cuando el alumno va desarrollándose y la educación va en progreso, esta relación se ve disminuida a causa de otros factores implicados en su proceso de desarrollo e incluso el abandono y selección al alcanzar niveles educativos superiores reduce dicha correlación.

2) La capacidad y el rendimiento general se diferencian con la edad a lo largo de la niñez y la adolescencia. Para Anastasi (1970) “la capacidad y el rendimiento se diferencian como resultado de la educación”, es decir, las capacidades pueden no cambiar durante años aún cuando los rendimientos sigan ampliándose y diferenciándose. Sin embargo de acuerdo con los resultados obtenidos por ella misma, la educación es un punto clave, ya que encontró que los adultos con un nivel bajo de educación presentan una menor diferenciación de capacidades que aquellos con un mayor grado educativo.

3) Las diferencias en la inteligencia provocan diferencias en el rendimiento. Grano (1974) proporciona datos claros que sugieren patrones de desarrollo diferentes para los diferentes grupos socioeconómicos.

En los niños de nivel alto las *capacidades abstractas verbales* representan una ayuda en la adquisición de próximos rendimientos concretos de la cultura. En el caso de los niños de nivel bajo las *capacidades de visualización espacial* determinan la adquisición de capacidades verbales, concretas y abstractas. Por tanto la metodología aplicada en las escuelas orientada a la enseñanza verbal abstracta puede beneficiar a los niños de nivel alto y afectar a los de nivel bajo.

4) Los test mentales generales se correlacionan de modo más elevado con medidas de rendimiento escolar generalizado. En ellos se retoma de manera más esencial la organización de las capacidades humanas, que otras habilidades y capacidades internas más especializadas, es decir, generalmente las medidas de rendimiento son más generalizadas en lugar de mostrar los desempeños de materias específicas o especiales.

En el caso de “la capacidad verbal cristalizada se ve relacionada con las clases, la recitación, la lectura, la discusión, etc., la fluido-analítica con el rendimiento implicado en la resolución de problemas nuevos o la adaptación a métodos de enseñanza y a materiales poco familiares.” (Snow; 1982: 839).

5) La relación entre la aptitud intelectual y el rendimiento educativo se ve demorada por variables del entorno escolar. Es importante retomar en las medidas de capacidad y rendimiento no sólo la heterogeneidad de la población sino además la de los entornos educacionales seleccionados, es decir, la relación entre la aptitud intelectual y el rendimiento educativo se ve modelada por las variables del entorno.

Así pues, la correlación existente entre inteligencia y rendimiento académico debe tomar en cuenta estos puntos mencionados por Snow para comprobar que existe dicha correlación, sin embargo y como también lo menciona es necesario hacer un análisis de las variables ambientales de la enseñanza que influyen sobre esta relación.

CAPÍTULO 3

DESARROLLO INFANTIL

Hoy en día, gracias a las investigaciones realizadas para conocer más a fondo la etapa infantil, se ha considerado a ésta como la más importante para el éxito futuro del individuo en el campo profesional y personal. Los grandes conocimientos proporcionados por la ciencia para entender el proceso de desarrollo que atraviesan los niños durante la infancia, a permitido desarrollar estrategias que mejoren el trabajo docente en el jardín de niños.

3.1. Concepto de desarrollo.

Para poder comprender el proceso de desarrollo del niño preescolar, partiremos por definir al mismo:

“Es el cambio progresivo en un organismo, dirigido siempre a obtener una condición final, por ejemplo; el cambio progresivo de la forma del embrión en cualquier especie.” (Euroméxico; 2002: 139).

El estudio del desarrollo del niño, se ha abordado desde diferentes enfoques, mismos que se presentaran a continuación.

3.2. Desarrollo cognoscitivo o del pensamiento

Se conceptualiza como “el paso continuo de estructuras simples a otras más complejas, hasta alcanzar el equilibrio de la inteligencia.” (Euroméxico; 2002: 121).

Al respecto, Piaget encontró que niños de una misma edad reaccionan de manera similar a tareas intelectuales propuestas por él, aunque notablemente diferente a las respuestas y expectativas de los adultos. De acuerdo con estos resultados, clasificó los niveles de pensamiento infantil en cuatro períodos principales:

	PERIODOS	EDADES	CARACTERÍSTICAS
Períodos preparatorios prelógicos	-Sensomotriz	-Del nacimiento hasta los 2 años	-Coordinación de movimientos físicos, prerrepresentacional y preverbal.
	-Preoperatorio	-De 2 a 7 años	-Habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje; prelógico.
-Períodos avanzados, pensamiento lógico	-Operaciones concretas	-De 7 a 11 años	-Pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física.
	-Operaciones formales	-De 11 a 15 años	-Pensamiento lógico abstracto e ilimitado.

(Labinowicz; 1987: 60)

Tomando como referencia dicha clasificación y la etapa preoperatoria en la que se encuentran ubicados los alumnos que representan el estudio de esta investigación, se comenzará por describir la evolución de las áreas del pensamiento propuestas por Piaget: conservación, clasificación, seriación y pensamiento egocéntrico.

1) *Noción de conservación*: El niño de la etapa preoperacional se encuentra altamente influido por las apariencias y su pensamiento carece de *irreversibilidad*, es decir, es incapaz de pensar que los objetos pueden ir de un estado a otro y en el proceso que lleva al objeto de una figura a otra. Padecen de *centralización* (incapaces de abarcar dos dimensiones al mismo tiempo) y enfocan su atención en el producto final.

- a) Conservación del peso: De acuerdo con la forma que tenga el objeto, el niño determinará que el peso puede ser mayor, aunque no sea así.
- b) Conservación de volumen: El niño pensará que un objeto puede abarcar mayor o menor espacio, según la forma que este tenga.

2) *Noción de clasificación*: El niño selecciona más que por semejanzas, para estructurar algo ya conocido. Otros quizás si agrupan por semejanzas, tamaños, colores, etc. La clasificación es necesaria para elaborar conceptos. El que tiene mayor número de conceptos establecidos tiene una mayor capacidad cognitiva. A mayor disposición para elaborar conceptos, mayor desarrollo de la inteligencia.

a) Inclusión de clase: El niño es incapaz de asimilar que un objeto pueda pertenecer a un grupo mayor. Por ejemplo; perro-mamífero-reino animal. Su capacidad no está desarrollada para discernir dos dimensiones, es decir, utiliza la lógica que su etapa de pensamiento le permite.

3) *Seriación: relaciones ordenadas.* Se refiere a secuencias lógicas que estimulan la lógica del pensamiento. De los cinco a seis años se produce el ensayo-error, es decir, el niño prueba diferentes formas de agrupar, aunque no es lo esperado por el adulto, sin embargo, eventualmente formará grupos ordenados. Sigue siendo seducido por las apariencias.

a) Transitividad: Operación lógica en la que el niño es incapaz de establecer relaciones entre objetos aunque no se encuentren presentes. El preescolar requiere de la presencia del objeto para poder establecer la relación o secuencia que pueda haber de uno a otro.

4) *Pensamiento egocéntrico:* Todo gira alrededor del niño. Muestra ineptitud para aceptar otros puntos de vista. Al relatar, omite partes que supone el otro niño ya debe saber. Nunca aclara las cosas que para él son claras. Es insensible, aunque su egocentrismo disminuye gradualmente en la parte final de este período.

a) Desarrollo del monólogo colectivo: Cada niño platica de lo que quiere sin esperar una respuesta, es decir, no intercambia información.

En el siguiente cuadro pueden diferenciarse las características de las áreas de pensamiento de Piaget ya mencionadas, retomando ambas etapas: preoperacional y operaciones concretas.

ÁREA DEL PENSAMIENTO	ETAPA PREOPERACIONAL (2-7 años)	ETAPA DE OPERACIONES CONCRETAS (7-11 años)
CONSERVACIÓN	<p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es influido por las apariencias de los objetos. -Padece de centralización. -Tiende a centrar su atención en el producto final. -Sus respuestas reflejan irreversibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Hay descentralización en su pensamiento: retiene dos dimensiones del objeto. -Aparece la noción de conservación y establece equivalencia entre cantidades. -Aparece la reversibilidad: puede regresar el objeto transformado a su estado original.
CLASIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Agrupa objetos de acuerdo con su color o forma, pero no ambos criterios. -No posee la noción de inclusión de clase: las fichas amarillas no forman parte de las fichas de plástico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Posee noción de la inclusión de clase. -Puede formar jerarquías y comparar mentalmente la parte con el todo.

<p>SERIACIÓN: RELACIONES ORDENADAS</p>	<p>-Incapaz de establecer un orden o objetos que difieren en una cualidad.</p> <p>-Procede por ensayo-error: hace pares o tríos, pero no los compara con el conjunto en total.</p> <p>-No posee la lógica de la Transitividad.</p>	<p>-Construye series de objetos que tienen una propiedad variable.</p> <p>-Se desarrolla la habilidad de descentrar: se concentra en dos cualidades de un mismo problema.</p> <p>-Es capaz de aplicar la lógica de la transitividad.</p>
<p>PENSAMIENTO EGOCÉNTRICO</p>	<p>-El niño muestra ineptitud para aceptar un punto de vista distinto.</p> <p>-Al narrar un cuento omite partes pues supone que los demás deben conocer lo mismo que él.</p> <p>-Se da el monólogo colectivo.</p> <p>-Es insensible a lo que otros necesitan.</p>	<p>-Muestra marcada disminución de egocentrismo.</p> <p>-Dispuesto a aceptar las opiniones ajenas.</p> <p>-Consciente de las necesidades de su interlocutor.</p> <p>-La plática implica intercambio de ideas.</p>

(Labinowicz; 1987: 73-78)

En la etapa preoperatoria, la actividad mental del niño va madurando a través de mecanismos de asimilación y adaptación al entorno, siendo capaz de establecer la causa y efecto de algunas cosas.

La evolución del pensamiento le permitirá al niño tener un buen desarrollo en su educación, pero sobre todo, su participación activa dentro del aula de clases y fuera de ella.

3.3. Origen y evolución del comportamiento moral.

Puede conceptualizarse como los cambios en la conducta del ser humano, causados por las reglas establecidas en el seno familiar y social.

Para Moraleda (1999) la conciencia moral representa un componente muy amplio de la organización psicológica del individuo. Según Freud, el desarrollo de esta conciencia moral, es un producto de la identificación, es decir, el niño trata de ser como su padre y, por lo tanto, absorbe las normas morales y las conductas de éste.

La formación del sentimiento de obligación se subordina a dos condiciones:

- 1) "La intervención de consignas dadas desde el exterior, es decir, órdenes de cumplimiento indeterminado; y
- 2) La aceptación de las consignas, debido a un sentimiento de afecto y temor de manera conjunta." (Piaget; 2002: 124).

El respeto originado en la relación de un inferior y un superior sólo constituye una de las dos formas de respeto, es decir, se da de manera unilateral. El respeto mutuo es la otra parte de respeto que no suele darse en este tipo de relación.

El respeto unilateral engendra en el niño una moral de obediencia, misma que se atenuará para dar paso al respeto mutuo. De acuerdo con Piaget (1932) el niño pasará por dos etapas en su desarrollo moral: una moral heterónoma y posteriormente una moral autónoma.

3.3.1. La moral heterónoma.

El origen de la norma no es la cooperación entre los hombres, sino la autoridad de los mejores. El poder de las consignas se encuentra ligado a la presencia material del que las da, es decir, en su ausencia, la ley pierde su acción. Aunque ese poder luego sea duradero, puede ocasionar “que los componentes de respeto se disocien y desemboquen en una mezcla de afecto y de hostilidad, de simpatía y de agresividad, de celos, etc.” (Piaget; 2002: 126).

El realismo moral: En él, las obligaciones y los valores están determinados por la ley o la consigna en sí misma. El niño califica un acto como bueno o malo en función del acto material, es decir, emite juicios de valor a partir del acto material con independencia de las intenciones del mismo.

“Mientras que el niño no logre salir de su egocentrismo y alcanzar su capacidad abstractiva, será para él malo lo que el adulto llame malo: no querer comer, pegar a su compañero, quitarle los juguetes y, sobre todo no hacer lo que se le manda. Será bueno hacer lo que papá y mamá o la educadora enseñan que es bueno: obedecer, ayudar a los demás, comer bien, etc.” (Moraleta; 1999: 126).

3.3.2. La moral autónoma.

El niño llega a relaciones morales nuevas, fundadas en el respeto mutuo y que llevan a cierta autonomía, es decir, adquiere esta moral a través del convencimiento de que debe actuar de cierta manera.

Hay un mayor discernimiento del por qué de las cosas. El sentimiento de la justicia se impone sobre la misma obediencia y se convierte en una norma central.

En el siguiente esquema, se pretende mostrar la evolución del juicio moral según Piaget (1932), así como las características de los dos tipos de moral.

	MORAL HETERÓNOMA	MORAL AUTÓNOMA (evolución del juicio moral)
CARACTERÍSTICAS	-El origen de la norma no es la cooperación entre los hombres, sino la autoridad de los mejores.	Se da en tres períodos: Primero (6-7años). No diferencia entre el bien y el mal. La cualidad moral

	<p>-El valor de la norma reside en el prestigio de quien lo ha impuesto.</p> <p>-Impera una moral realista: la gravedad de su quebramiento se mide por su dimensión material, con independencia de la intención o circunstancias individuales del sujeto.</p> <p>-Se da el pensamiento animista (atribuir intenciones al universo)</p> <p>-Genera la noción de justicia inmanente (la causa es externa al hombre).</p> <p>-La justicia inmanente hace que un acto malo traiga automáticamente un castigo; y un acto bueno traiga un premio.</p> <p>-Las perores faltas: el insulto y la desobediencia hacia el alumno (Wallon; 1968).</p> <p>-El origen de la norma viene de fuera del individuo y el castigo también.(dios te va a castigar)</p>	<p>es según el criterio de los mayores.</p> <p>Segundo (8-9años). Ve que los actos tienen una cualidad moral con independencia de la voluntad de los padres. Asimismo, comienza a darse cuenta de la importancia de las intenciones en la calificación de los actos.</p> <p>-El proceso de socialización ayuda a entender a través de la experiencia la reflexión de sus actos.</p> <p>-La restricción aún no puede ser interna, requiere de una autoridad externa.</p> <p>Tercero (10-12 años). Piensa que la persona que no toma en cuenta las intenciones con que ha sido realizado un acto, puede actuar de manera injusta. "BUENOS JUECES"</p>
--	---	---

		<p>-Crecen en una justicia inmanente pura y religiosa.</p> <p>-Las peores faltas: la mentira, copiar y el robo.</p>
--	--	---

(Moraleda; 1999: 164-166)

El niño de preescolar se encuentra ubicado en la etapa preoperacional de Piaget, y por lo tanto su moral es heterónoma, aunque al final de esta etapa pueda presentar características de una moral autónoma. Piaget ha mencionado que las edades marcadas en los períodos son flexibles, la rapidez con que el individuo recorra cada uno, dependerá de la inteligencia de los individuos, el ambiente cultural y la educación moral recibida.

Así pues, el niño comienza con este tipo de desarrollo en el seno familiar, donde se establecen reglas que hay que seguir y se catalogan las cosas como buenas o malas. En ocasiones se le aplican castigos o recompensas que pudieran estar manipulando su conducta, sin embargo, a una edad posterior, el podrá tener definida su ideología y considerar lo bueno y lo malo. Generalmente ésta se verá influida por lo aprendido durante su niñez.

3.4. Desarrollo de la personalidad.

Pueden determinarse como los cambios en la personalidad de un individuo, que tienen lugar conforme al crecimiento y paso de los años.

Con el paso del tiempo, el niño irá formando su propia personalidad, aunque a esta edad, de pronto comprende que el mundo está lleno de cosas y de personas y él forma parte, aunque de momento, no esté capacitado para ponerse en el punto de vista de los demás.

Ausubel (1999) menciona algunos aspectos relevantes en la estructuración de la personalidad del individuo. Estos son:

3.4.1. Status primario y derivado.

En la vida social siempre existirá una relación recíproca de identificación-aceptación, Un tipo de identificación muy común es la “satelización”, que hace referencia a la identificación del rol (dominación-subordinación).

En esta relación satelizada la parte subordinada reconoce el rol servicial y deferente, y la parte supraordinaria lo acepta como parte de su órbita personal. Este es el tipo de relación más común entre padre e hijo. Es decir, el niño adquiere una noción estable de la superioridad de la parte dominante y busca que se le acepte por lo que es, más que por su capacidad para ser independiente y por su voluntad para

ser autosuficiente. La autoestima del niño satelizado depende de cuanta aceptación le muestren sus mayores.

La relación no satelizada se establece cuando la parte subordinada considera su estado de dependencia como un hecho que debe ser corregido, y por lo tanto transitorio. En este caso puede ser rechazado totalmente o aceptado limitadamente, es decir, en función de su competencia actual o potencial, más que por su propia persona.

También cuando la parte dominante acepta al dominado en función de su utilidad presente o futura (el padre no presenta un afecto intrínseco hacía su hijo), o la parte subordinada no está dispuesta o es incapaz de satelizarse.

El niño no satelizado, posee una autoestima (o sentimiento de adecuación) a prueba de las circunstancias que muestran su capacidad motora o cognoscitiva.

Para poder establecer un status primario es necesario *el acto de identificación*, “que consiste en utilizar al individuo dominante como modelo emuladorio para aprender sus aptitudes y métodos operativos y eventualmente acceder a su envidiable status.” (Ausubel; 1999: 17).

No todos los niños se satelizan. De acuerdo al sí o no de la satelización dependerá la estructura del yo.

3.4.2. La crisis de desvalorización del yo.

La desvalorización del yo, es un proceso que se da culturalmente y es ocasionado por un cambio de rol o papel, es decir, el niño pasa de ser importante a un segundo lugar.

De acuerdo con Ausubel (1999), durante los primeros dos y cuatro años de vida del niño aproximadamente, los padres se encuentran evidentemente subordinados a las necesidades del niño, ya que él se encuentra imposibilitado físicamente para satisfacerlas.

Durante este período los padres se encuentran indulgentes y tolerantes ante el niño, ya que lo único que esperan de él es que una vez que haya alcanzado la madurez motriz, cognitiva y social necesaria, dejarán de acatar sus deseos.

Generalmente después de los cuatro años del niño, los padres cambian totalmente su rol y por consecuencia el del niño. “Ya no consuelan tanto al niño, exigiéndole en cambio un mayor acatamiento de las pautas paternas y las normas culturales.” (Ausubel; 1999: 25).

Al percibir su insignificancia en la distribución del poder de su familia, el niño desvaloriza su yo, es decir, se da cuenta de que sus padres marcan un límite en el que no deban ayudarlo. Esta desvalorización suele aumentarse sí durante este período se da el nacimiento de un hermano.

Su mayor independencia ejecutiva (capaz de realizar algunas cosas) y la mayor dependencia volitiva (depende de la voluntad de otros), contribuyen a que el niño no desvalorice su yo.

3.4.3. La satelización como solución a la desvalorización del yo.

En ninguna cultura el niño puede competir más que marginalmente con los adultos. La satelización por tanto le permite al niño mantener un buen nivel de autoestima. Este status derivado le permite valorarse y aceptarse como un ser importante por sí mismo.

“La solución satelizante a la crisis de desvalorización del yo es más estable y realista, también menos traumática que cualquier otro recurso posible a disposición del niño en este período.” (Ausubel; 1999: 27).

La satelización ocurre más fácilmente cuando el niño percibe que es aceptado por sus padres y que no representa una carga para la familia. En este último caso el niño rechazado difícilmente adquirirá tal status.

Una relación emocional volitivamente dependiente de personas más fuertes, protectoras y altruistas refuerza su sentido de seguridad (aliado de mayores).

La satelización implica que el niño debe renunciar a su propósito de omnipotencia volitiva, es decir, dejar a un lado sus deseos excesivos de

independencia, frustrados constantemente y obtener sentimientos intrínsecos de seguridad y adecuación.

Este proceso tiene efectos en las esferas moral (obediencia), emocional (autoestima) y conducta del niño (persistencia).

Los niños que gozan de una amplia aceptación están dispuestos a ejercer un gran esfuerzo consciente.

3.4.5. La solución no satelizante a la desvalorización del yo.

De acuerdo con Ausubel esta es considerada la solución menos aceptable y satisfactoria. Cuando el niño se encuentra privado de la autoestima que proporciona la aceptación paterna incondicional, es necesario que no renuncie a sus aspiraciones de omnipotencia.

El niño no satelizado no experimenta desvalorización del yo y busca seguridad y autoestima a partir de su competencia.

La poca aceptación de sus padres provoca que el niño no satelizado muestre altos índices de autosuficiencia.

Algunos de los rasgos de personalidad de manera general que pueden originarse del niño satelizado y no satelizado son las siguientes:

	NIÑO SATELIZADO	NIÑO NO SATELIZADO
RASGOS DE PERSONALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> -Buena conducta (puntual, responsable) e independencia aunque muy poca persistencia en trabajos. -Temor al fracaso. -Mayor control emocional, sabe postergar reconocimiento. -Incorpora comportamientos morales paternos (aún en la etapa de la moral autónoma). -Valorización de él mismo, por el reflejo de la valorización que tienen los padres de él. -Buena autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> -Más independencia, persiste más ante los fracasos. -Depende del reconocimiento “por lo que hace” y no “por lo que es”. -Más egocéntrico. -Trata de no desvalorizar su yo. -Cuestiona y trasgrede el código moral de los padres. -Su función emocional basada en sus competencias.

Por tanto, es necesario que el niño se satelice en cierta medida, sin perder su autonomía e independencia. Dependiendo de la relación con sus padres, establecerá su personalidad. En la adultez puede seguir presentando un grado de satelización, aunque no exclusivamente de los padres. Siempre requiere de una persona.

3.5. Aspectos físicos y psicomotores del niño.

Desde su nacimiento, el niño va desarrollándose continuamente con el paso de los años. Como persona integral que es, su desarrollo abarca diferentes áreas. A continuación se contemplarán solo el área física y la psicomotriz.

3.5.1. Desarrollo físico.

Se define como el “cambio en la estructura y funciones corporales con el paso del tiempo. El Desarrollo Corpóreo o Físico, se caracteriza por una gradual variación de las dimensiones del cuerpo, que ira pareciéndose al de los adultos. Se verán cambios en el esqueleto y la musculatura.” (Cultural; 2000: 18).

Algunas de las características que presenta el niño de preescolar en este tipo de desarrollo son:

- 1) “Su tasa de crecimiento disminuye en relación con el rápido crecimiento de años anteriores.
- 2) Logra alcanzar la mayoría de los picaportes de las puertas y a encender y apagar la mayoría de los apagadores.
- 3) No tienen todavía una gran fuerza muscular.
- 4) Tiene una gran energía motriz (salta, pateo, corre, trepa, etc.).
- 5) Utiliza escaleras, cubiertas de escusados cerradas y cajones abiertos para llegar hasta donde necesita.

- 6) Comienza a perder los dientes de leche e inicia su dentición definitiva.
- 7) Sus manos, brazos y piernas adquieren mayor longitud.” (Cultural; 2000 119).

Gracias a los avances que obtiene el niño en el aspecto físico y por consecuencia en el motriz, poco a poco se vuelve más independiente y ya no precisa en cada momento de los adultos. La gran evolución que experimenta en el terreno motriz (ya corre y salta) le confiere una gran vitalidad.

3.5.2. Desarrollo psicomotor.

Se define como “la progresiva maduración del sistema nervioso y el rápido desarrollo de la musculatura, mismos que favorecen el dominio del cuerpo y la capacidad psicomotora” (Cultural; 2000: 119).

La edad del preescolar es considerada como el período mas importante del desarrollo psicomotor, mismo que afirmará posteriormente su evolución intelectual. Para lograrlo la educación debe darles a los niños la oportunidad de jugar en situaciones seguras y sanas; tomar en cuenta su tamaño y fuerza, sobre todo planear las actividades de modo que respondan a las necesidades de los niños.

En esta área el niño presenta las siguientes características:

- 1) “Definen su lateralidad predominante.

- 2) Están preparados para construir su esquema corporal a partir de la previa diferenciación de las partes.
 - 3) Incrementan el control del tono muscular y la respiración.
 - 4) Perfeccionan el equilibrio y la capacidad para orientarse en el tiempo y el espacio.
 - 5) Aumentan su capacidad de atención, que se hace más sostenida y consciente.
 - 6) Aprenden a dominar sus necesidades primarias (evacuación y alimentación).
 - 7) Afinan sus posibilidades manuales, (motricidad fina) que serán básicas para la escritura.
 - 8) Se abrocha y desabrocha los botones.
 - 9) Intenta atarse los cordones de los zapatos.
 - 10) Dibuja trazos más regulares.
 - 11) Emplea las tijeras para recortar y los utensilios para comer.
 - 12) Corre, se detiene y cambia el sentido de la marcha y salta con un solo pie."
- (Cultural; 2000: 120).

El ejercicio es necesario para lograr el desarrollo psicomotor del niño, sin embargo no es un obstáculo, ya que el niño de esta edad disfruta enormemente participando en ejercicios y juegos gimnásticos que son vitales para su buena forma y desarrollo. Este entusiasmo deberá ser aprovechado por el docente para el beneficio del mismo niño.

Actualmente el niño es considerado como una persona en desarrollo, tomando en cuenta las formas cuantitativas y cualitativas en que cambia con el tiempo. Como

se pudo apreciar, el niño es un ser integral y como tal ha de ser su proceso de desarrollo en las diferentes áreas. El contexto social es sumamente relevante para que dicho proceso se vea beneficiado y le permita al niño alcanzar el nivel deseado.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez revisados los aspectos concernientes a la fundamentación teórica, se examinarán ahora los que se refieren a la estructura metodológica y la recolección y tratamiento de la información, con el fin de dar cumplimiento a los objetivos del presente estudio.

4.1. Metodología de la investigación.

Para realizar una indagación, es necesario conocer a fondo la metodología que permita obtener los resultados más convincentes y por supuesto verídicos de la situación de estudio. Con base en ella, se podrá diseñar el proceso de investigación de campo que permita el desarrollo técnico, metodológico y formal de la recolección de datos y su estructuración.

La metodología puede orientarse en dos tipos de enfoque: cuantitativo y cualitativo. A continuación se describirá la estructura de la metodología utilizada para la presente investigación, es decir, las características del enfoque cuantitativo, el tipo de investigación, el tipo de estudio, el alcance de la investigación, el tipo de hipótesis, así como las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

4.1.1. Enfoque cuantitativo.

La presente investigación se describe como cuantitativa, porque “utiliza la medición, recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente. Confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.” (Hernández y cols.; 2003: 5).

El proceso que sigue el estudio cuantitativo consta de seis pasos que se dan de manera secuencial. Éstos son:

- 1) Elige una idea: para poder empezar una investigación es necesario tener claro el tema o la situación que se pretende investigar.
- 2) Deriva hipótesis y variables: se establecen hipótesis sobre lo que se piensa o se cree pueda estar sucediendo, así como las variables de estudio.
- 3) Desarrolla un plan para probarlas: se elige el método más adecuado que permita comprobar las hipótesis realizadas anteriormente.
- 4) Mide las variables en un determinado contexto: en este caso se aplican las técnicas de recolección de datos elegidas, que permitan brindar la información necesaria sobre el tema de investigación.
- 5) Analiza las mediciones obtenidas: se analiza la correlación encontrada entre las variables de estudio, dependiente e independiente, a partir de los

resultados obtenidos en el paso anterior, con frecuencia utilizando métodos estadísticos.

- 6) Establece conclusiones respecto a las hipótesis: a partir del análisis de la información obtenida se llega a las conclusiones de la investigación y tema de estudio, para extender los resultados a un universo más amplio.

Generalmente “los estudios cuantitativos proponen relaciones entre variables con la finalidad de arribar a proposiciones precisas y hacer recomendaciones.” (Hernández y cols.; 2003: 6).

En los estudios cuantitativos, se espera que los investigadores elaboren un reporte con sus resultados y ofrezcan recomendaciones para la solución de problemas y toma de decisiones. Lo que permite considerar a un estudio como cuantitativo es su fundamentación en el método hipotético-deductivo, mismo que le permita generar conocimiento.

El método hipotético-deductivo permite ver que si los resultados dan una evidencia positiva de las hipótesis exista confianza en la teoría que las sustenta. Por el contrario si los resultados no brindan evidencia, se descartan las hipótesis, y la teoría eventualmente.

Por tanto, como su nombre lo indica, la esencia de los estudios cuantitativos es: “cuantificar y aportar evidencia a una teoría que se tiene para explicar algo; la

teoría se mantiene hasta que se refute o se alcance una mejor explicación.”
(Hernández y cols.; 2003: 11).

4.1.2. Diseño no experimental.

Se concibe así a los estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

De acuerdo con Kerlinger “en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos.”
(referido por Hernández y cols.; 2003: 267).

No se construye ninguna situación, sólo se miden las situaciones ya existentes. Las variables al igual que sus efectos ya han ocurrido, de modo que el investigador no tiene ninguna influencia sobre ellos. En el caso de los sujetos de un estudio no experimental, ya pertenecen a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección.

Así pues, de acuerdo con Hernández y cols. (2003), la investigación no experimental se considera sistemática y empírica porque no manipula las variables independientes. No existe influencia directa para inferir las relaciones entre variables, mismas que se observan en su contexto natural.

4.1.3. Extensión transversal.

El estudio transversal es uno de los tipos de diseño de la investigación no experimental. La investigación se considera como un estudio transversal ya que tiene como objetivo recolectar datos en un momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (o describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos) (Hernández y cols.; 2003).

Como parte de los diseños transeccionales o transversales se encuentran los diseños: exploratorios, descriptivos y correlacionales causales.

4.1.4. Alcance correlacional-causal.

La investigación presente corresponde a este fin metodológico, ya que pretende describir la relación entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. Además de ello se establece cual de las variables es la causa y cuál es el efecto, es decir, la variable independiente y la variable dependiente (Hernández y cols.; 2003).

Las causas y los efectos analizados de hecho ya ocurrieron en la realidad o están ocurriendo durante el desarrollo del estudio y el investigador los mide y los reporta.

Sin embargo, “los diseños correlacionales causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad ni pretender analizar relaciones de causalidad.” (Hernández y cols.; 2003: 275). Por tanto, la fundamentación de toda investigación con un diseño correlacional causal, debe corresponder al tipo de relación que se pretende establecer entre las variables de estudio.

“La causalidad implica correlación, pero no toda correlación implica causalidad. Primero se establece correlación y luego causalidad.” (Hernández y cols.; 2003: 276).

4.1.5. Técnicas de recolección de datos.

La recolección de datos pertinentes a las variables u objetos involucrados en la investigación es otra de las etapas de necesarias. Para llevarla a cabo son necesarias tres actividades: seleccionar un instrumento o método de recolección de los datos, aplicarlo y preparar observaciones, registros y mediciones obtenidas.

Para obtener dicha información, se utilizan dos tipos de técnicas: las técnicas estandarizadas y los registros académicos.

4.1.5.1. Técnicas estandarizadas.

Son instrumentos ya desarrollados por especialistas en la investigación, que pueden ser utilizados para la medición de las variables. Son entendidos también como “cuestionarios o inventarios desarrollados para medir diversas variables y que tienen sus propios procedimientos de aplicación, codificación e interpretación.” (Hernández y cols.; 2003: 435).

Como parte de las técnicas estandarizadas se encuentran, los cuestionarios, escalas de actitudes, test psicométricos, registros académicos y test sociométricos.

Algunas de las ventajas de las técnicas estandarizadas son que ya tienen estudios estadísticos que prueban su confiabilidad y validez. Esto es un requisito indispensable para la validación del proceso de investigación (Hernández y cols.; 2003):

- 1) La confiabilidad: garantiza que mide un fenómeno estable a través del tiempo y común factor temporal o del momento.
- 2) La validez: garantiza que mide efectivamente lo que pretende medir y no otra variable.

Estas técnicas cuantitativas utilizan mediciones numéricas para representar los fenómenos de estudio. Su utilización se debe a cuatro razones: tiempo, facilidad, confiabilidad y utilidad para el proceso de investigación.

Tomando en cuenta el enfoque cuantitativo de la investigación presente, se retomó el test psicométrico de Matrices Progresivas de Raven como la técnica estandarizada para la recolección de datos.

4.1.5.2. Registros académicos.

Se refieren a los puntajes institucionales que registran el rendimiento académico del alumno. Generalmente son denominados como calificaciones escolares.

La medición del rendimiento académico, de acuerdo con esta técnica, no corresponde al investigador. Él solamente recupera esa información, por lo que la validez de los datos esta sujeta a terceras personas. Lo valioso de estos registros académicos consiste en que generalmente son los que determinan formalmente el éxito o fracaso del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En el caso de los niños de preescolar, objeto de estudio de esta investigación, la calificación que se brinda es solamente un reporte de los avances o complicaciones que el niño ha presentado en el transcurso del ciclo escolar en cada una de las áreas de desarrollo, para quienes la Secretaría de Educación Pública (SEP), establece los aspectos a evaluar en cada una de ellas y la docente sólo se encarga de evaluar y reportar, de acuerdo con su criterio, si el niño alcanzó o no dicho avance.

4.2. Población y muestra.

Dentro del enfoque cuantitativo, es preferible establecer con claridad las características de la población. La finalidad es delimitar cuáles serán los parámetros muestrales. Además, las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, lugar y tiempo.

“Un estudio no será mejor por tener una población más grande; la calidad de un trabajo estriba en delimitar claramente la población con base en los objetivos de estudio” (Hernández y cols.; 2003: 304).

4.2.1. Descripción de la población.

Al referirse a la población se contempló la definición propuesta por Selltiz: “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (citado por Hernández y cols.; 2003: 303).

La investigación fue realizada en el Preescolar Oficial Guadalupe Victoria turno matutino, clave 16DJNO871U, de la Ciudad de Apatzingán, Michoacán, construido inicialmente en un área rural considerada actualmente zona urbana.

El grupo elegido para la investigación fue el tercero “C”, atendido por la docente Ma. de la Luz Díaz Sillas. El grupo se encuentra formado por 33 alumnos, de

ellos, son 17 niños y 16, niñas. Las edades entre las que se encuentran son de los 4 años y 11 meses a los 5 años y 10 meses.

La mayoría del grupo ha cursado el segundo grado de preescolar y las condiciones socioeconómicas en las que se localizan son el nivel medio, ya que la mayoría de los padres son empleados y las madres amas de casa.

Su nivel cultural también se considera medio, tomando en cuenta que el área en que se ubican es una zona urbana y por lo tanto, tienen más oportunidad de integrarse a eventos culturales no sólo académicos, sino de la misma comunidad y de otros preescolares cercanos.

De los alumnos que forman el grupo, algunos de los niños han sido diagnosticados por las psicólogas del CAPEP Apatzingán con problemas de aprendizaje (déficit de atención, hiperactividad y psicomotricidad). Actualmente estos niños asisten a terapias adicionales al preescolar.

4.3. Proceso de investigación.

Toda investigación puede verse como un proceso constituido por diversas etapas, pasos o fases interconectadas de una manera secuencial y dinámica. En este caso se tratará de describir el proceso llevado para la realización de la investigación presente.

Para poder recaudar la información correspondiente a la variable independiente, capacidad intelectual, se comenzó por elegir el grupo y obtener la autorización de la maestra, posteriormente se planteó la situación a la directora y se pidió el permiso para las próximas visitas. El interés por parte de los directivos y la docente fue evidente.

Se acudió para realizar la aplicación del test de Raven, que consta de 36 reactivos, que miden lo que Catell menciona como inteligencia innata, para ello se anticipó a la maestra unos días antes, del proceso que se llevaría a cabo, así como los días que se solicitaría a los niños. La aplicación se dio de manera colectiva en grupos de 4 niños.

El horario en que se aplicó fue aproximadamente entre 9 y 11 de la mañana del 26-11-2010. Se buscó un espacio en que pudiera evitarse el ruido y la distracción de los niños. Aunque se aplicó el test a todo el grupo, la maestra fue quién conformó los equipos de niños.

El procedimiento utilizado para aplicar el test fue el siguiente:

- 1) Se buscó un lugar en el que hubiera poco ruido y distracciones para los niños.
- 2) La maestra eligió los subgrupos, de cuatro niños cada uno.
- 3) Se entregó un cuadernillo del test de Raven a cada uno de los niños.
- 4) Se les informó en un lenguaje sencillo que ellos entendieran lo que tenían que hacer.

- 5) Se estuvo presente para anotar la opción que eligieran y aclararles en cualquier momento alguna duda que tuvieran sobre el como contestar.
- 6) Al terminar se les agradeció por su ayuda.

La actitud de los niños fue de interés e incluso se vieron muy participativos. En algunos de los casos hubo pequeños que por más que se les insistió, no lograban poner atención. Éstos últimos, según se corroboró con la maestra, presentan problemas de aprendizaje y se desempeñan igual en las actividades que ella realiza. De acuerdo con los resultados tan bajos obtenidos en el test, se procedió a reaplicarlo, sin embargo, sólo en uno de los casos la diferencia fue significativa.

El instrumento se calificó con la plantilla indicada en el test y así se obtuvo el puntaje bruto o respuestas correctas. También se obtuvo el puntaje normalizado o percentiles de acuerdo con el baremo de Aguascalientes.

En el caso de la información correspondiente al rendimiento académico (variable independiente), se obtuvo de la maestra del grupo de estudio, quién designó las calificaciones de cada alumno en las diferentes campos formativos.

Es necesario recalcar que este año, el nivel preescolar modificó su forma de evaluación. Ésta se llevó a cabo a través de un diario de campo realizado por la docente, en el que menciono los avances o problemas que el niño presentó en cada área o campo formativo.

Tomando en cuenta que en el nivel preescolar no se evalúa numéricamente, la docente fue quién a su criterio tradujo a números los avances que los niños han logrado desde su ingreso en septiembre del 2010 al mes de diciembre del mismo año.

Para poder realizar el análisis de la información obtenida, se vaciaron los datos en una matriz de hoja electrónica de cálculo, que quedó estructurada con la siguiente información:

- 1) Nombre del alumno.
- 2) Campos formativos o áreas de aprendizaje.
- 3) Promedio en cada uno de los campos formativos.
- 4) Promedio general por alumno.
- 5) Puntaje obtenido en el test (percentil).
- 6) Media, mediana y moda.
- 7) Desviación estándar.
- 8) Coeficiente de correlación "r" de Pearson.
- 9) Varianza de factores comunes.

A partir de los datos obtenidos se procedió al análisis estadístico de la información y a su interpretación.

4.4. Análisis e interpretación de los resultados.

Enseguida se expondrán los datos estadísticos recabados para cada una de las variables por separado y en correlación; junto con ello, se efectuará la interpretación de la información que de ahí se derive.

4.4.1. Descripción de la variable dependiente: rendimiento académico

Tal como lo define Pizarro el rendimiento académico es “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (referido en www.unesco.cl).

Alves, por su parte ha considerado al r.a. como “el resultado de la enseñanza que consiste en transformaciones operadas en el pensamiento, lenguaje técnico, en la manera de conducirse y en las actitudes del alumno en relación con las situaciones y problemas de la materia.” (Alves; 1985: 315).

Al entrevistar a la directora y a la docente del preescolar se encontró que su concepto de r.a. es muy congruente con las definiciones anteriores. En el caso de la definición de Pizarro, en el preescolar, aunque no se evalúa de manera numérica, sí se realiza un análisis de las capacidades que el niño presenta al inicio del curso, pero también se está muy pendiente de las dificultades y avances que el niño muestre dentro de su proceso formativo. Este análisis debe darse a partir de las anotaciones

que la docente realice en su diario de campo y a partir de ellas, haga una evaluación del r.a. del niño de manera general (7-12-10).

Haciendo referencia a la definición de Alves, se encontró que el r.a, más que representarse por un número en este nivel educativo, se contempla en función de los avances que el niño adquiera en cada una de las áreas o campos formativos, en los cuales la SEP tiene predeterminadas las acciones, actitudes y aptitudes que el niño debe alcanzar en cada uno. Estos avances son el resultado de su proceso formativo y pueden ser observables en cada una de las actividades que el niño realice no sólo en el preescolar, sino fuera de él (7-12-10).

La evaluación del r.a. de los alumnos se da, como ya se mencionó, a través de las anotaciones que la docente realiza en su diario de campo sobre los avances y dificultades que el niño presente. Los criterios para evaluar cada campo formativo o área son establecidos por la SEP, es decir, las competencias que se pretende el niño sea capaz de realizar en cada uno de los campos formativos. Para la presente investigación la docente tuvo que traducir estas evaluaciones en números tomando en cuenta dichos aspectos (7-12-10).

4.4.1.1. Estadísticas de los resultados del rendimiento académico.

La estadística “es el procedimiento para clasificar, calcular, analizar y resumir información numérica que se obtiene de manera sistemática” (Hernández y cols.; 2003: 495).

Dentro de la estadística utilizada en la presente investigación se retomaron las siguientes medidas de tendencia central:

- 1) Media: es la suma de un conjunto de medidas dividida entre el número de medidas.
- 2) Mediana: es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas.
- 3) Moda: es la medida que se presenta con más frecuencia en un conjunto de observaciones (Hernández y cols.; 2003).

También se retomó una medida de dispersión: la desviación estándar, que es la raíz cuadrada de la varianza, con el fin de describir la variabilidad de una forma más directa (Hernández y cols.; 2003).

Por tanto los resultados correspondientes al rendimiento académico del grupo de tercero "C" del nivel preescolar fueron los siguientes:

En el campo formativo de Desarrollo Personal y Social se obtuvieron datos con un puntaje máximo de 10 y un puntaje mínimo de 7. El resultado encontrado de la media fue de 8, en el caso de la mediana su valor fue de 8, se encontró que el puntaje de la moda es 7 y el valor encontrado de la desviación estándar fue de 0.9. Los datos correspondientes al campo formativo de Desarrollo Personal y Social, se muestran en la gráfica anexa número 1.

En el campo formativo de Lenguaje y Comunicación se obtuvieron datos con un puntaje máximo de 10 y un puntaje mínimo de 6. El resultado encontrado de la media fue de 8, en el caso de la mediana su valor fue de 8, se encontró que el puntaje de la moda es 8 y el valor encontrado de la desviación estándar fue de 1.0. Los datos correspondientes al campo formativo de Lenguaje y Comunicación, se muestran en la gráfica anexa número 2.

En el campo formativo de Pensamiento Matemático se obtuvieron datos con un puntaje máximo de 10 y un puntaje mínimo de 6. El resultado encontrado de la media fue de 7.8, en el caso de la mediana su valor fue de 8, se encontró que el puntaje de la moda es 9 y el valor encontrado de la desviación estándar fue de 1.2. Los datos correspondientes al campo formativo del Pensamiento Matemático, se muestran en la gráfica anexa número 3.

En el campo formativo de la Exploración y Conocimiento del Mundo se obtuvieron datos con un puntaje máximo de 10 y un puntaje mínimo de 6. El resultado encontrado de la media fue de 7.7, en el caso de la mediana su valor fue de 7, se encontró que el puntaje de la moda es 7 y el valor encontrado de la desviación estándar fue de 1.2. Los datos correspondientes al campo formativo de la Exploración y Conocimiento del Mundo, se muestran en la gráfica anexa número 4.

En el campo formativo de la Expresión y Apreciación Artística se obtuvieron datos con un puntaje máximo de 10 y un puntaje mínimo de 6. El resultado encontrado de la media fue de 7.7, en el caso de la mediana su valor fue de 8, se

encontró que el puntaje de la moda es 7 y el valor encontrado de la desviación estándar fue de 1.2. Los datos correspondientes al campo formativo de la Expresión y Apreciación Artística, se muestran en la gráfica anexa número 5.

En el campo formativo de Desarrollo Físico y Salud se obtuvieron datos con un puntaje máximo de 10 y un puntaje mínimo de 6. El resultado encontrado de la media fue de 7.9, en el caso de la mediana su valor fue de 8, se encontró que el puntaje de la moda es 7 y el valor encontrado de la desviación estándar fue de 1.2. Los datos correspondientes al campo formativo del Desarrollo físico y salud, se muestran en la gráfica anexa número 6.

En lo que respecta al promedio general del grupo, se encontró un media de 7.9, una mediana de 7.7, una moda de 8.8 y una desviación estándar de 1.1. Los datos obtenidos en la medición del promedio general, se muestran en la gráfica anexa número 7.

4.4.2. Descripción de la variable independiente: capacidad intelectual.

Definir el término inteligencia es un problema complejo, ya que es utilizado muy a menudo por las personas sin que se tenga realmente conocimiento de los aspectos que pueden ser contemplados como signo de la misma.

Sin embargo, una de las definiciones que más se apega a la investigación y a lo que generalmente las instituciones contemplan como inteligencia es la propuesta

por Pizarro y Crespo, en la que mencionan que “la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos, fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, perspectivas de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc.” (referidos en www.red.cientifica.com).

4.4.2.1. Estadísticas de los resultados de la capacidad intelectual.

Los resultados que se obtuvieron de la capacidad intelectual de los alumnos de tercero “C”, medida con el test de Raven, corresponden a una media de 27.1, una mediana de 10, una moda de 10 y una desviación estándar de 26.4. Todo esto en medidas normalizadas en percentiles.

Los datos que se obtuvieron al realizar la medición de la capacidad intelectual en el grupo de tercero “C” del nivel preescolar, se muestran en la gráfica anexa número 8.

4.4.3. Influencia de la capacidad intelectual en el rendimiento académico.

Diversos autores han recalcado la influencia que tiene la capacidad intelectual en el rendimiento académico.

Mora (1995), por su parte, concibe a la inteligencia como el factor más importante de los que influyen en el aprovechamiento de los estudiantes. Dentro del proceso de aprendizaje es fundamental el buen funcionamiento de los factores intelectuales.

Powell (1975) hace una mención de tres tipos de alumnos según el nivel de inteligencia que poseen: brillantes, de habilidad normal y retardada. Indica que existe una correlación positiva, relativamente entre inteligencia y aprovechamiento ya que por lo general, los estudiantes destacados aprovechan a un nivel mucho más alto que los estudiantes retardados.

Para medir la influencia de la capacidad intelectual en el rendimiento académico se utilizaron los siguientes índices de correlación:

- 1) Coeficiente “r” de Pearson: prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón (Hernández y cols.; 2003).
- 2) Varianza de factores comunes: “medida de correlación que indica el porcentaje en que una variable (dependiente) es influida por otra (independiente). Se obtiene con la elevación al cuadrado del coeficiente de correlación ‘r’ de Pearson” (Hernández y cols.; 2003).

En la investigación llevada a cabo con el grupo de tercero “C”, se encontró que de acuerdo con las mediciones realizadas, se obtuvieron los siguientes resultados.

Entre la capacidad intelectual y el campo formativo de Desarrollo Personal y Social existe un coeficiente de correlación de 0.69 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico en el campo formativo de Desarrollo Personal y Social existe una correlación positiva media (Hernández y cols.; 2003).

Para conocer la influencia que tiene la capacidad intelectual en el rendimiento académico de éste y los siguientes campos formativos se obtuvo la varianza de factores comunes, donde mediante un porcentaje se indicará el grado en que la primera variable influye a la segunda. El resultado de la varianza fue de 0.48, lo que significa que el rendimiento académico en el campo formativo de Desarrollo Personal y Social se ve influido en un 48% por la capacidad intelectual. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 9.

Entre la capacidad intelectual y el campo formativo de Lenguaje y Comunicación existe un coeficiente de correlación de 0.71 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación existe una correlación positiva media (Hernández y cols.; 2003).

El resultado de la varianza fue de 0.51, lo que significa que el rendimiento académico en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación se ve influido en un

51% por la capacidad intelectual. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 10.

Entre la capacidad intelectual y el campo formativo del Pensamiento Matemático existe un coeficiente de correlación de 0.56 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico en el campo formativo del Pensamiento Matemático existe una correlación positiva media (Hernández y cols.; 2003).

El resultado de la varianza fue de 0.31 lo que significa que el rendimiento académico en el campo formativo del Pensamiento Matemático se ve influido en un 31% por la capacidad intelectual. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 11.

Entre la capacidad intelectual y el campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo existe un coeficiente de correlación de 0.62 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico en el campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo existe una correlación positiva media (Hernández y cols.; 2003: 532).

El resultado de la varianza fue de 0.38, lo que significa que el rendimiento académico en el campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo se ve

influido en un 38% por la capacidad intelectual. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 12.

Entre la capacidad intelectual y el campo formativo de Expresión y Apreciación Artística existe un coeficiente de correlación de 0.63 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico en el campo formativo de Expresión y Apreciación Artística existe una correlación positiva media (Hernández y cols.; 2003).

El resultado de la varianza fue de 0.40, lo que significa que el rendimiento académico en el campo formativo de Expresión y Apreciación Artística se ve influido en un 40% por la capacidad intelectual. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 13.

Entre la capacidad intelectual y el campo formativo de Desarrollo Físico y Salud existe un coeficiente de correlación de 0.58 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico en el campo formativo de Desarrollo Físico y Salud existe una correlación positiva media (Hernández y cols.; 2003).

El resultado de la varianza fue de 0.34, lo que significa que el rendimiento académico en el campo formativo de Desarrollo Físico y Salud se ve influido en un

34% por la capacidad intelectual. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 14.

Entre la capacidad intelectual y el promedio general de los alumnos se encontró un coeficiente de correlación de 0.65 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico general existe una correlación positiva media (Hernández y cols.; 2003).

El resultado de la varianza fue de 0.43, lo que significa que el rendimiento académico general se ve influido en un 43% por la capacidad intelectual. Estos resultados se observan gráficamente en el anexo número 15.

De acuerdo con estos resultados se corrobora la hipótesis de investigación que expresa: la capacidad intelectual de los alumnos de tercer grado de preescolar, influye de manera significativa en su rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Dentro de la investigación realizada al grupo de tercero "C" del Preescolar Oficial Guadalupe Victoria de la ciudad de Apatzingán, Michoacán, se obtuvieron resultados que muestran que los alumnos presentan una diferencia significativa en su nivel intelectual, medido éste con la aplicación del Test de Matrices Progresivas de J. Raven.

Los resultados correspondientes al rendimiento académico (r.a.) fueron diversos, al encontrar calificaciones mínimas de 6 y máximas de 10. La encargada de proporcionar dicha información fue la docente del grupo Ma. de la Luz Díaz. Asimismo, se encontró que algunos de los niños con bajas calificaciones presentan problemas de aprendizaje diagnosticados por el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), sin embargo no se atribuye a ello su bajo rendimiento, sólo se mencionan como una referencia.

De esta manera y de acuerdo con los resultados presentados en la matriz de datos, se encontró una correlación estadística entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico de 0.65, y una influencia de la primera sobre la segunda de 43%; con ello se corrobora así la hipótesis de trabajo que indica: la capacidad intelectual de los alumnos de tercer grado de preescolar influye de manera significativa en su rendimiento académico.

Con ello se confirma que existe una relación estrecha entre lo retomado teóricamente y la realidad del grupo de investigación, ya que el rendimiento académico del alumno, se ve catalogado como el resultado de las habilidades y los aprendizajes que el niño obtienen en su proceso formativo y es expresado a través de la calificación, una de las formas más establecidas para evaluarlo.

El definir la capacidad intelectual es un problema complejo, pero si bien es cierto, se encontró que existen factores que además de ella, influyen en el r.a. del alumno, mismos que se retomaron de manera teórica y que pueden ser tema de próximas investigaciones.

Así pues, en esta investigación se logró llegar al objetivo propuesto y se encontró existe una correlación positiva media entre la capacidad intelectual de los niños de tercer grado de preescolar y su rendimiento académico.

Se espera que esta tesis sirva de base para próximas investigaciones que pretendan encontrar en qué medida influyen otros factores aquí mencionados en el rendimiento académico de los alumnos, o de igual manera la capacidad intelectual en otra población, tiempo o contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisrasian, Peter W. (2003).
La evaluación en el salón de clases.
Edit. McGraw-Hill, México.
- Alves de Mattos, Luiz (1990).
Compendio de Didáctica General.
Edit. Kapelusz, Argentina.
- Ausubel, D.; Sullivan, E. (1999).
El desarrollo infantil y el desarrollo de la personalidad.
Edit. Paidós, México.
- Avanzini, Guy (1985).
El fracaso escolar.
Edit. Herder, España.
- Casullo, M. (1994).
Las competencias intelectuales.
Edit. Paidós, México.
- Díaz Barriga Frida; Hernández Rojas, Gerardo (1998).
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.
Edit. McGraw-Hill, México.
- Ediciones Cultural (2000)
Guía para padres: embarazo y parto / El desarrollo del niño.
Edit. Cultural, Madrid, España.
- Ediciones Euroméxico (2002)
Problemas de aprendizaje. Vol. 1.
Edit. Euroméxico, Tlanepantla, Estado de México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2003).
Metodología de la investigación.
Edit. McGraw-Hill, México.
- Labinowicz, Ed. (1987).
Introducción a Piaget.
Edit. Adisson-Wesley Iberoamericana, EUA.
- Márquez, Eneida (2003).
Hábitos de estudio y personalidad.
Edit. Trillas. México.

Mece, Judith. (2000).
Desarrollo del niño y del adolescente para educadores.
Edit. McGraw-Hill, México.

Mora, Juan Antonio (1995).
Acción tutorial.
Edit. Narcea, España.

Moraleda, Mariano. (1999).
Psicología del desarrollo.
Edit. Alfaomega-Marcombo, México.

Newman, R. (1983).
Desarrollo del niño.
Edit. Limusa, México, D. F.

Nikerson, R. (1998).
Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.
Edit. Paidós, España.

Perkins, D.N. (1997).
Esquemas del pensamiento.
Traducción libre, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.

Piaget, J.; Inhelder, B. (2002).
Psicología del niño.
Edit. Morata, España.

Powell, Marvin (1975).
La Psicología de la adolescencia.
Edit. F.C.E, México.

Raffinni, James P. (1998).
150 maneras de incrementar la motivación en la clase.
Edit. Troquel, Argentina.

SEP (2005)
Guía para madres y padres
SEP, México, D.F.

SEP (2005)
Material para actividades y juegos educativos
SEP, México, D.F.

Snow, R.; Yalow, E. (1988)
Educación e inteligencia.
Edit. Paidós, España

Snow, R; Sternberg, Robert. (1982)
Inteligencia humana.
Edit. Paidós, Buenos Aires.

Tierno, Bernabé (1993).
Del fracaso al éxito escolar.
Edit. Plaza Janes, España.

Tovar Valdés, Gabriela Mireya. (1997)
Bajo rendimiento escolar.
Tesis de la Escuela de Pedagogía. Universidad Don Vasco. Uruapan, Michoacán.

Vernon, P. (1982).
Inteligencia: herencia y ambiente.
Edit. Manual Moderno, México.

Zarzar Charur, Carlos (2000).
La didáctica grupal.
Edit. Progreso, México.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Hemerografía

Edel Navarro, Rubén (2003)

“El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo”

Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación.
Vol.1, No. 2, México. Red electrónica.

Fuentes Navarro, Teresa. (2005)

“El estudiante como sujeto del rendimiento académico”

Revista Sinéctica 25. Agosto 2004-Enero-2005. Págs. 23 a 27.

Ley General de Educación. (2005)

Capítulo 1. Disposiciones Generales

CINTERFOR (2011)

“Jóvenes, formación y empleo”

Sección Quinta del Rendimiento Estudiantil en la Organización Internacional del Trabajo. (OIT)

Páginas de Internet

<http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/aprendizajes>

<http://www.redcientífica.com/imprimir/doc200306230601.html>

<http://sisbib.unmsm.edu.pe>.

<http://www.psicopedagogía.com/articulos>

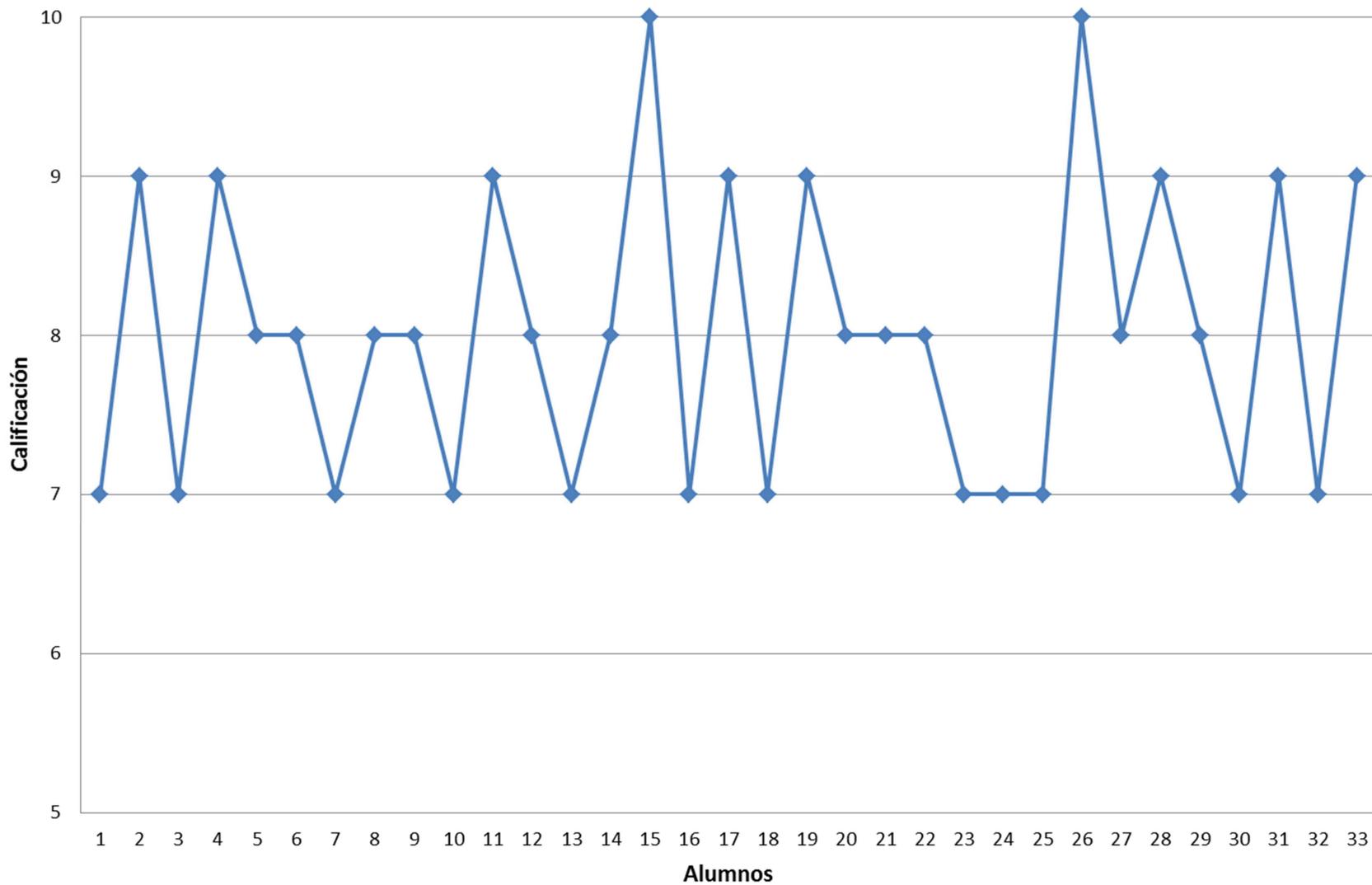
<http://www.utpl.edu.edu.pe>

<http://www.oitcinterfor.org/public/spanish>

<http://www.ice.deusto.es/rinace>

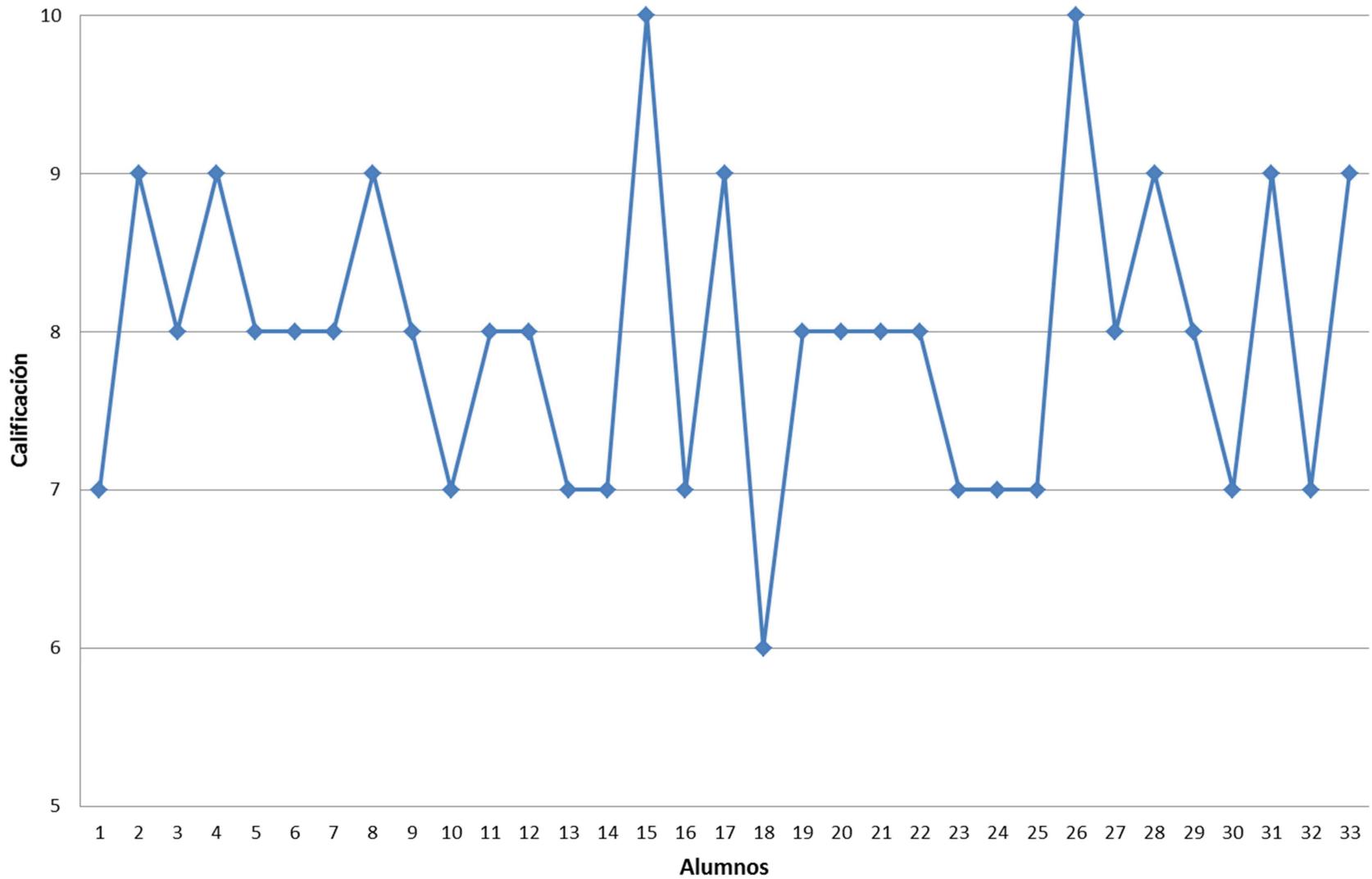
Anexo 1

Rendimiento académico en el área de Desarrollo personal y social



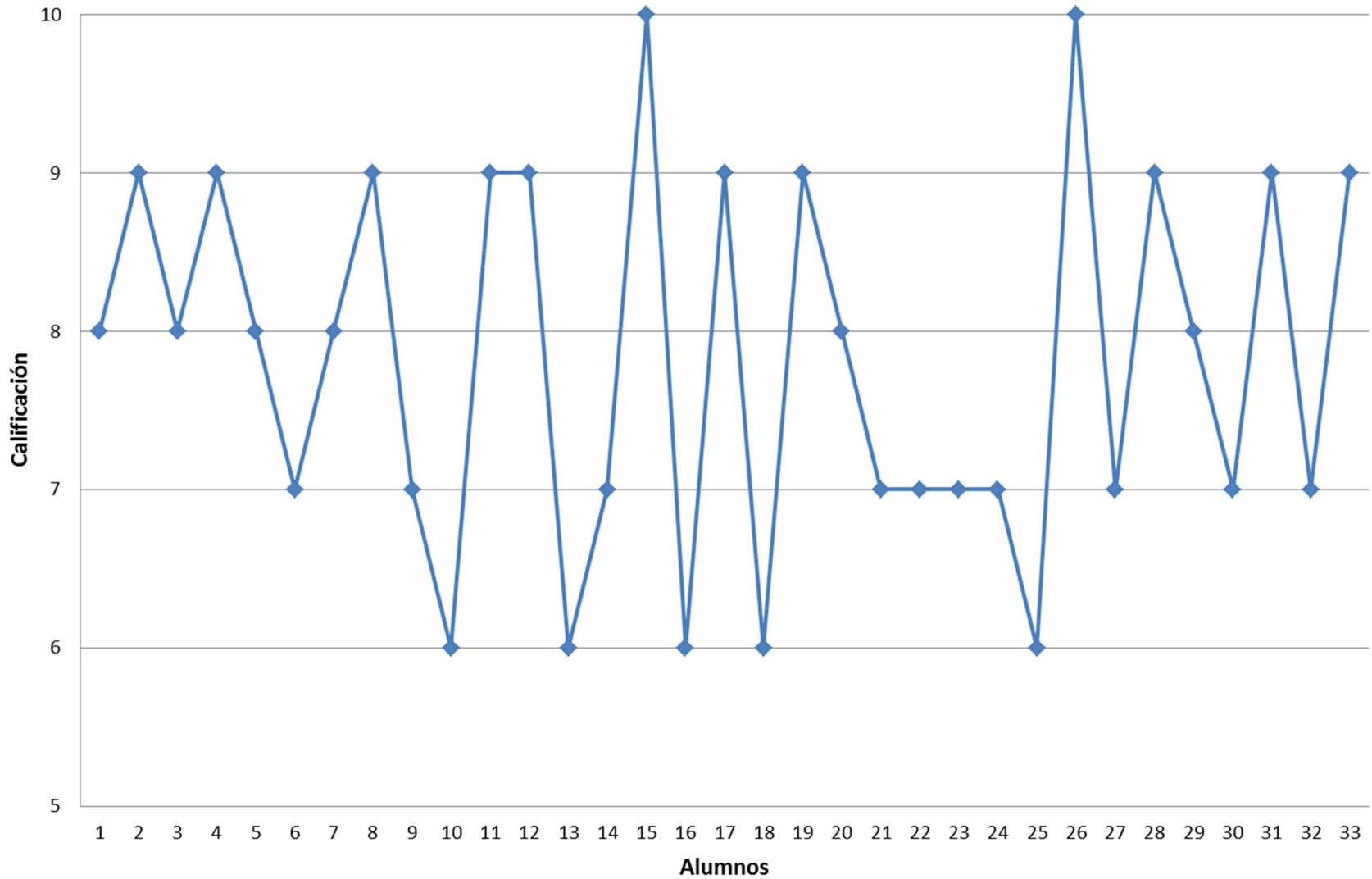
Anexo 2

Rendimiento académico en el área de Lenguaje y comunicación



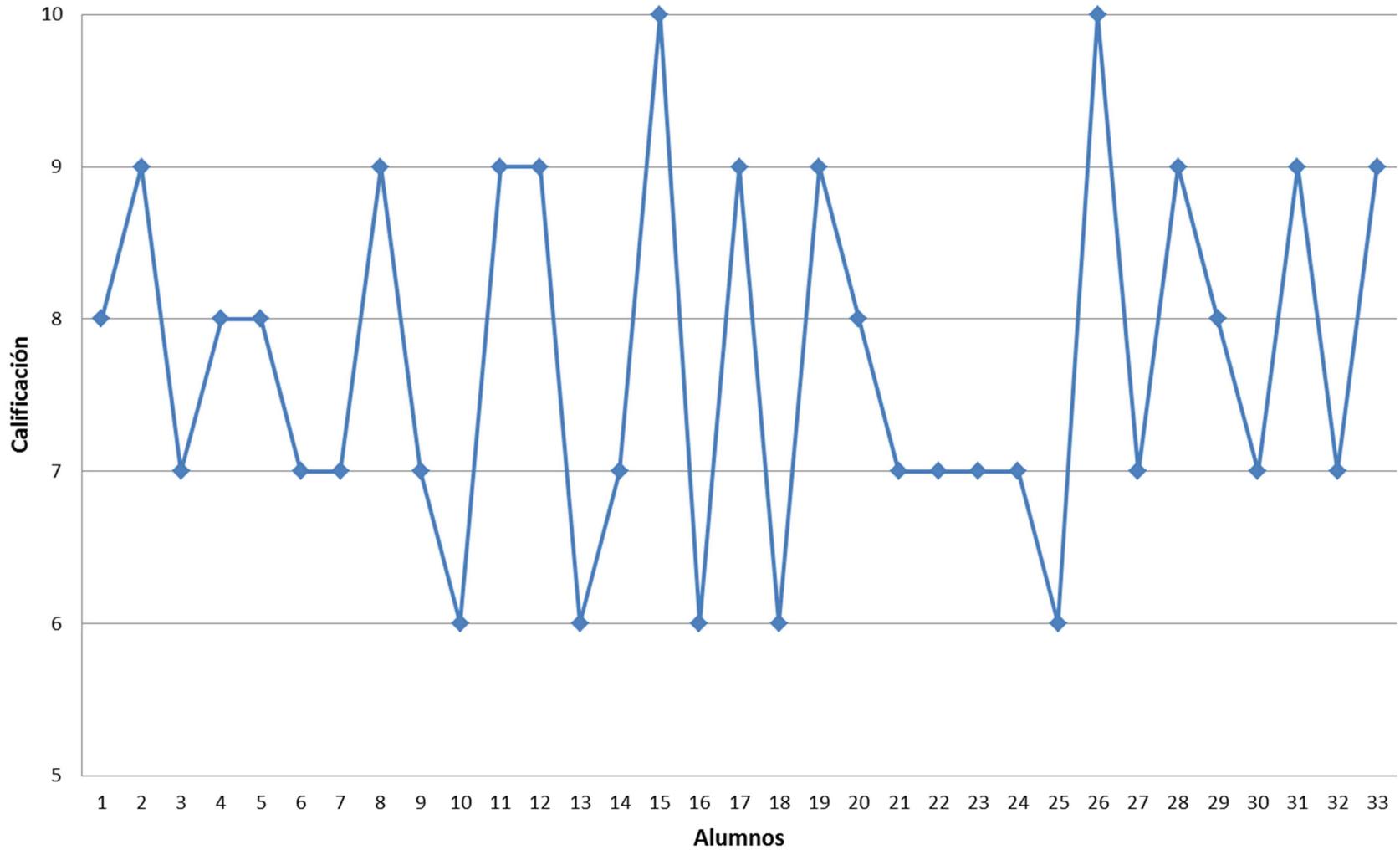
Anexo 3

Rendimiento académico en el área de Pensamiento matemático



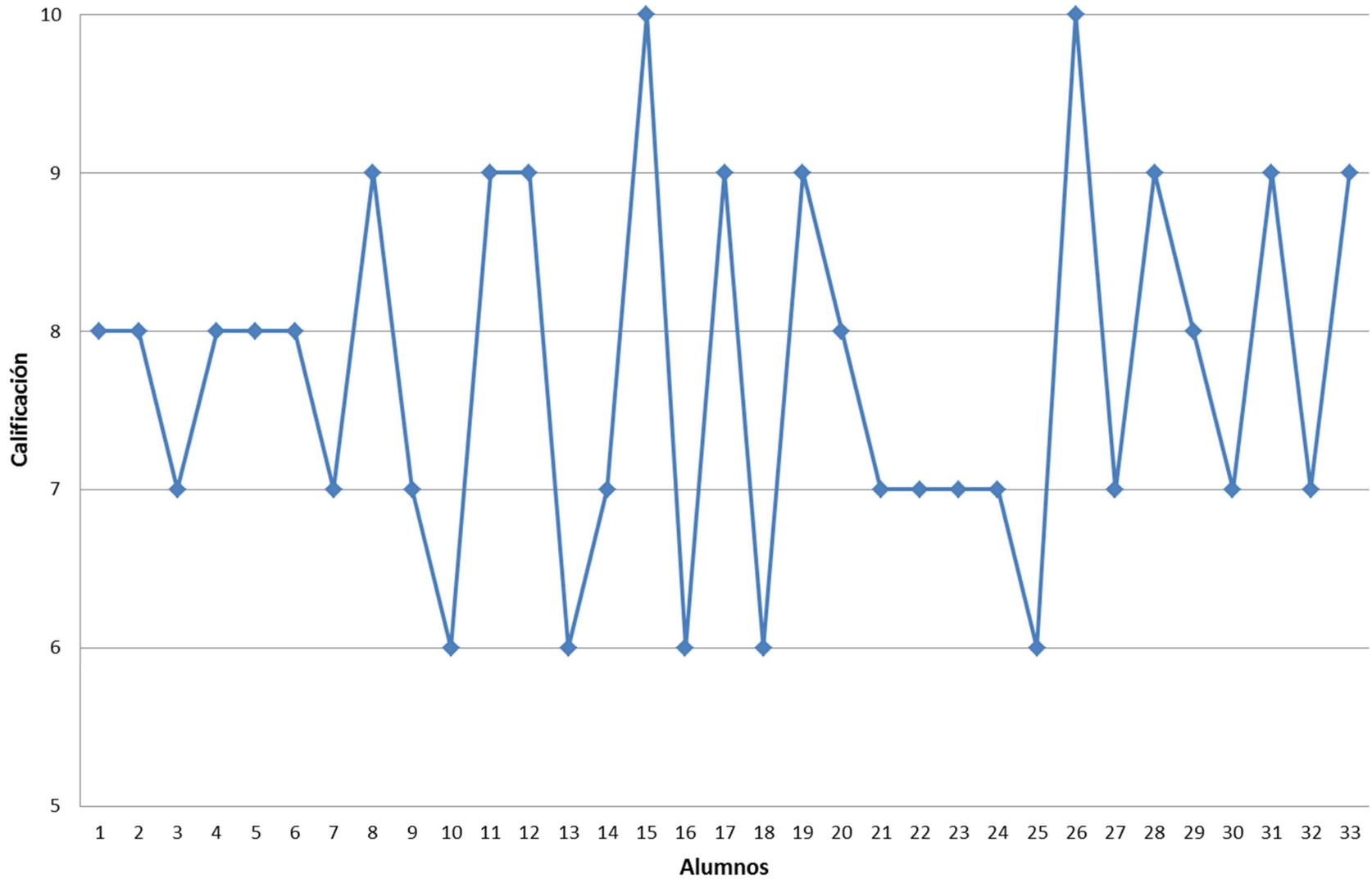
Anexo 4

Rendimiento académico en el área de Exploración y conocimiento del medio



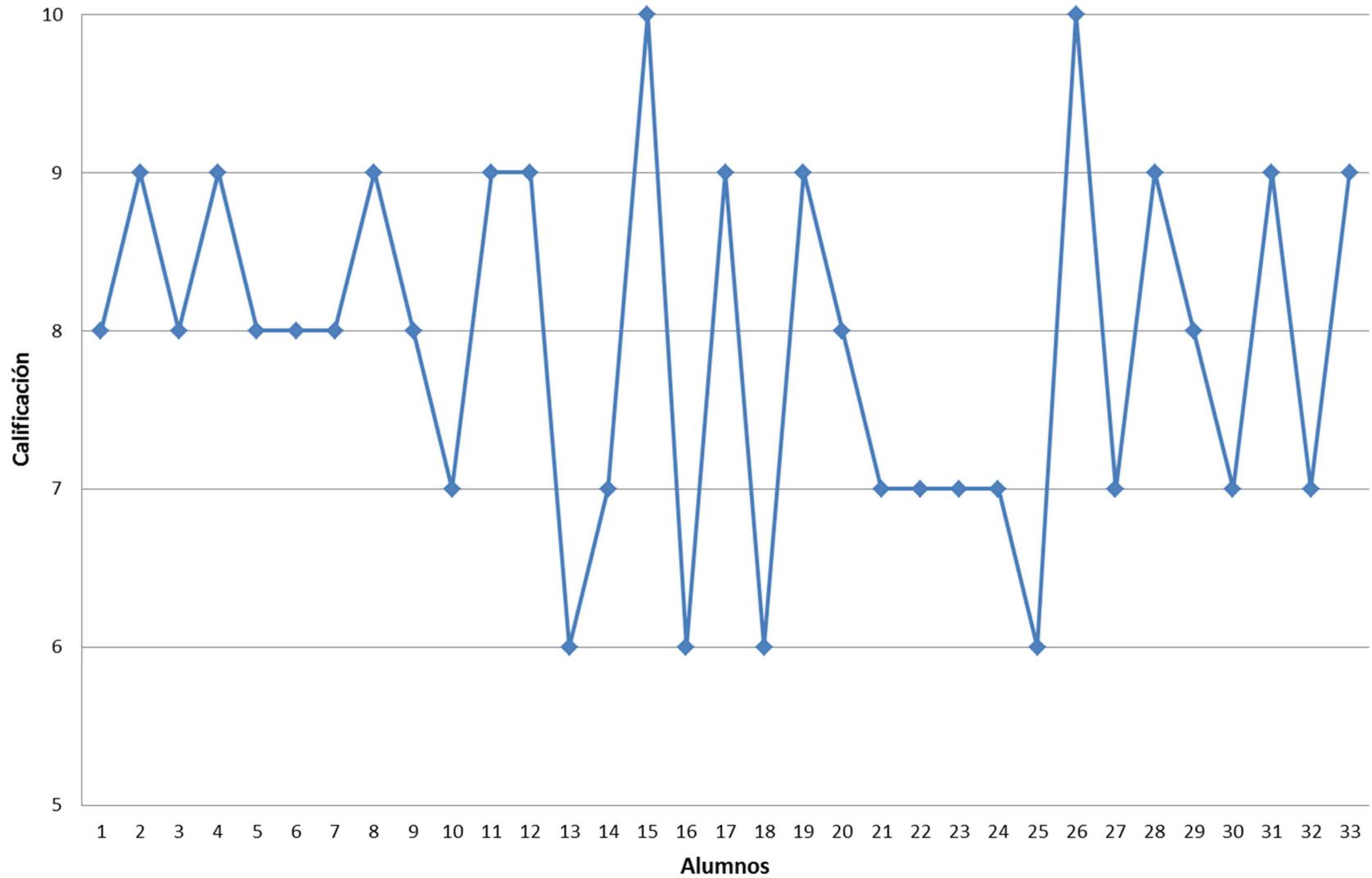
Anexo 5

Rendimiento académico en el área de Expresión y apreciación artística



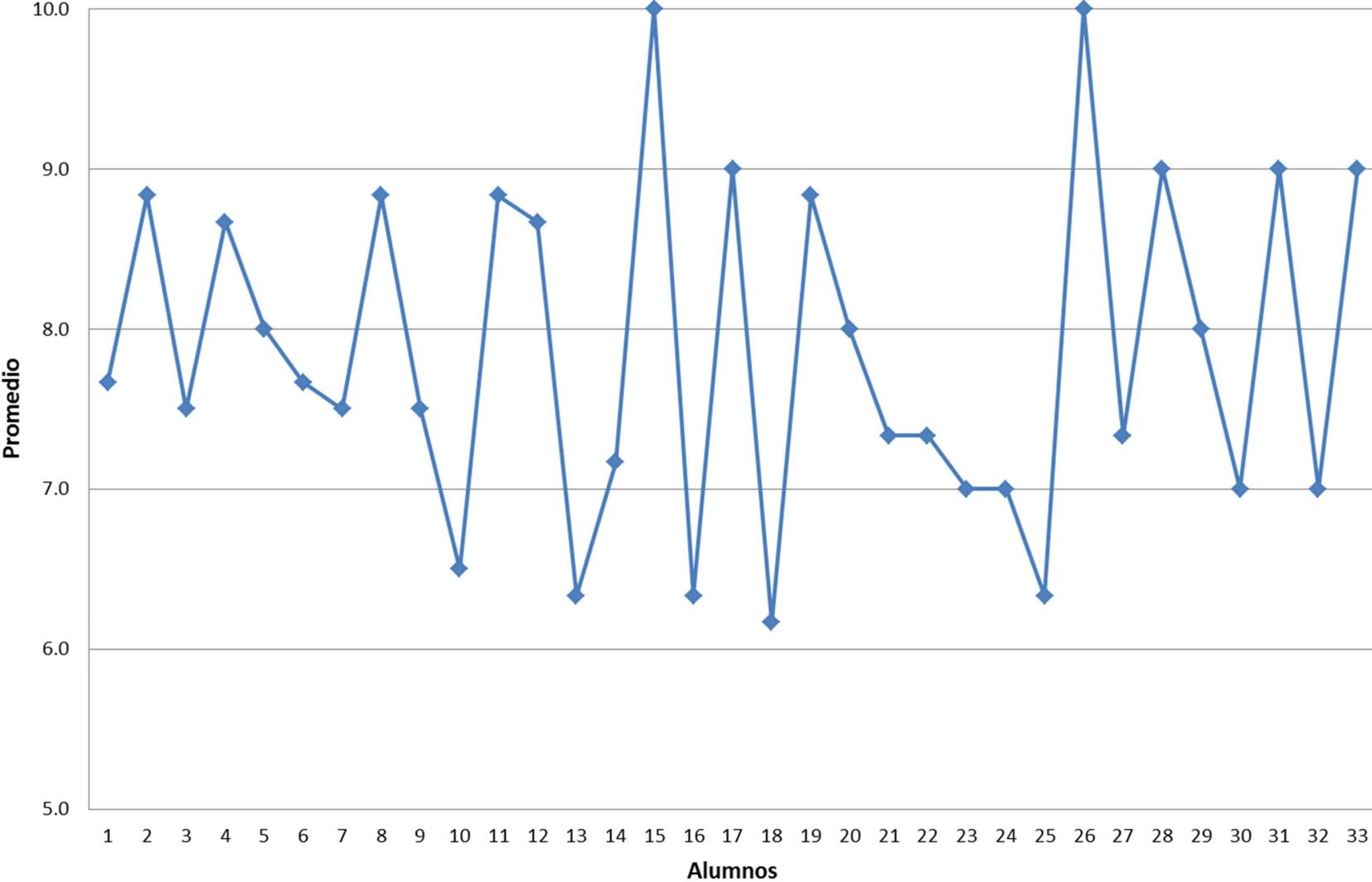
Anexo 6

Rendimiento académico en el área de Desarrollo físico y salud



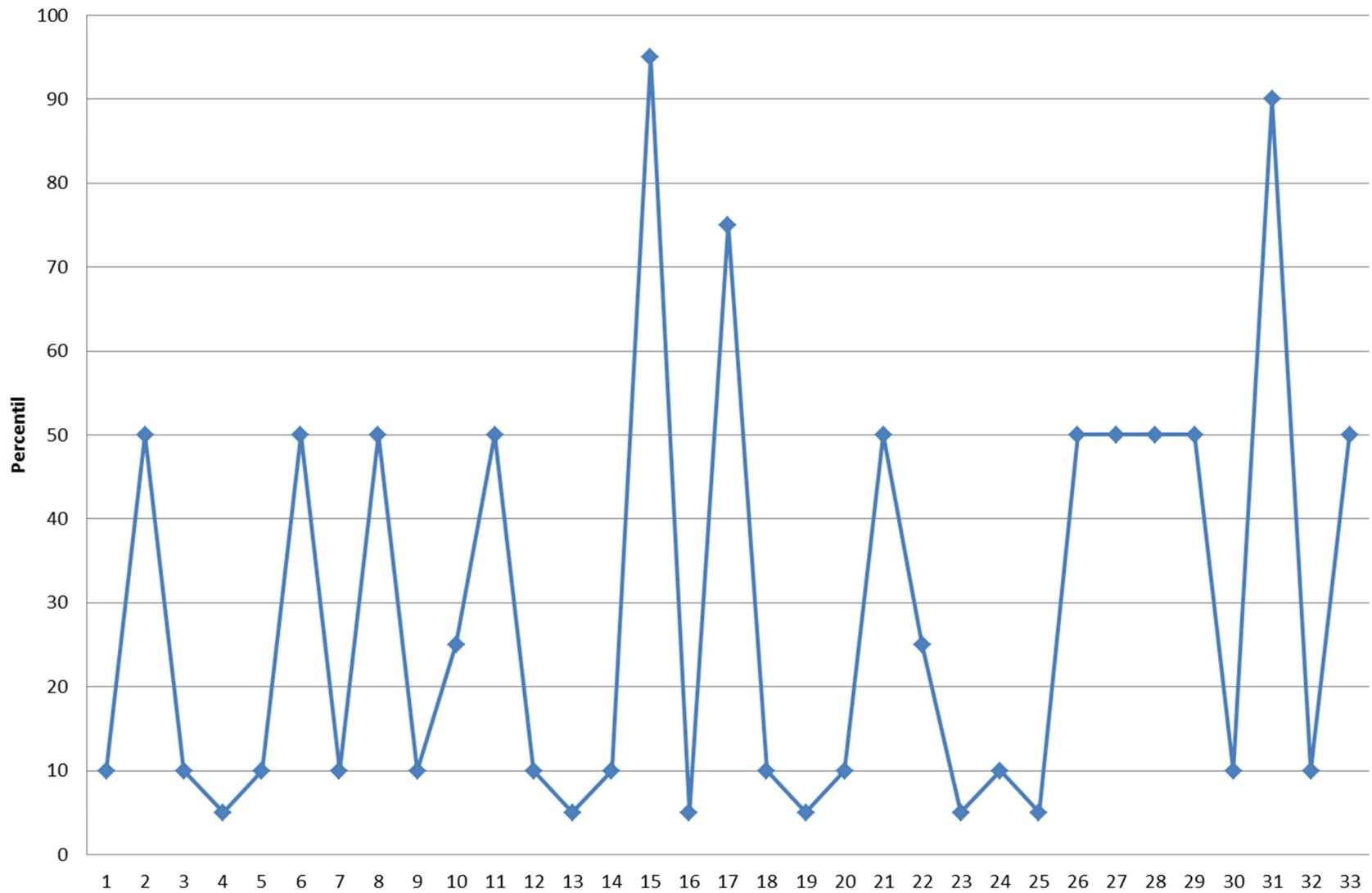
Anexo 7

Rendimiento académico promedio



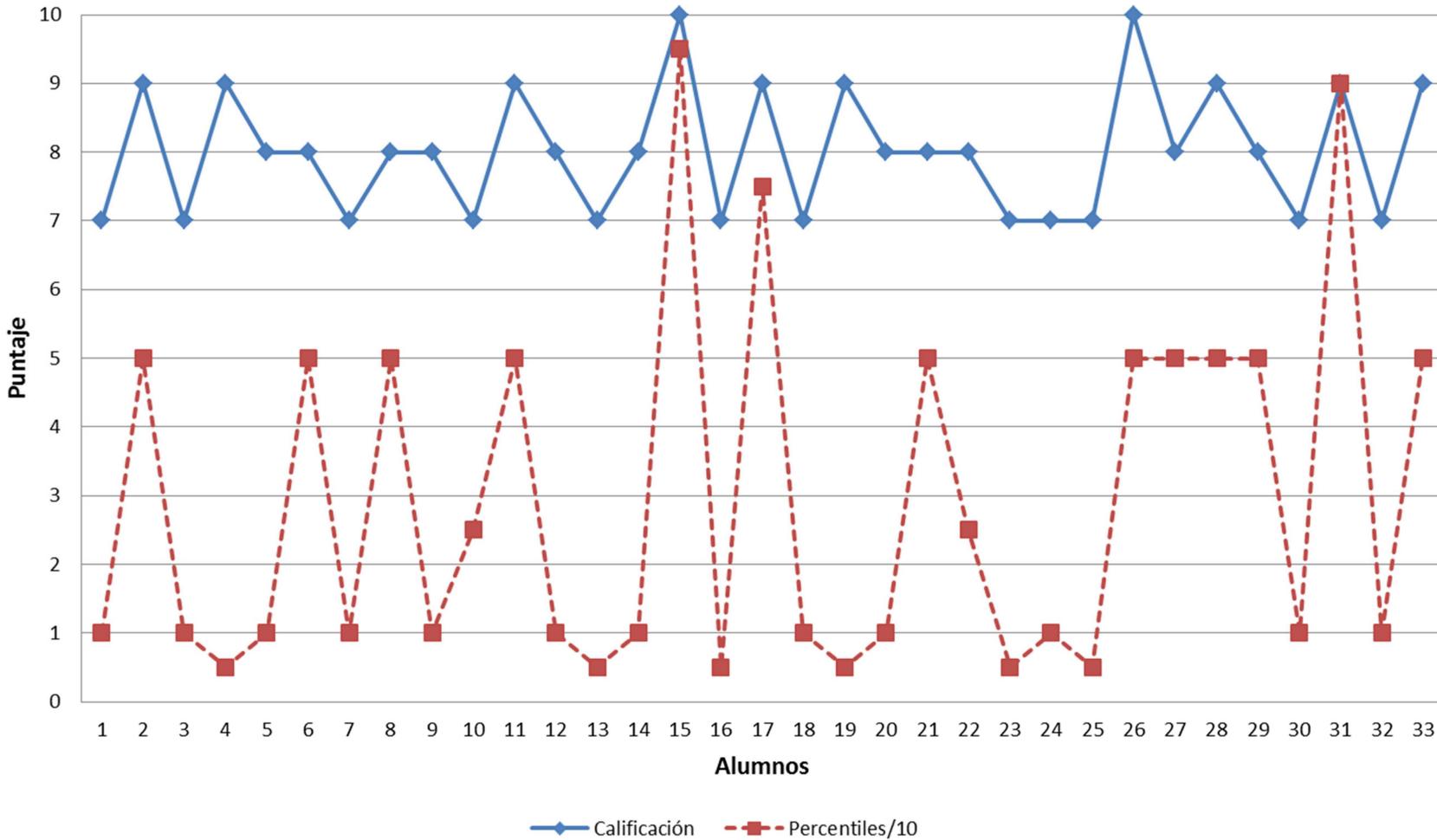
Anexo 8

Percentiles de capacidad intelectual



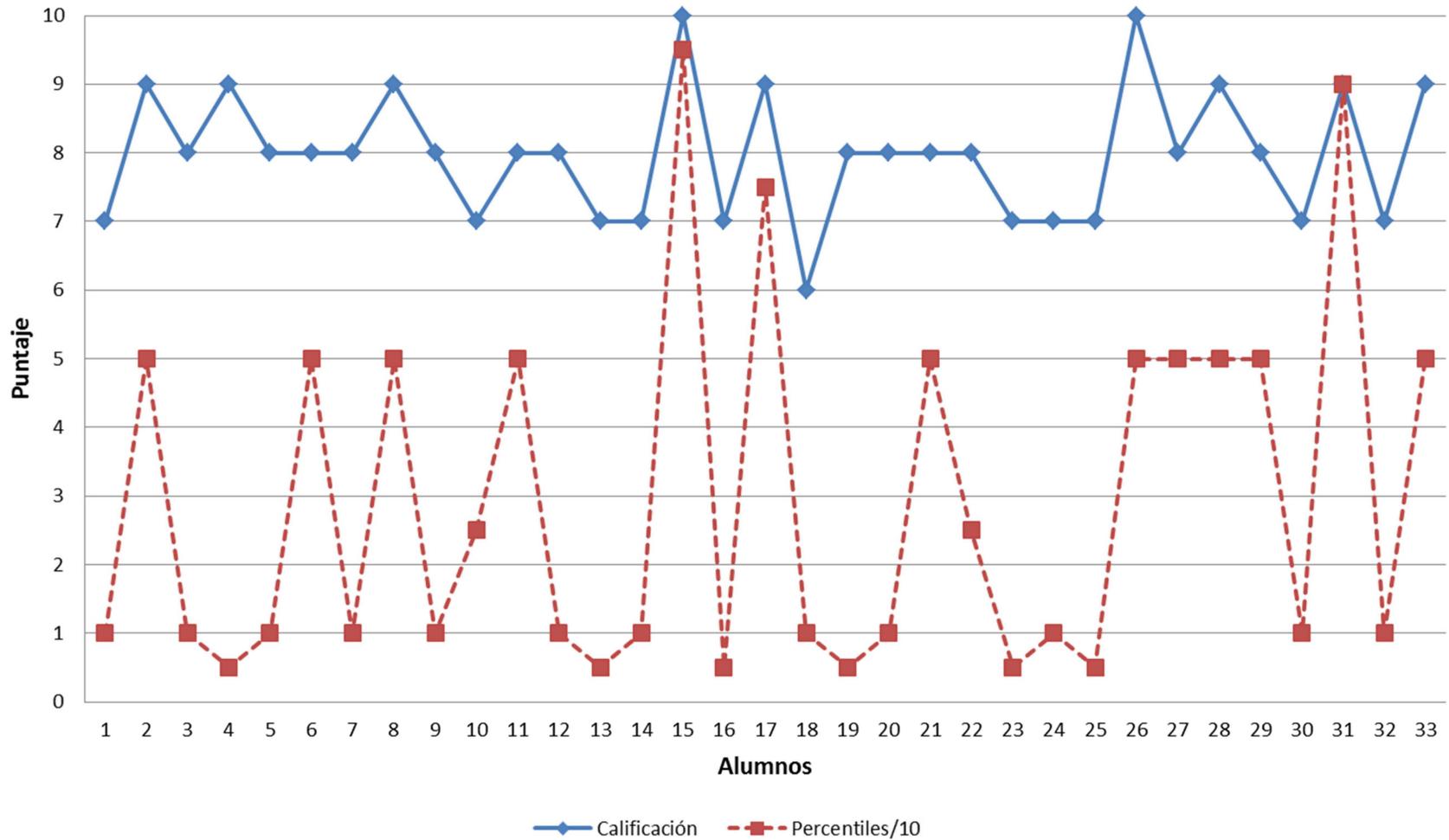
Anexo 9

Correlación entre el Rendimiento académico en el área de Desarrollo personal y social y el nivel de capacidad intelectual



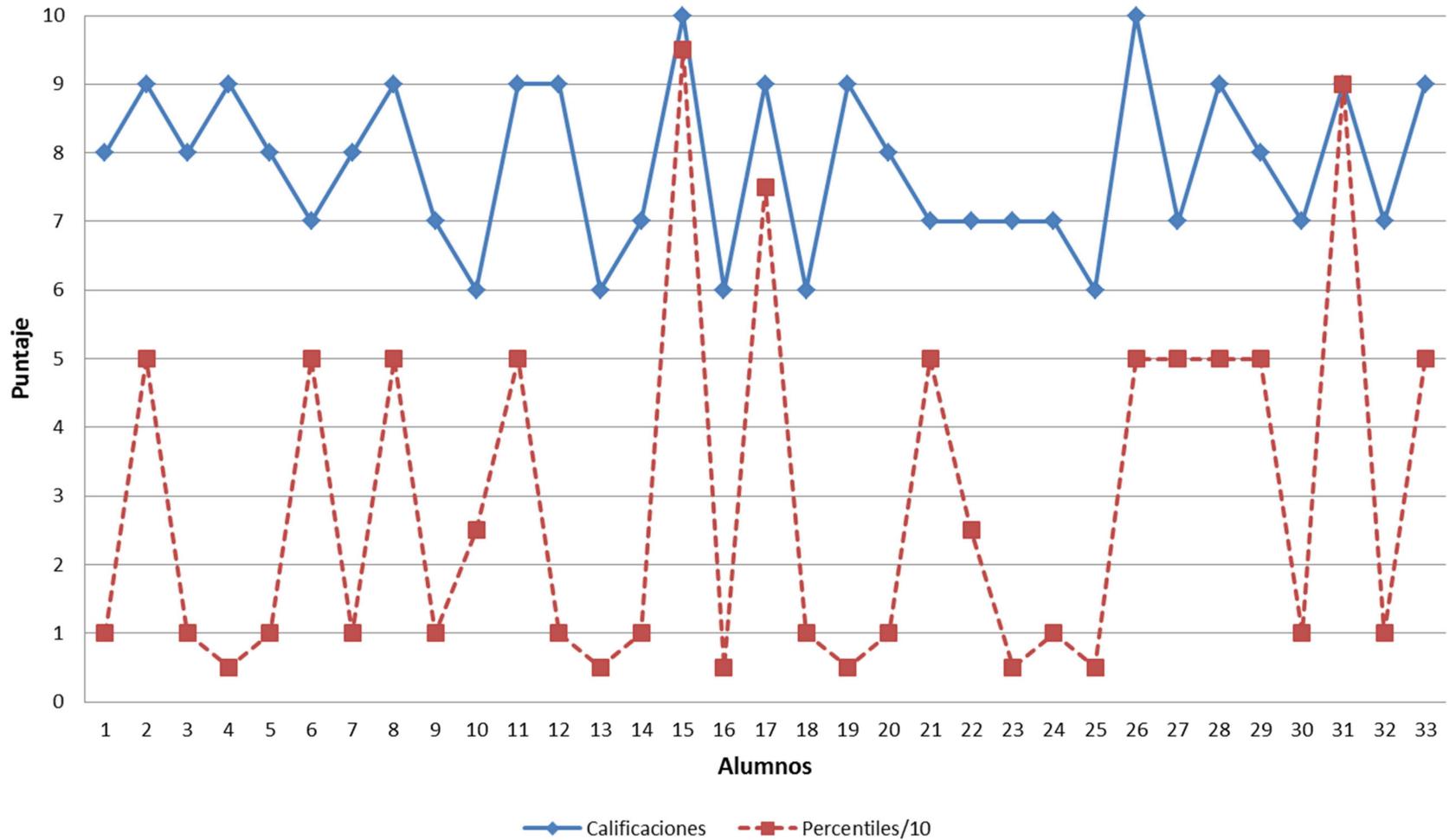
Anexo 10

Correlación entre el Rendimiento académico en el área de Lenguaje y comunicación y el nivel de capacidad intelectual



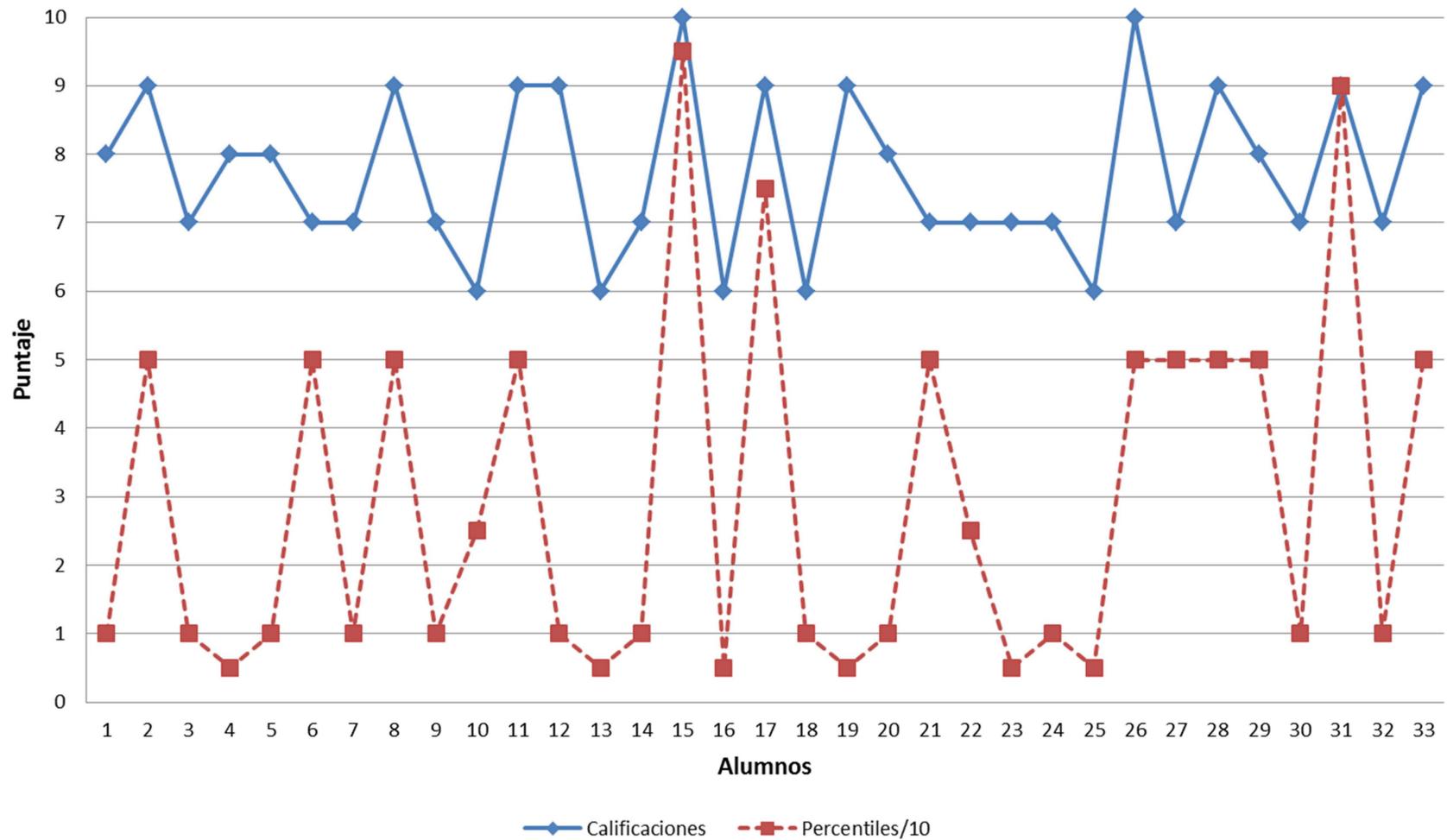
Anexo 11

Correlación entre el Rendimiento académico en el área de Pensamiento matemático y el nivel de capacidad intelectual



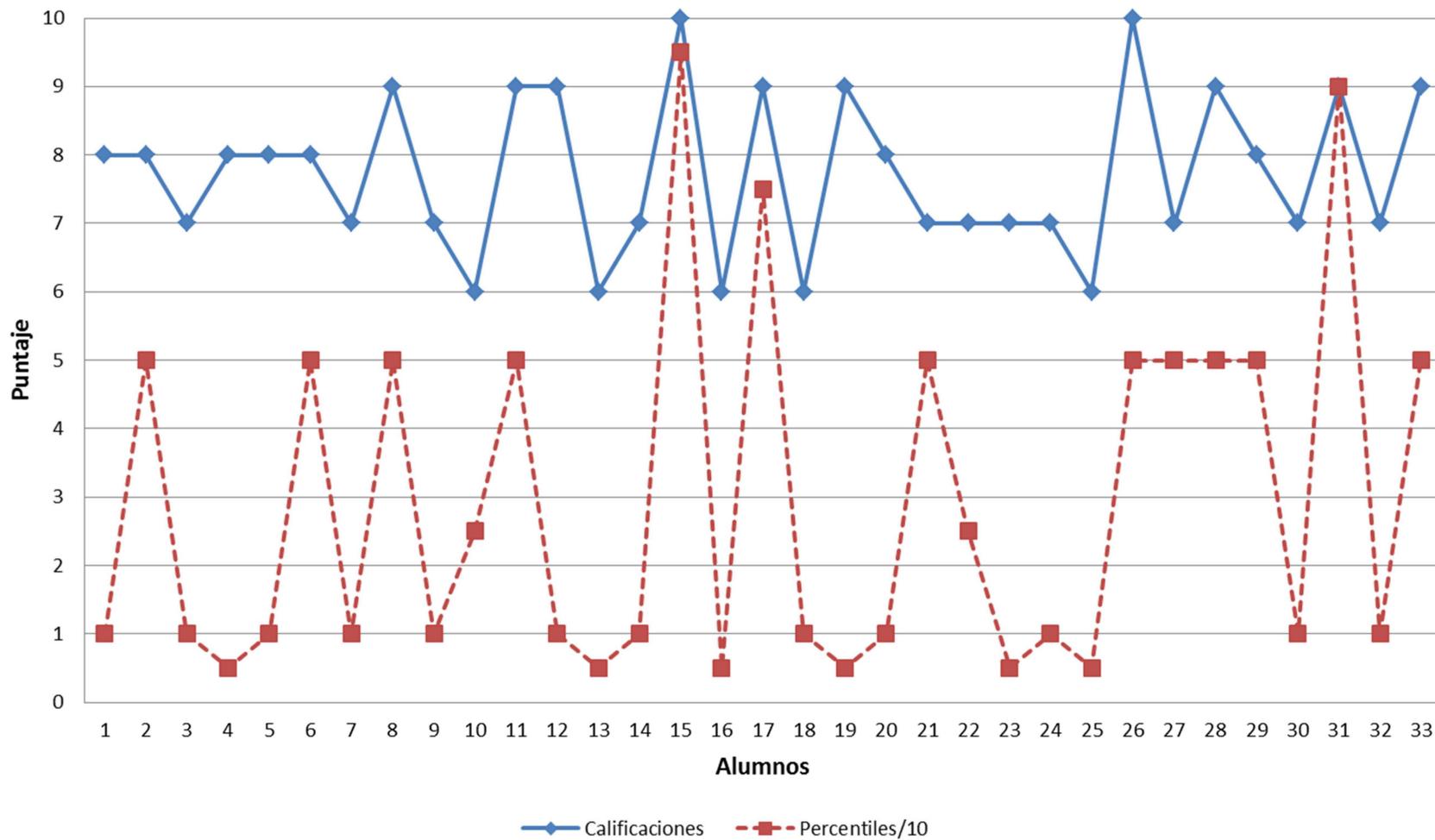
Anexo 12

Correlación entre el Rendimiento académico en el área de Exploración y conocimiento del mundo y el nivel de capacidad intelectual



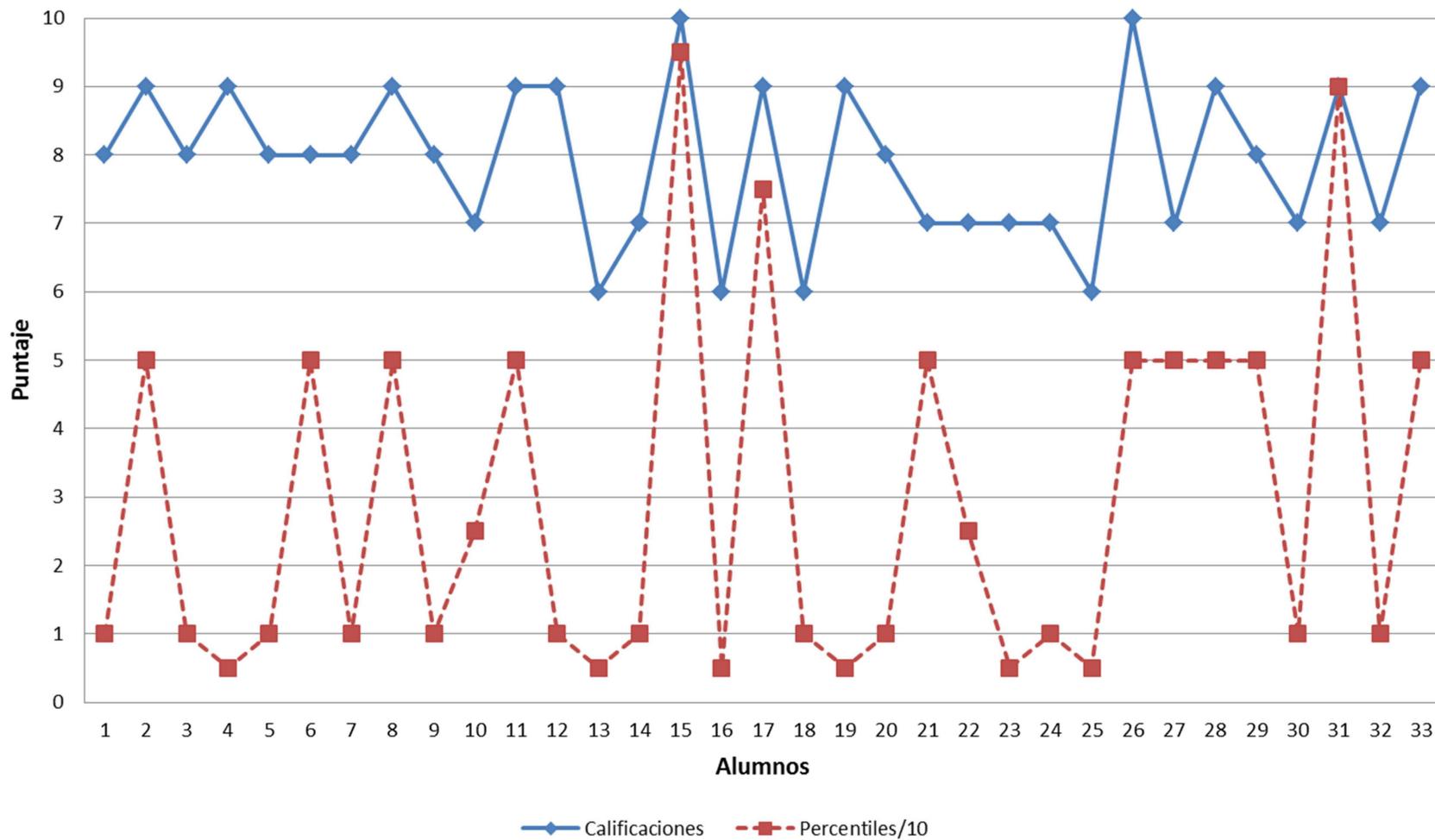
Anexo 13

Correlación entre el Rendimiento académico en el área de Expresión y apreciación artística y el nivel de capacidad intelectual



Anexo 14

Correlación entre el Rendimiento académico en el área de Desarrollo físico y salud y el nivel de capacidad intelectual



Anexo 15

Correlación entre el promedio del rendimiento académico y el nivel de capacidad intelectual

