

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN GENERAL.

La acción que la escuela ejerce a lo largo de la vida del estudiante, deja de alguna manera huellas en él, ya que crea hábitos que pueden persistir mucho más allá de la vida escolar, pues el individuo hace frente al esfuerzo, la disciplina, la colectividad y los conocimientos que se le imparten en ésta, para pasar a un siguiente nivel (Lurcat, 1986).

De tal forma que la evaluación del esfuerzo, disciplina y conocimientos anteriormente mencionados forma parte de la vida diaria de los alumnos en las escuelas. Por lo tanto, los profesores buscan estándares cuantificables y medidas comparativas cuyo resultado final es saber el desempeño del alumno. Las calificaciones que se les conceden a los alumnos son, en teoría el reflejo del grado de cumplimiento de esos objetivos propuestos durante el ciclo escolar. Utilizando este criterio, las calificaciones escolares no invalidan del todo la legitimidad como indicadores del fracaso o éxito escolar. Además de la predecibilidad del desempeño que el alumno tendrá en un futuro (Pallarés, 1989).

La inteligencia es ciertamente el factor del éxito escolar más estudiado desde hace tiempo. Desde principios de siglo xx, autores como Binet (1911) en Francia, Buró (1917, 1921) en Gran Bretaña, Claparède (1924) en Suiza, entre otros, consideraron que la inteligencia es el factor principal del éxito escolar (Gilly, 1978). De manera general entre más elevado es el coeficiente

intelectual que se obtenga, mejor serán los resultados escolares y mayores las oportunidades de triunfar en la escuela (Caglar,1985).

Toda colectividad humana o grupo social requiere de normas que hagan fácil y agradable la convivencia. La escuela es una pequeña sociedad donde la disciplina tiene un significado de quietud y silencio, de completa obediencia y obligada subordinación del discípulo al profesor. Como fruto de esa disciplina en la educación se da un proceso de sociabilización durante la cual aprende el niño a respetar límites (Chumacera, 1974). Massaguer Miquel define la disciplina escolar como un conjunto de normas que hacen posible la convivencia referidas a la organización escolar y al respeto entre sus miembros (Yelon y Weinstein, 1988). Siendo así la disciplina es muy funcional en un salón de clases, ya que ordena a los individuos que integran a ese grupo social, lo cual resulta en un trabajo eficaz tanto del maestro como de los alumnos. De tal manera que se pueda lograr los objetivos deseados sin que se tengan distractores (Fernández ,1986).

Dweck y Elliot (1983), citado por Alonso y Montero, (1997) , según estas autoras, le dan una asociación entre concebir la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que se puede incrementar mediante el esfuerzo, esfuerzo que se concibe o experimenta como una inversión rentable para incrementar la propia competencia, y la búsqueda de metas en el aprendizaje.

Habilidad, esfuerzo, suerte, dificultad de la tarea, fatiga, ayuda o no ayuda del profesor, etc. , suelen ser las causas más frecuentes a las que atribuyen el éxito y fracaso de un alumno en la escuela.

Como se mencionó anteriormente las calificaciones tienen la finalidad de medir el aprovechamiento del alumno e indicarle a éste, sus padres y maestros, que clase de trabajo ha hecho; sin embargo, se puede a veces indicar el grado de esfuerzo que el alumno puso en la realización de las diversas actividades a evaluar y así obtener ese resultado final (Yelon y Weinstein , 1988).

Para el presente trabajo se tomará en cuenta los siguientes factores: inteligencia, disciplina y esfuerzo, con los cuales se pretende evaluar la relación que hay entre esfuerzo, disciplina e inteligencia, con respecto al desempeño académico (calificaciones).

1.2 DESEMPEÑO ACADEMICO

El ser humano siempre ha buscado formas de evaluar y medir el desempeño, ya sea laboral, escolar y deportivo. Para tal fin hará un bosquejo del desempeño y progreso del niño. Así mismo, se mostrará la forma en que las evaluaciones permiten predecir tales acontecimientos.

Los recursos empleados para estimar el grado de aprovechamiento de los conocimientos impartidos en un ámbito escolar constituyen un aspecto de la labor educativa en su conjunto, y se vinculan íntimamente con el sistema de calificaciones. Por lo tanto, las calificaciones implican esencialmente alguna forma de evaluar el desempeño de los estudiantes (Good y Brophy , 1999).

1.2.1 CONCEPTO DE DESEMPEÑO ACADÉMICO

La ventaja de las medidas del desempeño académico son que proporciona evidencia de que un estudiante puede ejecutar una habilidad especial o puede aplicar su conocimiento a la solución de problemas.

De tal manera que los profesores a cargo del grupo emplean pruebas de desempeño, como son exámenes de lo visto en un determinado periodo en clase o presentaciones orales como parte de sus programas de evaluación. (Good y Brophy , 1999)

Siendo de esta forma, Shafii y Shafii (1982, citado por Bustamante, 2002), definen las calificaciones escolares como una evaluación de los logros académicos alcanzados por los alumnos.

Según Skinner y sus colaboradores(1997, citado por Martínez, 2000),la validez de las calificaciones escolares se encuentran en dos proposiciones primordiales:

1. Determina e informa de manera periódica el nivel de desempeño de un alumno en cada una de las asignaturas.
2. Estandarizar en un conjunto de letras o calificaciones numéricas, las cuales proporcionan información sobre los niveles de desempeño de los alumnos.

Para Pallarés, (1989) las calificaciones académicas del alumno son un indicativo de haber conseguido los objetivos establecidos para cada materia, de tal forma que se ven reflejadas en el rendimiento del alumno.

Como resultado final, en una escuela primaria mantendrán a aquellos niños en la que hayan obtenido calificaciones aprobatorias y por tanto han demostrado que están en condiciones de asimilar los conocimientos y también las capacidades básicas señaladas por los programas de cada grado. (Tavella,1972). El resultado será pasar al siguiente grado.

1.2.2 FACTORES QUE INTERVIENE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

En el desarrollo escolar del alumno interviene la escuela y los profesores, pero no debe olvidarse que existen otros factores externos que son

también muy importantes y que interactúan, con el contexto escolar. Esos factores externos a la escuela, pero que influyen también en ella y en las actitudes de los alumnos en su aprendizaje, son la familia, la clase social y la cultura en la que el alumno se desarrolla.

La comunicación entre los miembros de la familia, el nivel del lenguaje, el interés de los padres por la educación de sus hijos, los métodos de disciplina, las actividades culturales que realizan, los libros que se leen, la información que se intercambia, el tipo de actividades en el tiempo de ocio, las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos.

Los diversos grupos sociales y culturales tiene normas, valores y estilos de comportamiento que son también enriquecedores para el alumno. Sin embargo, de los tres factores mencionados anteriormente, el contexto social y familiar en que se desenvuelvan los alumnos es el principal responsable de su resultados escolares y de su motivación para el aprendizaje (Marchesi,2002).

Para Yelon y Weinstein (1988) los factores que intervienen en el rendimiento o desempeño académico son: la inteligencia, las condiciones pedagógicas y como ya se mencionó el medio sociocultural en el que vive el niño, además de la disciplina y el esfuerzo que ponga el alumno en las diversas actividades que realice.

A pesar de la diversidad de factores que intervienen en el aprendizaje y en el desempeño académico del alumno, el evaluar el desempeño sirve para varios propósitos. Indicar al alumno acerca de las áreas en las cuales es conveniente estudiar o esforzarse más, informar a los padres, sobre todo el aprovechamiento del alumno. Por lo general, esta función informativa se cumple mediante algún sistema de calificaciones.

A continuación se desarrollaran tres de los factores que intervienen en el desempeño académico que son: esfuerzo, inteligencia y disciplina escolar.

1.3 ESFUERZO ACADÉMICO

La responsabilidad de los centros educativos (escuelas) y de los profesores son la motivación de los alumnos en su aprendizaje, pero no puede olvidarse que también se moldea la motivación en contextos no escolares como son: la familia, la clase social, la cultura.

Donde hay alumnos que sus condiciones sociales, culturales y familiares proporcionan estímulos para considerar atractivo el esfuerzo que supone su aprendizaje (Marchesi, 2002).

Los modelos más recientes destacan que la motivación - entendida como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta- está, esta mediada a su vez por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados (González y Tourón, 1994).

Alonso Tapia (1997) ha realizado una nueva lectura de las posibles metas de los alumnos que pueden llevarles a una mayor o menor implicación en el aprendizaje.

Hay dos tipos de alumnos, de acuerdo con las diferentes metas: los alumnos orientados hacia metas de aprendizaje y los alumnos orientados a metas de ejecución.

Los primeros son los que llamamos buenos estudiantes: buscan conocer, aprender, mejorar. Se mueven por metas personales y autónomas. Su interés

principal se centra en el proceso de aprendizaje que van a desarrollar, más que en el resultado final.

En cuanto a los segundos, su orientación es extrínseca, en la cual hay dos tipos de metas: los alumnos que buscan juicios positivos de los otros, como son sus profesores, padres o compañeros. Las tareas que intentan resolver y el esfuerzo que dedican a ellas está en función de la valoración que va a recibir de los otros.

Y aquellos alumnos cuyo objetivo principal es evitar el fracaso, se caracterizan de ser inseguros en sus habilidades y de no tener éxito en sus tareas escolares. Para estos alumnos ningún esfuerzo en la escuela va a suponer una mejora en su autoestima personal o la valoración que los demás hagan de ellos (Marchesi, 2002).

La teoría atribucional sostiene que los sujetos tratan espontáneamente de describir y comprender cuáles son las causas que explican lo que ocurre. Aunque son muchas las causas que pueden intervenir para la explicación de los distintos resultados en el desempeño académico o rendimiento son: la elección de la conducta, la intensidad de la misma, la persistencia frente a las dificultades y el grado de esfuerzo (González y Tourón, 1994).

El alumno siente que no puede resolver las tareas escolares debido a su falta de capacidad. En ocasiones se ha señalado que una estrategia positiva para resolver este círculo de atribución externa – fracaso – atribución externa es animar a los alumnos a relacionar el éxito con el esfuerzo. Sin embargo, esta opción inicialmente positiva refuerza aún más el sentimiento de

impotencia cuando el alumno verifica que su esfuerzo no conduce al éxito escolar. Son muchos los profesores que no evalúan la tarea por el esfuerzo realizado y por el avance que este esfuerzo produce en el aprendizaje del alumno, sino por su adecuación con unos niveles de rendimiento previamente establecidos (Marchesi,2002).

La evaluación del esfuerzo y la mejoría no es en realidad un sistema de calificaciones, más bien es un aspecto que puede cubrirse con varios métodos. Muchos maestros tratan de incluir una evaluación del esfuerzo en las calificaciones.

Clement. (1978) sugiere un sistema para incluir una evaluación del esfuerzo en las calificaciones y lo llama sistema dual de marcaje.

Éste consiste en poner dos calificaciones al estudiante. Uno es de aprovechamiento y el otro indican la relación de ese aprovechamiento con su capacidad y esfuerzo.

En este sistema prevalece la competencia del maestro para juzgar adecuadamente la capacidad y el esfuerzo. Este tiene la ventaja de reconocer el trabajo arduo y proporciona retroalimentación cuando haya una aparente falta de esfuerzo. (Woolfolk, 1990).

Covington y Omelich(1979b) indican que el esfuerzo es una espada de dos filos en el rendimiento escolar. La teoría de la autovalía sugiere que entre profesores y alumnos se produce un conflicto de valores: los profesores animan a los estudiantes a rendir a través del esfuerzo. Alaban el esfuerzo,

refuerzan y premian más el éxito conseguido con alto esfuerzo y penalizan menos el fracaso cuando los alumnos se han esforzado, que cuando no lo han intentado. Sin embargo, hay estudiantes que prefieren ocultar sus esfuerzos, rehúsan admitir que han estudiado durante, o no se esfuerzan, para evitar la evidencia de que les falte capacidad. Esto sucede por que la capacidad es más valorada por los estudiantes que el esfuerzo (González y Tourón, 1994).

1.3.1 DEFINICIÓN DE ESFUERZO.

El alumno que, en contra de lo que se espera para su edad, no ha logrado un desarrollo del pensamiento operacional formal, se esfuerza por resolver ciertos problemas o tareas que precisan de estrategias operacionales formales.

El resultado que se tendrá de este esfuerzo del alumno tiene dos vías: el fracaso o bien un intento de lograr el éxito recurriendo al aprendizaje de las cosas y los pasos de memoria para dar solución a un problema. De tal forma que el alumno no será capaz de solucionar con cierta autonomía cualquiera de los problemas o cuestiones semejantes (Pallarés, 1989).

También las expectativas rígidas que tenga el estudiante hacia una materia puede conducirlo a evitar aplicarse a nuevos trabajos en los que puede tener éxito si trabajara duro o se esfuerza. (Good y Brophy, 1999).

De acuerdo con Alonso Tapia (1997), si el alumno se aprecia como responsable directo de lo realizado, puede continuar en el intento, puesto que el logro lo relaciona con el esfuerzo que aplica en la tarea. Por lo tanto se podría definir el concepto de esfuerzo como un medio para conseguir un resultado o algo. En la medida en que el alumno comprende este concepto, se va a mantener el esfuerzo con tal de conseguir su objetivo.

1.3.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL INTERÉS Y ESFUERZO DEL ALUMNO EN EL TRABAJO ESCOLAR.

Las investigaciones respecto a la motivación de los alumnos manifiesta que la forma en que afrontan el trabajo es con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores (Alonso Tapia, 1997; citado por Alonso y Montero, 2002):

a) El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.

b) Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de

saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.

c) El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten aun considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes, les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos.

1.3.3 INCENTIVOS EXTERNOS PARA LOS ALUMNOS

El esfuerzo y el aprendizaje, pueden percibirse como útiles o inútiles dependiendo de que posibiliten incentivos externos o no, como son recompensas materiales o sociales.

La ausencia de incentivos puede ser una causa de la falta de motivación. Pero esto no implica que para motivar al alumno se tenga que utilizar recompensas externas. Si bien se sabe que el empleo de premios y castigos influye en el grado en que los alumnos dedican tiempo y esfuerzo al estudiar.

Sin embargo, los incentivos externos contribuyen a hacer desaparecer el interés intrínseco que puede tener la realización de una tarea, dando lugar a que los alumnos se esfuercen sólo cuando consideran que su realización les va a aportar algún beneficio externo. Se ha observado que en ausencia de recompensas esperadas y tangibles en la realización de

una tarea, los alumnos se involucran más en ella, y tienden a resolver problemas más difíciles. Se centran más en el modo de resolver el problema o de realizar la tarea que en el hecho de conseguir su solución y, en general, son más lógicos y coherentes en el empleo de estrategias de solución de problemas que cuando inicialmente se ha ofrecido una recompensa por su realización.

De tal forma se podría deducirse que lo que hay que hacer para motivar a los alumnos es manejar estrategias que permitan motivarles intrínsecamente (Alonso y Montero, 2002).

1.3.4 EL CAMBIO DE INTERES Y ESFUERZO DE LOS ALUMNOS DURANTE EL TRABAJO ESCOLAR.

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que contribuyen a las diferentes metas. Sin embargo, no todas las metas tienen la misma importancia para cada alumno. Por ello, teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje.

Comentan Alonso Tapia y López Lugo (1999) que el esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende, ya que buscan aprender algo útil.

A medida que los alumnos ven la utilidad, a corto y largo plazo, que pueden tener al aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo

se incremente. Este incremento es prácticamente en todos los casos, aunque es más evidente en aquellos que tienden a buscar el desarrollo de la competencia personal y el disfrute de la tarea, motivación que contribuye no sólo a un mayor aprendizaje y desarrollo, si no a un mayor bienestar personal (citado por Alonso y Montero, 2002).

Cuando los alumnos se sienten obligados a estar en clase, desaparece el esfuerzo y el interés y aumentan las conductas orientadas a salir como sea de la situación. Esto pasa sobre todo, cuando la materia a estudiar no interesa al alumno porque no ve su relevancia o utilidad o porque no la entienden. En estos caso, el alumno se siente a disgusto en la clase y trata de evitar el trabajo escolar a veces sólo de forma pasiva, pero otras veces actuando de forma disruptiva. Además de experimentar trabajar en actividades cuyo significado personal no ven o que no progresan a pesar de esforzarse.

Otro motivo por el cual el interés y el esfuerzo cambia es que al explicar el trabajo, muchos comienzan prestando atención a la explicación o a la actividad pero a medida que encuentran dificultades, se comienzan a distraer progresivamente y además si la tarea resulta aburrida y no se percibe su utilidad, automáticamente ven la forma de zafarse de la actividad a realizar. En un trabajo realizado por Kuhl (1987) pone de manifiesto que, cuando las personas nos encontramos con una dificultad, no abandonamos automáticamente la tarea. Sino que solemos intentar de nuevo resolver el problema.

Sin embargo, si la dificultad no desaparece, se desiste de hacer nuevos intentos. Es lo que pasa con los alumnos al no ver que la dificultad del trabajo desaparezca.

La atención de los alumnos a una explicación o el proceso de realizar una tarea viene determinada inicialmente por la curiosidad que despierta y la relevancia que esta tenga. De tal manera que depende del profesor a cargo del grupo que despierte en sus alumnos curiosidad e interés por lo que han de aprender y por el trabajo a realizar, además de que muestre que lo que están aprendiendo y hacen va a influir en conseguir sus objetivos personales y que su trabajo le es útil por que le está permitiendo progresar a pesar de las pequeñas dificultades que lleguen a encontrar (Alonso y Montero, 2002).

1.3.5 RELACIÓN DEL ESFUERZO CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO.

Para Elton (1996) el alumno trata de aprender algo como consecuencia o no de los progresos perseguidos es objeto de evaluación. Conseguir calificaciones positivas da seguridad, pues al no conseguir la calificación buscada puede tener consecuencias negativas de distintos tipos, razón por la que los alumnos estudian sobre todo para aprobar.

Menciona Alonso Tapia (1992^a) que se estudia en función de la nota, tratando no de aprender en profundidad lo que los profesores proponen, sino de adquirir los conocimientos mínimos requeridos para conseguir un

buen resultado. En consecuencia, si el profesor no ejerce presión en el alumno mediante la evaluación, éste no estudia. La amenaza de notas desfavorables tienden a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero favorece el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita un aprendizaje significativo (citado por Alonso y Montero,2002).

La distribución de las calificaciones varía de acuerdo a su propósito o función predeterminados: motivar y recompensar el esfuerzo, documentar el progreso y medir el aprovechamiento del alumno.

Un sistema de calificaciones basados en normas absolutas,(normas que algunos estudiantes no pueden alcanzar), garantiza que estos estudiantes se rendirán y pondrán sólo un esfuerzo mínimo en la realización del trabajo (Good y Brophy, 1999)

1.4 INTELIGENCIA

Es común que los papás interpreten la inteligencia de sus hijos o de otros niños por estar adelantados en unas áreas de su desarrollo. Por ejemplo, las mamás al decir: mi hijo es muy inteligente por que ya empezó a hablar antes que los demás niños de la guardería.

Habitualmente se interpreta la inteligencia como la asimilación rápida de captación, especialmente, de la comprensión verbal. Sin embargo, la psicología moderna señala la inteligencia como un proceso de adaptación a nuevas situaciones. Es decir, el niño entra en ese proceso de adaptación a partir de su primeras experiencias con el medio ambiente. Piaget comenta al respecto que la inteligencia tiene su fuente en la actividad del niño con los objetos. (Alperin y otros, 1980).

El recurso a la inteligencia o la capacidad intelectual que supuestamente tiene un alumno es el argumento más usado para justificar o explicar su rendimiento escolar.

El estudio de la inteligencia se remota a fines del siglo XIX y principios del XX. El trabajo de Bidet es un buen ejemplo de ello. En 1904, el Ministerio francés de Instrucción Pública encargaron a Binet la elaboración de un instrumento que permita distinguir a los alumnos mentalmente retrasados, de aquellos cuyas dificultades escolares se deben a otros factores. El resultado es la Escala Métrica de la Inteligencia, publicada por Binet y Simon en 1905.

El trabajo que realizó Binet resulta de una enorme importancia en la historia de la perspectiva diferencial - psicométrica sobre la inteligencia. Debido a que muestra la posibilidad de medir directamente rasgos psicológicos complejos (razonamiento verbal, razonamiento cuantitativo, ...) y que son estos rasgos complejos los que hacen las diferencias individuales en el ámbito intelectual.

En 1912, Stern introduce la noción de "cociente intelectual" (CI), como resultado de la fórmula (edad mental / edad cronológica) X 100, la cual se adoptó como unidad estándar de comparación del rendimiento intelectual y, en último término, de medida de la inteligencia.

Spearman (1927), a partir de la evidencia de una correlación positiva entre puntuaciones obtenidas en diversos test de habilidades intelectuales, propuso la idea de que tales correlaciones se deben a la existencia de un factor general (g) común a todos los tests de inteligencia y presente en todas las tareas intelectuales, que actúan junto con un factor específico (s), propio de cada test individual.

Thurstone (1938), apoyándose en el desarrollo de diversas técnicas de análisis factorial, identificó un conjunto de siete aptitudes primarias que conformarían la inteligencia (numérica, espacial, comprensión verbal, fluidez verbal, velocidad perceptiva, memoria y razonamiento inductivo), de manera que cualquier factor general debe ser entendido como de segundo orden, es decir, existiendo sólo en virtud de las correlaciones entre las aptitudes primarias.

Las propuestas más recientes de perspectiva diferencial – psicométrica es el modelo de Catell, por ejemplo. Catell (1971, 1987) coloca en el segundo nivel de la jerarquía, por debajo de (g), dos factores: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. La inteligencia fluida tiene que ver con la capacidad de la persona para pensar y razonar en términos de relaciones abstractas ya menudo nuevas, como los tests de razonamiento inductivo basados en problemas de series o de analogías. La inteligencia cristalizada tiene que ver con la carga cultural, con el conocimiento y las habilidades aprendidos como los que miden los test de vocabulario, de información general o de comprensión lectora.

Sternberg (1980,1982) identifica cinco tipos de componentes de acuerdo con su función en la realización de las tareas: metacomponentes, componentes de ejecución, componentes de adquisición, componentes de retención y componentes de trasferencias.

Los metacomponentes son procesos utilizados para planificar las ejecuciones y la toma de decisiones. Su función es identificar el problema a resolver, la selección de componentes para resolver el problema.

Los componentes de ejecución son los responsables de la realización de los planes y decisiones dictados por los metacomponentes. Los componentes de adquisición son los implicados en el aprendizaje de nuevas informaciones. Los componentes de retención se ocupan de la recuperación de información. En cuanto a los componentes de transferencia son los

encargados de transportar la información de un contexto situacional a otro. Los componentes trabajan coordinadamente para realizar una tarea.

Los test que mejor predicen el rendimiento escolar son aquellos cuyas tareas ponen en juego esencialmente los mismos tipos de componentes en el aprendizaje escolar. Esto explica, el hecho de que los test de vocabulario se encuentre entre los mejores predictores de rendimiento escolar, ya que enfatizan los componentes de adquisición, retención y transferencia, así como los metacomponentes que controlan a los demás componentes.

Sternberg(1985) dice que , los test fuertemente saturados en inteligencia cristalizada enfatiza los componentes de adquisición, retención y transferencia, por lo tanto, constituyen buenos predictores del rendimiento académico; Ya que el rendimiento escolar depende precisamente de la adquisición de conocimientos.

La teoría de las inteligencias múltiples sostiene que la competencia cognitiva de los seres humanos se describe más adecuadamente en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, a los que denominan inteligencias. Cada una de estas inteligencias se definen como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural concreto para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura “ (Gadner, 1999b).

La expresión “inteligencias múltiple” pretende resaltar que hay un número elevado de estas capacidades, y que su caracterización debe considerar y poder dar cuenta de las muy diversas habilidades que las personas

desarrollan y que son relevantes para su modo de vida en los entornos reales en los que actúan.

Partiendo de la aplicación de estos criterios, la versión clásica de la teoría (Gardner, 1983) identifica siete inteligencias distintas : musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, especial, interpersonal e intrapersonal. Más recientemente, Gardner ha añadido a la lista una octava inteligencia, a la que ha denominado “Naturalista” (Coll y Onrubia, 2002).

1.4.1 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA

La inteligencia no es una categoría aislada y discontinua de los procesos cognoscitivos. Para Piaget, la inteligencia no es una facultad sino una continuidad entre las formas superiores del pensamiento y el conjunto de los tipos inferiores de adaptación tanto cognoscitivos como motoras.

La actividad mental está en función de la distancia entre los intercambios sujeto -medio. A medida que estos intercambios sean más complejos, tanto más inteligentes serán (López , 1979).

Gardner señala que , la inteligencia es la capacidad para solucionar problemas o desarrollar resultados y productos que son valiosos en uno o más ámbitos culturales (Good y Brophy , 1999).

Respecto al origen de la inteligencia, subsiste la disputa entre quien afirman los que es hereditaria y los que el sujeto es el resultado de la educación y, en general, de los estímulos ambientales.

Lo más correcto parece que es adoptar un enfoque de interacción, sin establecer una alternativa radical entre la influencia del ambiente y la naturaleza del individuo. La potencialidad puede ser genética, como el lenguaje, pero para su actualización es indispensable la interacción del aprendizaje y de los estímulos ambientales (Pallarés, 1989).

Super y Crites (1966, pág.105), recogieron definiciones de inteligencia como estas:

- a) Habilidad para ajustarse al medio ambiente, o de aprender con la experiencia.,
- b) habilidad para obtener éxito en la escuela o universidad, (inteligencia cristalizada en la teoría de Cattell), que ha sido utilizado como criterio de validación de test de inteligencia.
- c) la inteligencia... incluye, por lo menos, habilidades de exigidas en la solución de problemas donde son precisos la comprensión y el uso de símbolos, (Garrett).

Concluyeron al respecto que tanto el medio ambiente como la herencia juegan un papel en el desarrollo de la inteligencia (Rodríguez,1982).

El tema de inteligencia es muy amplio y extenso, como también las definiciones de inteligencia son casi tan numerosas como los psicólogos que han discutido el concepto de ésta. Estos conceptos han ido desde las descripciones generales como capacidad de adaptarse al ambiente hasta descripciones con especificaciones muy explícitas como la capacidad de ejecutar adecuadamente las tareas académicas (Gibson, 1974).

Para este trabajo se tomará la definición de David Wechsler, quien es el autor de tres de las pruebas individuales de inteligencia más utilizadas. Para Wechsler “la inteligencia es el conjunto de capacidades o la capacidad global del individuo para actuar con un propósito, para pensar racionalmente y para enfrentarse de manera efectiva a su ambiente” (Wechsler, 1958, citado por Woolfolk, 1990).

1.4.2 RELACIÓN DE INTELIGENCIA CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

El tema de la inteligencia es muy complejo. A lo largo de toda una centuria, ha enfrentado numerosos estudios sobre el tema. En el área de la educación esto despertó el estudio de las relaciones entre la inteligencia y el éxito escolar o rendimiento académico (Rodríguez , 1982).

A pesar de la controversia y crítica, las pruebas del coeficiente intelectual siguen siendo predictores muy confiables del desempeño académico. Ya que son usadas para medir el potencial de lo estudiantes y no como mecanismos para denominarlos o restringidos. Los resultados obtenidos crean un gran beneficio, pues así los profesores pueden tomar decisiones que puedan mejorar la instrucción (Good y Brophy , 1996) .

1.5 DISCIPLINA ESCOLAR

La disciplina en general se aplica a todas las edades y a todos los niveles y grados. De tal manera que los maestros se preocupan por mantener el orden en el salón de clases para que la atención de los alumnos no se distraiga.

Así, las ideas que se tengan dentro de cada escuela sobre la disciplina pueden ser cuestiones de crucial importancia para los profesores que desarrollan su labor dentro de ellas. La disciplina es un término muy diverso ya que depende de una serie de factores como el momento, el lugar, las personas ante las que dichas acciones se produzcan y las características personales del maestro (Watkins y Wagner, 1991).

1.5.1 CONCEPTO DE DISCIPLINA

La disciplina tiene que ver con la cultura, la comprensión de las normas, y su dominio. No se trata de que se cumplan las reglas para poder estar en un salón y se pueda dar la clase, más bien se trata de negociación, de compromisos, de participación, de hábitos, de comprensión progresiva de la sociedad en la que se vive, de implicación en la escuela para que el niño pueda incorporarse a la sociedad. Por lo que entendemos como disciplina un

conjunto de mecanismos y estrategias que permiten crear en el aula un clima educativo (Funes, 2000).

Piaget identifica toda una gama de niveles y subniveles por los que van pasado los niños antes de alcanzar verdaderamente el estudio de operaciones concretas. Pero desde el punto de vista del control del aula, las implicaciones del trabajo de Piaget son que el maestro tiene que estar bien documentado y atento al nivel de desarrollo cognitivo en el que opera el niño. El niño puede estar verdaderamente incapacitado para trabajar, ya que todavía no ha madurado para las exposiciones y explicaciones que da el maestro a cargo del grupo. Si el maestro desea captar la atención y conseguir la cooperación del niño debe estar en condiciones de modificar su nivel para que sea conciente con la capacidad del alumno en ese momento y posteriormente irla subiendo al nivel que le corresponde (Fontana, 2000).

El objetivo final de la disciplina debe ser el desarrollo de controles internos, de autodisciplina. La disciplina es un factor positivo en la vida, un conjunto altamente desarrollado de controles internos de la persona que le proporcionan un patrón de conducta que será aceptable a la sociedad y que contribuirá a su propio bienestar y progreso (Agnew, 1964, citado por Yelon y Weinstein., 1988).

1.5.2 RELACIÓN DE LA DISCIPLINA CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Good y Brophy (1996) ,mencionan que los principios de manejo del salón de clases permitirán a los profesores establecer y mantener un ambiente de aprendizaje efectivo, manejar la clase como un grupo y enfrentar los problemas rutinarios de adaptación a la escuela que presentan los estudiantes.

De tal manera que la función de la disciplina debe conducir a una conducta recta, al desarrollo de un sentido de responsabilidad, a la aplicación sostenida en las tareas, a la formación de actitudes correctas en relación con el nivel de madurez alcanzado por el niño. Todo lo anterior tiene un fin en el ámbito educativo que es el perfeccionamiento de la atención, del intelecto, de la dirección de las emociones y la formación de hábitos (Kelly , 1982).

1.6 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las calificaciones suelen ser un reforzador positivo para el estudiante que normalmente obtienen calificaciones altas, estudia de la misma forma y procura seguir el mismo método para seguir obteniendo el reforzador.

Sin embargo, para los estudiantes que no obtienen buenas calificaciones el panorama es diferente. Se estima que si uno de esos estudiantes sacara una calificación buena su nivel de aspiraciones y de esfuerzo incrementará. Para quien no se ha esforzado o que no ha recibido calificaciones altas, la recompensa por su honesto esfuerzo inicial en una determinada tarea puede tener gran influencia en él .

Entonces, es responsabilidad del estudiante esforzarse para alcanzar el nivel que esté de acuerdo con la calificación que pretende obtener (Woolfolk, 1990).

Dentro de un grupo de clases se puede ver que hay niños más listos o vivos que otros, y también más brillantes y astutos, capaces de captar las ideas más rápidamente. Éstos suelen ser los alumnos que avanzan más en la escuela. Por lo que se cree que existe un grado de inteligencia, en relación con los demás del grupo, el cual es un predictor del desempeño escolar.

Existe una amplia bibliografía que trata las medidas de inteligencia como predictores del rendimiento escolar: Cattell y Butcher, 1968; Lavin, 1965, Tyler, 1965, entre otros (Sternberg, 1988).

Las teorías más recientes sobre la inteligencia abarcan uno o todos los temas siguientes: capacidad de aprender, el conocimiento que ha adquirido la persona y la capacidad de adaptación a situaciones nuevas y al ambiente general (Woolfolk, 1990).

Un punto importante que no se debe pasar desapercibido en el ámbito escolar es la disciplina.

Los maestros definen la disciplina en términos distintos en cada uno de los diferentes grados de nivel educativo. En la escuela primaria los problemas disciplinarios implican hablar, falta de atención o conducta fuera de su asiento.

Estos factores tienen sus consecuencias, en el desempeño de alumno, ya que son constantes distractores dentro de un grupo. En consecuencia no puede haber concentración en la realización de la actividad, o para dar la clase e incluso en la realización de un examen (Yelon y Weinstein, 1988).

Teniendo en cuenta la presente información surge las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Habrá una relación entre la medida de la inteligencia y el desempeño escolar?
- b) ¿Habrá una relación entre el esfuerzo del alumno y su desempeño académico?
- c) ¿La disciplina escolar y el desempeño del alumno estarán relacionados?

El objetivo de la presente investigación es ver que factor o factores , ya sea la inteligencia, disciplina o esfuerzo, determinan el desempeño académico (calificaciones), entre niños con las mismas condiciones desde el punto de vista pedagógico, intelectual y social.

Las hipótesis que se tiene sobre el tema son las siguientes:

- A mayor esfuerzo presentado, por lo tanto el desempeño académico (calificaciones) va ser alto.
- Si la disciplina que se manifiesta es alta, entonces el desempeño académico (calificaciones) será alto.
- A mayor inteligencia, entonces mayor desempeño académico (calificaciones).