

Rendimiento intelectual-motriz en niños de primaria

Por: Carlos Bolívar Bonilla B.* IC

Presentación



Con el apoyo del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDEDEC de la Universidad Surcolombiana se realizó, durante 1994, una investigación sobre los posibles nexos e interacciones existentes entre el rendimiento académico de tipo intelectual y el de tipo motriz, en niños de escuelas primarias de la ciudad de Neiva.

En el trabajo actuaron decisivamente, como auxiliares, las profesoras María Manrique y Deisy Arias, de la escuela Guillermo Montenegro, Miriam Patarroyo y Gloria Bermeo, de la escuela Sagrada Familia.

Los niños seleccionados fueron:

Eduardo Sunce, Oscar Almario, Sandra Lamilla, Katerine Mosquera, Leidy Lorena Gacheta, Lucy Candelo, Carolina del Pilar Rojas, Yenny Fernanda

* Profesor titular USCO. Director Postgrado en Docencia de la Educación Física

Ramírez, Catalina María Zuluaga, Elenith Narváez, Romelia Salcedo y Paola Bonilla, de los grados 4o. y 5o. primaria.

Naturaleza del estudio

Se intentó un estudio de tipo cualitativo, centrado con la observación y el seguimiento dialogico de doce (12) niños, seis (6) de cada escuela. El estudio contempló el punto de vista del niño, del padre de familia, de las profesoras y del propio investigador, sobre el fenómeno objeto de estudio.

Metodología

Se previeron tres momentos o fases: La descripción, interpretación y construcción teórico - hipotética, desde la cotidianidad del niño en sus clases de Matemáticas, Español y Educación Física. Las dos primeras asignaturas representaron el rendimiento intelectual y la última el rendimiento motriz.

Los niños fueron observados semanalmente, en cuanto a su desempeño académico de esas materias, por los profesores titulares y por el investigador principal, conforme a unos criterios establecidos y registrados en planillas diseñadas para tal efecto.

Técnicamente se acudió a la entrevista no estructurada, a la observación participante y no participante, a las notas de campo y la videofilmación.

La unidad de trabajo estuvo configurada por seis niños de cada escuela, de los dos géneros, seleccionados intencionalmente por destacarse, unos de manera positiva y otros de manera negativa, en el rendimiento académico.

Categorías de análisis

Las siguientes categorías de análisis permitieron clasificar los niños e interpretar el rendimiento académico y los nexos rendimiento intelectual-motriz.

- A. Contexto de desarrollo humano. Referido al estilo de vida que lleva el niño en su hogar, en su tiempo libre y su escuela; al conjunto de relaciones e interacciones socioafectivas en las que se mueve en estos escenarios.

- B. Nivel socioeconómico familiar
- C. Apoyo académico extraescolar
- D. Tipo de autoridad familiar
- E. Autoestima
- F. Uso del tiempo libre
- G. Nivel cognitivo
- H. Modelo pedagógico escolar

Las anteriores categorías fueron definidas y descompuestas en subcategorías para el proceso de interpretación y, como ya se dijo, permitieron también clasificar a los niños por fortalezas y debilidades.

Cumplida esta fase, se intentó una mirada colectiva, explicativa-compreensiva del problema.

El punto de vista de los niños

Es evidente que el punto de vista de los niños al respecto de las causas de su rendimiento académico está influenciado por los criterios de los adultos de su contexto, sin embargo esto no invalida sus opiniones a veces aparentemente simples, como en el caso de quienes respondieron "porque yo estudio" o "porque yo hago las tareas" y a veces muy maduras como en el caso de Yenny quien afirmó al respecto de las niñas que les va mal: "Es por problemas en la casa o porque no ponen de su parte", juicio en el cual ya vincula al menos dos grandes variables, la hogareña y la del esfuerzo personal.

Otros niños atribuyeron a sus profesoras el éxito, afirmando: "porque la profesora explica bien".

Finalmente hubo niños que no contestaron esta pregunta como en el caso de Paola y un niño como Eduardo que respondió: "Es que se me olvidan las tareas", (un niño con tiempo libre incontrolado) como asumiendo él la responsabilidad en el problema.

El punto de vista de las profesoras

Las profesoras ubican las causas del problema en la familia, en los medios de comunicación, como la TV, en el propio niño y en los prerrequisitos académicos.

De la familia, la queja principal está relacionada con la falta de apoyo para la realización de tareas; seguidamente se mencionan los problemas de pareja o la inestabilidad familiar como causa que afecta el rendimiento de los niños

En cuanto a los medios de comunicación la crítica se centra en la televisión, según ellas, los niños ven demasiada televisión, sin ningún control o asesoría. Del niño mismo, la queja está dada por la falta de interés, el olvido y la indisciplina que caracteriza a los niños con deficiencias académicas (sin ser alarmante, la indisciplina se presenta con mayor énfasis en la Guillermo Montenegro y excepcionalmente, en la Sagrada Familia)

Pero quizás la crítica más fuerte está dada por los prerrequisitos anteriores que no posee el niño. Aunque todas son razones muy importantes, resulta curioso observar como la crítica a la carencia de prerrequisitos, que es una crítica a los docentes que tuvo el niño antes, no aparece como autocrítica en ningún caso, es decir, ninguna profesora ha reconocido que, tal vez, sus propias carencias en algunos aspectos humanos o profesionales, pueden ser también parte de la explicación del problema

Lo anterior es comprensible si se tiene en cuenta lo difícil que resulta para nosotros el admitir la posibilidad de cometer errores, otra tendencia observada ha sido la de confundir causa con efectos, así se expresa por ejemplo, que un niño no rinde porque no hace tareas, y quizá se olvida de que el niño no las hace por falta de comprensión sobre la tarea, por falta de asesoría o por falta de control de su tiempo libre.

El punto de vista de los padres de familia

Los padres de familia centran las opiniones sobre el desempeño académico de sus hijos, básicamente en la inteligencia de los niños, cuando estos rinden. Cuando no rinden aceptan tácitamente que no son inteligentes bajo expresiones como: "es que no le entra la matemática" o "el tiene una cabeza muy dura". La desobediencia es otra razón para que los padres expliquen

la falta de rendimiento o por el contrario (la obediencia) el buen rendimiento; la queja de los padres sobre el problema de la desobediencia es muy marcada y además patética la confesión de que pese a todos los castigos empleados, el niño no cambia; inclusive es frecuente que estos padres pidan a los profesores que "le den bien duro" al muchacho, para que atienda en clase. En extremo curioso nos ha parecido la respuesta del padre de Elenith, acerca de ¿por qué la niña es apática al juego?: "eso es como hereditario profesor, pues a la mamá tampoco le gusta". Aunque la respuesta es parte de la aceptación muy común, acerca de una dependencia de los gustos o actitudes de la herencia, que nosotros no aceptamos, puede ser que la madre haya incidido en la actitud de su hija, limitando, reprimiendo o subvalorando el juego.

El punto de vista del investigador principal. Factores básicos del problema

No existe un único factor o condición que por sí sola pueda ser considerada suficiente para explicar y comprender los problemas relativos al rendimiento académico, ni las relaciones entre rendimiento académico intelectual (RAI) y rendimiento académico motor (RAM).

En el marco de esta investigación se asumen tres factores clásicos del desarrollo humano, como factores básicos que puedan explicarlo en su conjunto e interacción, estos factores reconocidos por varios estudiosos, entre los que se destaca PIAGET⁽¹⁾, son: La maduración, la experiencia del sujeto y la acción del medio social.

La escuela ante los factores básicos

De los tres factores mencionados, nuestra posibilidad de intervención se centra en lo dos últimos: Las experiencias y el ambiente social; ahora bien, de las experiencias, la escuela debería privilegiar aquellas de carácter lógico-matemático, (de mayor incidencia en el rendimiento intelectual RI), en correspondencia con el estudio del desarrollo del pensamiento del niño escolar (lógico concreto?). Si se propician estrategias que permitan la intervención del niño en su creación, construcción, reconstrucción, es decir, si se conciben para que el niño sea el trabajador activo y participativo de la misma y no el profesor.

(1)PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Barcelona: Seis Barral, 1979

Se observó en el estudio que las estrategias didáctico-metodológicas de los docentes adolecen de soporte teórico y están cifradas aún en el trabajo del docente, más que en el del alumno.

Por otra parte, en lo que se refiere a educación física, se ha observado demasiada dedicación a experiencias físicas en el plano del simple ejercicio, que no propician adquisición de conocimientos o de relaciones abstractas que redunden en beneficio del desarrollo del pensamiento, sin embargo, en esta clase el carácter lúdico representa una importantísima experiencia afectiva para los niños.

Lo anterior es un llamado de atención sobre las posibilidades que tiene la escuela para potenciar el desarrollo de los niños, a este respecto el propio Piaget cita resultados de investigaciones como las de Greco-Morf y Swedslund quienes:

Han demostrado que para aprender a construir y dominar una estructura lógica, el sujeto ha de empezar a partir de otra estructura lógica más elemental que diferenciará y complementará; en otras palabras, el aprendizaje no es más que un sector del desarrollo cognitivo que es facilitado o acelerado por la experiencia. En contraposición, el aprendizaje bajo refuerzo externo (por ejemplo permitiéndole al sujeto observar los resultados de la deducción que habría tenido que hacer o informándole verbalmente) provoca muy poco cambio en el pensamiento lógico o bien un cambio momentáneo llamativo pero sin comprensión⁽²⁾.

Esta última parte de la cita podría ayudar a comprender a muchos docentes, por qué después de tanto explicar un tema, de hacerlo repetir verbalmente a sus alumnos, no logran al día siguiente que los alumnos puedan explicarlo.

Pero estas experiencias lógico matemáticas, con enfoques constructivistas, requieren permanentemente de un soporte y una condición afectiva, sin esta última caeríamos en un academicismo frío.

(2)PIAGET, Jean. La teoría de Piaget. En: Monografía de enseñanza y aprendizaje. Pablo del Río Editor.

La afectividad.

Otra característica fundamental que ayuda a la explicación, comprensión del problema estudiado, está constituida por una dimensión del factor ambiente social, denominada relaciones afectivas

El papel del clima afectivo que viven los niños es significativamente determinante en todo su desarrollo: salud, crecimiento, autoestima, expresión oral, actitud hacia sus semejantes, y, por supuesto, en su desempeño académico, en su RAM - RAI

No tenemos duda alguna en cuanto a las profundas carencias afectivas de los niños como Eduardo, fuerte y constantemente golpeado en su casa, Lucy y Paola, que viven únicamente con sus madres, quienes por estar dedicadas a su trabajo para poder mantener el hogar, no sólo limitan sus relaciones afectivas con sus hijos sino que, además, descargan algunas responsabilidades domésticas sobre ellos, o niñas como Romelia y Elenith, que viven internas en la Sagrada Familia, lejos de sus hogares. Particularmente en estos cinco niños, sus rostros, su expresión gestual, denotan constantemente actitudes de melancolía, tristeza y distanciamiento, tanto en la clase del aula como en la clase de educación física.

Recuérdese que todos estos niños citados tienen rendimiento académico negativo (RAN) o rendimiento académico heterogéneo (RAH), ninguno tiene rendimiento académico homogéneo positivo (RAHP).

Contrastan estas personalidades con las de Yenni, Lorena, Carolina, Catalina y Oscar, que evidencian mejores relaciones afectivas, a través de su actitud espontánea, alegre, decidida y entusiasta. No es pues gratuito que sus rendimientos sean satisfactorios.

Al respecto de la importancia de la afectividad en el desarrollo humano, y más exactamente en el rendimiento académico, el doctor Carlos Restrepo dice:

"Se equivocan quienes consideran que la expulsión de la ternura es una condición sine qua non para la producción del conocimiento. En nuestro concepto es posible conocer a las plantas y a los delfines, tanto como a los pueblos, manteniendo una relación afectiva y tierna con ellos."

En defensa de la ternura como componente del conocimiento humano, podríamos decir que lo que queda en el alumno, al final de un periodo de formación académica, no es sólo un conjunto de conocimientos, sino también y de manera muy especial, un conjunto de hábitos, de escrúpulos morales, y doctrinas conductuales, que terminan ejerciendo un gran poder de reglamentación cognitiva y epistemológico⁽³⁾.

Esto, nos parece, es un logro significativo de los profesores vinculados a este estudio. Las relaciones afectivas con sus alumnos son cordiales, respetuosas, cariñosas y tiernas.

De esta manera intentan compensar (no siempre con éxito) las carencias afectivas propias del maltrato familiar o de la desorganización de la familia, como ocurre con algunos casos de los estudiados, refuerzan las profesoras con esta actitud, el ambiente afectivo de los niños que gozan de unidades y relaciones familiares igualmente estables, calidas y afectuosas.

Todo lo anterior se reflejará en el rendimiento académico de los niños como Yenni, Lorena, Carolina y Catalina.

Terminemos este punto con una respuesta de Elenith, la niña que no le gusta jugar, ante la pregunta de si le gustaba o no el internado: "Si, el internado me parece muy bonito porque yo nunca había estado en una casa así de bonita"

Lúdica y motricidad.

Este aparte se destaca para señalar que el rendimiento motor de los niños, en términos del programa de educación física, se ve menos afectada que el rendimiento intelectual, por tratarse de un programa psicomotriz, que privilegia las experiencias lúdicas, recreativas, sobre las habilidades y destrezas deportivas y cognitivas.

La clase de educación física, cuando se trabaja con este enfoque, se convierte en un espacio excepcional para que el niño divertidamente se exprese, se manifieste y sienta su corporeidad; características estas inexistentes en muchas escuelas y difícilmente logradas en las sesiones formales de la clase de aula.

(3) RESTREPO R. Luis Carlos. El Derecho a la ternura. Conferencia. En: Revista Agora.

La lúdica, como dimensión humana de la entretención, el juego, la diversión y la recreación placentera, tiene quizá su único lugar en la escuela, en la clase de educación física y en las eventuales jornadas culturales.

Es notoria la diferencia entre la actitud de los niños, naturalmente seres lúdicos, en clase de aula y en clase de educación física; no obstante se observa más distanciamiento que cercanía entre los esfuerzos de los profesores de aula para llevar la lúdica a sus clases y los de educación física por integrar conocimientos teóricos al trabajo de patio. En últimas, pese a los esfuerzos observados en los profesores, se preserva el dualismo mente - cuerpo, característico del modelo pedagógico tradicional. Queremos resaltar a este respecto el esfuerzo de la profesora Gloria Bermeo de Cerón, quien introduce en algunas clases de español y matemáticas, rondas infantiles para ganar la atención de las niñas, para romper la rutina o eliminar la pereza, pero estos bonitos momentos de la clase, que las niñas ejecutan con entusiasmo y con alegría, no son una estrategia, didáctico - metodológica para la enseñanza de un determinado tema.

Lo que queremos expresar con este subtema de la lúdica, es que la escuela a cambio de promover una enseñanza acorde con la naturaleza juguetona del niño, insiste aún en una enseñanza demasiado seria y tensionante.

La relación rendimiento intelectual - rendimiento motor.

Admitimos que habiendo sido esta la cuestión problemática central e inicial del estudio, hemos tenido que dedicar mayor atención al problema básico de esta relación, el rendimiento académico, sin el cual la relación aludida no sería comprendida de la mejor manera posible.

En lo que a nosotros respecta no parece haber un determinismo entre lo motor y lo intelectual, es decir, no es cierto que a niveles de desarrollo motor diferentes necesariamente tengan que producirse deficiencias en el desarrollo del pensamiento y por tanto en el rendimiento intelectual.

Resulta importantísimo advertir que los niños del estudio fueron observados en pruebas prácticas, sobre sus patrones básicos de movimiento, encontrándose diferentes niveles de dominio. Algunos niños, presentan deficiencias en cualidades de movimiento, tales como la coordinación visomanual, en el patrón de coger - pasar. Tal es el caso de Eduardo Sunce y de Elenith Narváez, no obstante, mientras que Eduardo si presenta deficiencias en el rendimiento intelectual, Elenith no (recuérdese que

hablamos también de RI en términos de los programas de matemática y español). Esta hipótesis se apoya en trabajos como los de Lennemberg, quien afirma

"No se da una estricta equiparación entre el desarrollo motor, el desarrollo intelectual y el verbal... De hecho los niños con hipotonías musculares graves, no presentan retrasos en el lenguaje, en contra de lo que cabría esperar"⁽⁴⁾.

Sin embargo creemos que a mejores niveles de rendimiento motor se pueden presentar mejores posibilidades de RI, ya que las cualidades básicas de movimiento, como la coordinación, el equilibrio, el control corporal, y la ubicación temporoespacial, redundan en un esquema corporal y una mejor conciencia o identidad, que es sinónimo de seguridad y confianza para la vida de relación.

Todo lo anterior puede explicar que niños con rendimiento motor similar como Eduardo y Elenith, tengan rendimientos intelectuales diferentes, pero quizá lo más importante sea que, a nuestro juicio, son los contextos de desarrollo los que inclinan la balanza hacia uno de los dos polos intelectual - motor, niñas con una gran experiencia motriz, carentes de orientación cognitiva pueden terminar fracasando en las matemáticas y el español escolar y rindiendo en la clase de educación física.

Niños con una experiencia cognitiva excesiva o adecuada en sus hogares, podrían terminar rindiendo poco en educación física y mucho en español y matemáticas.

Finalmente, niños con contextos de desarrollo que propicien un cierto equilibrio o balances entre sus experiencias cognitivas y motoras podrían rendir en ambos campos.

Es de advertir, que si bien aceptamos que no hay un determinismo mecánico de lo motriz o lo intelectual, si admitimos que a mejores niveles de desarrollo motriz, mejores posibilidades de desarrollo intelectual, al respecto citaremos en extenso a Benilde Vásquez, quien ha recopilado algunos estudios pertinentes, que apoyan nuestra idea acerca de la relación motricidad - intelecto en la escuela. Afirma la autora mencionada:

(4) FUEN SANTA HERNANDEZ, Pino. Teoría psicolingüística y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. España: Siglo XXI, 1984.

"En efecto el estudio de las dificultades para dominar los aprendizajes escolares básicos e instrumentales, (lectura, escritura, cálculo), puso de manifiesto que dichas dificultades, no provienen exclusivamente de las capacidades mentales del niño, si no que aparecen ligados a las dificultades espacio - temporales, y otras formas del esquema corporal" (5).

B.J. Craty (1974), citado por Vásquez, afirma que los programas de experiencias motrices puedan mejorar el rendimiento escolar, por las siguientes razones:

1. Los juegos e interacciones motrices incrementan en el niño el sentimiento de eficiencia
2. La exigencia de atención y selección de las actividades lúdicas, estimula a una participación más activa y cualitativa de los niños en otras actividades escolares.
3. El movimiento como necesidad inherente a los niños no debe ser reprimido por la escuela, con sesiones de trabajo de quietud y encierro, ya que creará comportamientos indeseables de los niños

Este autor puntualiza a manera de conclusiones.

- Las actividades motrices y lúdicas mejoran el autoconcepto, indispensable para el rendimiento académico
- Se debe propiciar la inclusión de las operaciones mentales en las clases de motricidad, ya que la transferencia de estas últimas a las primeras no es automática.

Así pues, existe una importante relación de interacción entre lo motriz y lo intelectual y a mejores oportunidades de desarrollo y orientación motriz, mejores posibilidades de desarrollo intelectual, sin afirmar con esto que lo motor determine a lo intelectual.

Conclusiones y recomendaciones ✓

Con base en todo lo expuesto podemos concluir:

(5) VASQUEZ. Benilde. La educación física en la educación básica. Edit. Gymnos. Madrid 1989.

1. No se pueden comprender las relaciones entre el rendimiento intelectual RI, y el rendimiento motor RM, sin considerar estas relaciones en el marco del rendimiento académico de los niños.

2. El rendimiento académico no tiene una única explicación, es un complejo problema que tiene causas profundas y causas inmediatas, ellas interactúan configurando un contexto de desarrollo humano para cada niño, que si puede explicar el asunto.

Como causas profundas hemos compartido los factores clásicos del desarrollo formulados por Piaget: Maduración, Experiencia y Cultura.

Como causas inmediatas hemos destacado: La familia, (nivel socioeconómico, apoyo académico, ejercicio de la autoridad), el propio niño (autoestima, uso del tiempo libre, cumplimiento de deberes, estadio del pensamiento), y la escuela (el modelo pedagógico).

3. El rendimiento motor no determina mecánica y unilateralmente el rendimiento intelectual; el rendimiento motor amplía las posibilidades del rendimiento intelectual

Lo anterior se apoya en los casos estudiados, donde niños con deficiencias en el rendimiento motor no presentan igualmente deficiencias en el rendimiento intelectual.

4. El afecto, la lúdica y estrategias pedagógico-didácticos de enfoque constructivista, son causas mayores y decisivas para favorecer uno de los tipos de rendimiento o el rendimiento global en su conjunto.

5. Los niños con experiencias familiares espontáneas o callejeras, centradas en lo motriz, sin orientación cognitiva - académica, tienden a rendir más en la clase de educación física que en la de español y matemáticas.

6. Los niños con experiencias familiares espontáneas centradas y orientadas en lo cognitivo - académico (negociar, organizar, lecturas, diálogo, escribir), tienden a rendir más en matemática y español que en educación física.

7. Los niños con experiencias motrices - cognitivas orientadas por sus padres a personas mayores, tienden a rendir homogéneamente y positivamente en lo intelectual y en lo motor.

8. No hay niños brutos o negados para el estudio, existen niños con contextos de desarrollo humano sumamente negativos, que han limitado y hasta bloqueado muchas dimensiones del desarrollo, entre ellas, las que tienen que ver con el rendimiento académico. Por tanto no es el niño el culpable y no es a él al que hay que exigirle que cambie.

Además de las anteriores conclusiones nos parece importante recomendar:

1. El Estado debe reorientar la capacitación de los profesores en teorías y metodologías relativas al desarrollo humano y el constructivismo.
2. La escuela debe ofrecer asesoría psicopedagógica a los padres de familia y a los niños en horas extraclase o extrajornada, esto requiere del reconocimiento laboral de la Secretaría de Educación para quienes asuman tal responsabilidad.

Lo anterior en el entendimiento de que la mayoría de niños escolares carecen de asesoría para su estudio y dedican casi todo su tiempo libre a actividades extra académicas sin orientación alguna.

3. Los profesores deben hacer esfuerzos superiores a los que actualmente hacen, para diferenciar en un mismo grupo niños con ritmos de aprendizaje y niveles de desarrollo distintos, en consecuencia no exigir, ni explicar de la misma manera para todo el grupo.