

Autoconcepto académico y desempeño escolar: representaciones infantiles del ser y el hacer en preescolar en Zacatecas, México

Academic self-concept and school performance: children's representations of being and doing in preschool in Zacatecas, Mexico

Rafael Alejandro Zavala Carillo*
María del Refugio Magallanes Delgado**

Recibido: 4 de abril de 2023 | Aceptado: 9 de mayo de 2023

Resumen

Esta investigación analiza las representaciones que el alumnado de un grupo de preescolar de Zacatecas, México, hizo de sí mismo en torno a su desempeño académico en el ciclo escolar 2019-2020 y el 2020-2021. Un hallazgo importante fue la construcción de un autoconcepto académico diferenciado según el ámbito formativo de este nivel escolar. El autoconcepto es una habilidad socioemocional dinámica y un constructo sociocultural que aprende y manifiesta el niño y la niña a temprana edad. En el entorno escolar estas representaciones se moldean a través de los contenidos curriculares del área de Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, en la medida en que, es el eje que contribuye al logro del perfil de egreso de preescolar, esto es, al sano crecimiento personal, académico, social y emocional de las y los infantes. A partir de técnicas cualitativas como la observación y las encuestas aplicadas con base en la Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (EPAI) y la Escala Gráfica de Competencia Percibida y Aceptación Social para Niños y Niñas en Edades Tempranas (PSCA, por sus siglas en inglés) se identificaron y analizaron las formas en que el alumnado de este grupo, visualizó, comprendió y valoró sus necesidades, saberes, pensamientos, emociones, sentimientos e ideales propios y de los otros, y aprendió a tomar decisiones, reconocer y cualificar su desempeño escolar.

Palabras clave

Autoconcepto académico, desempeño académico, representaciones infantiles.

Abstract

This research analyzes the representations that the students of a preschool group in Zacatecas, Mexico, made of themselves around their academic performance in the 2019-2020 and 2020-2021 school year. An important finding was the construction of a self-knowledge an academic concept differentiated according to the formative environment of this school level. Self-concept is a dynamic socio-emotional skill and sociocultural construct that children learn and manifest at an early age. In the school environment these representations are molded through the curricular contents of the area of socio-emotional skills and life project, to the extent that it is the axis that contributes to the achievement of the profile of preschool graduation, that is, to the healthy personal, academic, social and emotional growth of the Infants. Based on qualitative techniques such as observation and surveys applied based on the Child Self-Concept Perception Scale (EPAI) and the Graphic Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Children at Early Ages (PSCA) identified and analyzed the ways in which the students of this group visualized, understood and valued their needs, knowledge, thoughts, emotions, feelings and ideals of themselves and others, and learned to make decisions, recognize and qualify their school performance.

Key words

Academic self-concept, academic performance, child representations.

*Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho". Contacto: rafaelzavala@benmac.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3607-7897>

**Doctora en Historia. Universidad Autónoma de Zacatecas.
Contacto: mmagallanes@uaz.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

Introducción

Las y los niños comienzan a edificar una imagen de sí mismos desde antes que inicien su escolaridad formal como consecuencia de la influencia de los contextos familiar y social en los que se desenvuelven. Esto trae consigo que el autoconcepto llegue a ser heterogéneo, y de naturaleza positiva y/o negativa. Se ha considerado al autoconcepto como un constructo socio-cultural alterable que impacta favorable o desfavorablemente en las trayectorias escolares de las y los alumnos. Es por ello que esta idea que configura el sujeto de sí mismo ha cobrado especial interés en la investigación educativa por ser considerada como un factor que influye en el aprendizaje y, desde luego, en el desempeño escolar (González y Tourón, 1992).

De ahí que el estudio de la configuración del autoconcepto y del desempeño académico se ha diversificado en los últimos años. El campo de estudio ha estado orientado a la educación básica, media superior y superior. Sin embargo, se advierte una ausencia de investigaciones enfocadas al nivel educativo de preescolar. Frente a este vacío y la importancia que tiene la edificación de representaciones que el alumnado realiza sobre sí mismo y el impacto que posee en el trayecto académico y experiencia socioemocional de los infantes, se necesita comprender los mecanismos que inciden en la configuración de la percepción escolar vinculada al grado de desempeño académico como la ruta del éxito o fracaso académico.

La problemática detectada fue el logro diferenciado conseguido por el alumnado de segundo grado, grupo A, del preescolar “Beatriz González Ortega” al término del ciclo escolar 2019-2020, en los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social del programa de estudio 2017 de preescolar, Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Esta diferenciación llevó a suponer que el desempeño escolar estaba relacionado con algo más que la capacidad cognitiva de las y los niños. Si bien es cierto que en el aprovechamiento escolar influyen factores de diversa índole, faltaba identificar cuál era la variable que tenía mayor incidencia en el logro académico.

Surgió la inquietud de analizar el componente próximo a la vida estudiantil del alumnado que se atendía, la imagen personal en su dimensión académica. Se partió de la premisa de que las y los niños a temprana edad son capaces de integrar una representación de lo que pueden o no hacer, así como de lo que saben y desconocen, tal como lo estipula el Plan de estudios 2011. Educación Básica en México.

La pregunta general que orientó a la investigación fue ¿Cómo influye la idea que ha configurado la niña y el niño de educación preescolar sobre sus propias capacidades y habilidades académicas en su desempeño escolar? La hipótesis planteada fue que el desempeño escolar de las y los niños de tercer grado, grupo A, del preescolar “Beatriz González Ortega”, puede ser alto o bajo como resultado de la representación que cada quien ha edificado sobre sus características, capacidades, habilidades y destrezas al afrontar o estar inmersos en tareas de los

diferentes campos de formación académica, así como de las áreas de desarrollo personal y social del programa de estudio

Este supuesto permitió establecer como objetivo general el analizar la influencia que posee el autoconcepto académico en el desempeño escolar del alumnado de tercer grado, grupo A, del preescolar “Beatriz González Ortega”. El cual estaba integrado por 19 niñas y 10 niños. En la fase cualitativa, por medio de técnicas de trabajo de campo y encuesta, con base en la Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (EPAI) y la Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA) [Escala Gráfica de Competencia Percibida y Aceptación Social para Niños y Niñas en Edades Tempranas], se identificó y analizó el autoconcepto del estudiantado estudio de caso.

Formación escolar y autoconcepto: una aproximación teórica y conceptual

La educación preescolar adquiere un papel fundamental por motivos de orden social (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2004), pues constituye una excelente oportunidad para la modificación de formas de pensar y actuar de la población infantil y, a su vez, es indispensable para dar frente a las problemáticas sociales y culturales, tales como la desigualdad, pobreza, inseguridad, violencia, etc., que envuelven a los contextos nacional e internacional (SEP, 2017). Esta función transformativa de la educación se asocia a dos ideas: la que entre más pequeño es el sujeto que se educa formalmente se desarrolla más la capacidad reflexiva y axiológica, y se achica la brecha entre las oportunidades reales y las injusticias sociales.

Asimismo, la potencialidad pedagógica, política y social del nivel de preescolar ha crecido, pero ha generado nuevos desafíos que deben superarse si se desea consolidar a este nivel educativo como plataforma propicia para la formación integral de las y los adultos mexicanos del mañana. Los retos son innumerables, pero vale la pena centrar la mirada en cuatro de ellos: a) trabajar en pos de la democratización de la educación preescolar para que los infantes de 3 a 6 años tengan la posibilidad y oportunidad de ingresar, permanecer y egresar oportunamente (SEP, 2017); b) hacer que el alumnado tenga experiencias enriquecedoras y significativas; cc) reconocer a las niñas y a los niños como individuos con un alto potencial para aprender y comprender su mundo (SEP, 2004) y d) favorecer la apropiación de cada uno de los rasgos señalados en el perfil de egreso propios de este nivel. En la siguiente tabla se muestran los ámbitos del perfil de egreso y la descripción del respectivo aprendizaje esperado.

Tabla 1

El perfil de egreso de educación preescolar (programa de estudio 2017 de preescolar)

Ámbitos	Aprendizaje esperado
Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
Pensamiento matemático	Cuenta al menos hasta el 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos y organizar información de formas sencillas.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
Pensamiento crítico y solución de problemas	Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.
Colaboración y trabajo en equipo	Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.
Convivencia y ciudadanía	Habla acerca de su familia, de costumbre y tradiciones propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.
Apreciación y expresión artísticas	Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes.
Atención del cuerpo y la salud	Identifica sus rasgos y cualidades físicas, y reconoce las de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.
Cuidado del medioambiente	Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente.
Habilidades digitales	Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.

Fuente: elaboración propia a partir de cita textual de SEP, 2017, pp. 68-69.

Los rasgos del perfil de egreso de la educación preescolar explicitan a un individuo que, a pesar de su edad y de la etapa de desarrollo en la que se encuentra, tiene la capacidad y habilidad de comprender e intervenir en el entorno del cual forma parte, tanto para bien personal como colectivo. En ese sentido, la educación que recibe el sujeto en el preescolar constituye el cimiento o soporte de su formación futura.

En el ámbito intitulado “Habilidades socioemocionales y proyecto de vida” del programa de estudio 2017, las decisiones, estrategias de enseñanza y aprendizaje, experiencias y situaciones, así como en el trabajo didáctico-pedagógico, están presentes. Por lo tanto, esta dimensión es una vía imprescindible para el logro de

los diferentes rasgos señalados en el perfil de egreso de preescolar y para el sano crecimiento personal, académico, social y emocional de las y los pequeños preescolares. Con este organizador, el sujeto fortalece y desarrolla su autoconcepto, es decir, adquiere las bases para visualizarse y valorarse como alguien con características, necesidades, saberes, pensamientos, sentimientos e ideales particulares que utiliza en su vida cotidiana (SEP, 2017).

El autoconocimiento permite a la persona entender gradualmente el porqué de sus comportamientos y decisiones. Además, le coadyuva en el desarrollo de otras habilidades sociales y emocionales, tales como la comprensión de rasgos y particularidades de las y los otros, la autorregulación de conductas, trazar metas a corto y largo plazo, establecer vínculos pacíficos con el otro, valorar su desempeño en sus distintas áreas del saber y la capacidad de afrontar retos y modificar aspectos personales en aras del bienestar propio (SEP, 2017). Cabe señalar, que las y los infantes, al ingresar a preescolar, ya expresan ciertas representaciones de sí mismos, pero en el aula, esta valoración se complementa con su percepción como sujeto académico.

En este contexto, la tarea de las y los educadores es ayudar al alumnado a que desarrollen autonomía, trabajen de manera colaborativa, se relacionen con diferentes compañeras y compañeros, externen deseos, inquietudes, sentimientos, se expresen con seguridad y que tengan confianza en sus capacidades y habilidades para que puedan apropiarse de los aprendizajes propuestos en los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social del programa escolar 2017 (SEP, 2017).

En cada uno de esos componentes curriculares se enuncian saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que el alumnado ha de ser capaz de adquirir, fortalecer y demostrar al concluir este tramo educativo como resultado de las experiencias y situaciones que diseñe y proponga la o el educador (SEP, 2017). En los seis componentes curriculares de preescolar se numeran propósitos generales y específicos graduados que orientan el aprendizaje de preescolar, tal como se muestra a continuación:

Tabla 2

Propósitos de los componentes curriculares de la educación preescolar (programa de estudio 2017 de preescolar)

Componente curricular	Fines
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • “Adquirir confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua; mejorar su capacidad de escucha y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (SEP, 2017, p. 188).

	<ul style="list-style-type: none"> • “Desarrollar interés y gusto por la lectura, usar diversos tipos de texto e identificar para qué sirven; iniciarse en la práctica de la escritura y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura” (SEP, 2017, p.188).
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • “Usar el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números” (SEP, 2017, p. 217). • “Comprender las relaciones entre los datos de un problema y usar procedimientos propios para resolverlos” (SEP, 2017, p. 217). • “Razonar para reconocer atributos, comparar y medir la longitud de objetos y la capacidad de recipientes, así como para reconocer el orden temporal de diferentes sucesos y ubicar objetos en el espacio” (SEP, 2017, p. 217).
Exploración y comprensión del mundo natural y social	<ul style="list-style-type: none"> • “Interesarse en la observación de los seres vivos y descubrir características que comparten” (SEP, 2017, p. 255). • “Describir, plantear preguntas, comprar, registrar información y elaborar explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba sus ideas” (SEP, 2017, p. 255). • “Adquirir actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente” (SEP, 2017, p. 255).
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • “Usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro)” (SEP, 2017, p. 281). • “Identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos” (SEP, 2017, p. 281).
Educación socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • “Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones” (SEP, 2017, p. 306). • “Trabajar en colaboración” (SEP, 2017, p. 306). • “Valorar sus logros individuales y colectivos” (SEP, 2017, p. 306). • “Resolver conflictos mediante el diálogo” (SEP, 201, p. 306). • Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender (SEP, 2017, p. 306).

Educación física	<ul style="list-style-type: none"> • “Identificar y ejecutar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad en diversas situaciones, juegos y actividades para favorecer su confianza” (SEP, 2017, p. 329). • “Explorar y reconocer sus posibilidades motrices, de expresión y relación con los otros para fortalecer el conocimiento de sí” (SEP, 2017, p. 330). • “Ordenar y distinguir diferentes respuestas motrices ante retos y situaciones, individuales y colectivas, que implican imaginación y creatividad” (SEP, 2017, p. 330). • “Realizar actividad física para favorecer estilos de vida activos y saludables” (SEP, 2017, p. 330). • “Desarrollar actitudes que les permitan una mejor convivencia y la toma de acuerdos en el juego, la escuela y su vida diaria” (SEP, 2017, p. 330).
-------------------------	--

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2017, pp. 188, 217, 255, 281, 306, 329 y 330.

El logro de los propósitos enunciados en los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social exige del esfuerzo, compromiso y trabajo conjunto de autoridades, alumnado, docentes, madres y padres de familia, así como de otras figuras involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los infantes en edad preescolar.

El autoconcepto puede ser considerado como la “percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, y en la que tiene un papel fundamental las personas significativas” (Shavelson et al., 1976, como se citó en Pantoja y Alcaide, 2013, pp. 128-129). Ese conocimiento sobre sí mismo se construirá y manifestará de manera específica en cada una de las etapas de desarrollo humano.

Piaget, a través de su teoría de desarrollo cognitivo, propone cuatro etapas: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales (Delval, 1995). En cada una de éstas converge una estructura en conjunto que involucra una serie de procesos y actividades específicas que se modifican, estructuran y complejizan acorde al desarrollo madurativo de los seres humanos.

Las niñas y niños de preescolar se ubican en la etapa de la estructura preoperacional. La cual se divide en dos subetapas: la función simbólica (2 a 4 años) y la del pensamiento intuitivo (4 a 7 años). En la primera, los infantes se apropian de la capacidad para representar mentalmente un hecho, imagen u objeto, que no está presente en el momento. En la segunda, a las y los pequeños les surge el interés por explorar y saber más del mundo que le rodea, por lo que tratan de buscar respuesta a sus interrogantes, denotan confianza y seguridad en sí mismos respecto a lo que saben y hacen, pero sin un razonamiento racional, es decir, desconocen cómo aprendieron lo que conocen (Villegas, 2010).

Además, se genera un alto grado de egocentrismo, definido como la “incapacidad para tomar el papel de otras personas, es decir, para ver su propio punto de vista como uno entre los muchos puntos de vista posibles y para tratar de coordinarlo con estos últimos” (Flavell, 1998, p. 174). El egocentrismo provoca una serie de obstáculos, por ejemplo, la incapacidad de tomar conciencia de los propios procesos de aprendizaje o pensamiento al resolver una tarea, predisposición por centrar la atención en un rasgo específico de un objeto, hecho o situación, que trae como consecuencia la parcelación y distorsión, parcial o total, del razonamiento, inexistente capacidad de vinculación de eventos, imágenes o hechos, en un todo integrado, por tanto, tendencia a enfocarse en el estado inicial o final de un suceso que conlleva a omitir las transformaciones que ocurren durante el proceso (Flavell, 1998).

En 1990, Harter estableció una caracterización del autoconcepto, desde la edad temprana del sujeto hasta su etapa adulta (Álvaro, 2015). En la siguiente tabla se describen únicamente los rasgos relacionados a los estadios de la infancia.

Tabla 3

Características del autoconcepto en la infancia

Estadios de desarrollo	Rasgos
Infancia temprana (3-4 años)	<ul style="list-style-type: none"> * <i>“Realización de autodescripciones, muy distanciadas unas de otras, de aspectos determinados de su conducta y competencias”</i> (Álvaro, 2015, p. 66). * Ideas e imágenes ficticias y positivas. * Incapacidad para considerar sentimientos opuestos.
Infancia media (5-7 años)	<ul style="list-style-type: none"> * Autodescripciones positivas; sobrestimación de habilidades y capacidades; y pensamiento caracterizado por el todo o nada. * Incapacidad para generar un concepto global de su persona. * El self comienza a ser valorado por los demás; sin embargo, no hay consciencia de ello.
Infancia tardía (8- 11 años)	<ul style="list-style-type: none"> * Autodescripciones a través de etiquetas rasgo. * Valoraciones completas y complejas del <i>self</i>. * Se comienza a interiorizar las evaluaciones que el resto hace de él y se empieza a crear el autoconcepto.

Fuente: elaboración propia con base en Álvaro, 2015, p. 66.

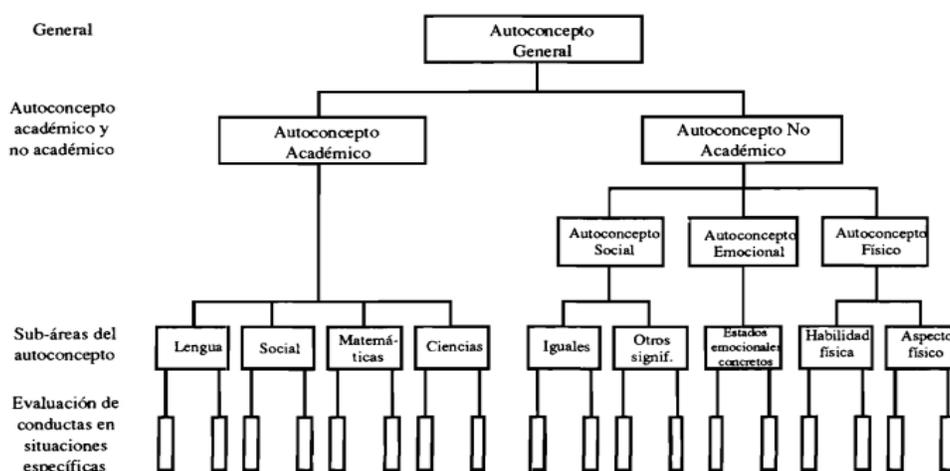
Como se puede observar, los infantes en edad temprana y media manifiestan la representación que tienen de sí mismos por medio de características concretas, las cuales se desarrollan y potencian a través de las posesiones, el lenguaje, así como con la identificación y diferenciación con la y el otro (González y Tourón, 1992). De modo que es posible identificar conductas, y escuchar expresiones de las y los

preescolares que dan indicios de egocentrismo. Asimismo, caracterizadas por sobrevalorar, e incluso, subvalorar la propia conducta, derivado de la etapa de desarrollo que transitan. Las autodescripciones que realizan las y los niños sobre sí mismos se caracterizan por estar basadas en rasgos concretos y observables de su propia conducta, esto es, cualidades que sostienen dicha representación (Ajcót y Peña, 2018).

Ahora bien, Cazalla-Luna y Molero (2013) hacen una revisión crítica a dos modelos explicativos opuestos del autoconcepto: la visión global y la perspectiva dimensional. En relación a ello, los autores señalan que ésta última tiene como base una visión multidimensional y jerárquica, cuyos elementos (dimensiones) están relacionadas entre sí, y con base a una organización, es posible conocer tanto lo particular como lo general. El primer modelo, en cambio, tiene como premisa lo global y lo unidimensional.

En esta investigación, se opta por el modelo de Shavelson (González y Tourón, 1992) correspondiente a esa visión multidimensional. Este modelo considera al autoconcepto como un constructo organizado por la información que el sujeto recibe del ambiente y, en tanto, organiza en categorías simples o complejas para asignarles un significado (Cazalla-Luna y Molero, 2013); multifacético, ya que esa categorización sitúa las vivencias en un área específica y, por ende, las acomoda en autoconceptos específicos caracterizados por ser diferentes entre sí (García, 2003); jerárquico, derivado de las diferentes facetas se genera una estructura en cuya base se localizan las percepciones específicas y, en la cúspide, el autoconcepto general (González y Tourón, 1992) que es experimental, evaluativo, diferenciable y estable.

Cada uno de estos siete rasgos envuelve al modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson, por lo que hacen de este modelo un paradigma viable, factible y fiable para entender la dimensionalidad del autoconcepto del individuo sin importar la etapa de desarrollo (González y Tourón, 1992). Un modelo multidimensional de factores jerárquicos plantea “que el autoconcepto está formado por múltiples dimensiones organizadas jerárquicamente, donde el autoconcepto general domina el ápice de la estructura” (Cazalla-Luna y Molero, 2013, p. 48). La estructura de este modelo es la siguiente:

Figura 1*Estructura jerárquica y organizacional del autoconcepto*

Fuente: fuente: González y Tourón, 1992, p. 113.

Como se observa, el autoconcepto general está conformado por factores de segundo orden (González y Tourón, 1992): las dimensiones académicas y la no académica. Dentro de la primera se hallan subáreas de la autopercepción referidas a áreas del conocimiento que la cultura ha definido y establecido necesarias para el desarrollo y participación del sujeto. De ellas, a su vez, se derivan autoconceptos en áreas más específicas (González y Tourón, 1992), referidas a conductas particulares de cada subcampo, que son determinadas e influidas por la experiencia, así como por las percepciones que se tienen en ella (Cazalla-Luna y Molero, 2013). La dimensión no académica considera las áreas social, emocional y física. Las cuales están conformadas por conductas específicas, que, simultáneamente, se estructuran por otros componentes o facetas más concretas (Fernández y Goñi, 2008).

La primera área, social, refiere a la percepción que tiene el sujeto en cuanto a su habilidad para comunicarse y relacionarse con el otro (Cazalla-Luna y Molero, 2013). La segunda dimensión alude a la autodescripción, valoración y juicios de valor que se generan en una experiencia o situación (Luviano, Reyes y Robles, 2016). Y la tercera, corresponde a la percepción que se posee respecto a la apariencia y habilidad física (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

En la psicología aplicada no hay un consenso sobre una definición específica del autoconcepto académico (González y Tourón, 1992). En ese sentido, han surgido un sinnúmero de conceptualizaciones tras el paso de los años derivado del enfoque teórico en el que se basan las y los investigadores. Entre las definiciones de este constructo se encuentran las siguientes: “La evaluación que un individuo

hace con respecto a su capacidad para rendir en tareas académicas, comparándola con la de otros en su misma clase” (Brookover, s.f, como se citó en González y Tourón, 1992, p. 256); “Percepción del estudiante sobre su capacidad en la escuela” (Del Blanco y Del Pilar, 2014, p. 222); “Percepción que el alumno tiene de sí mismo como de su desempeño, tanto a nivel escolar como personal, ha influido dentro de su rendimiento, lo cual se ve reflejado en sus comportamientos dentro del aula de clases y en sus calificaciones” (Luviano et al, 2014, p. 54).

Para efectos del presente estudio, se consideró al autoconcepto académico como el conjunto de percepciones reales o ficticias que posee la niña o el niño en torno a su competencia académica en las diferentes áreas del saber. El cual es manifiesto a través del lenguaje, la expresión corporal y conducta y, finalmente, expresado en notas o registros escolares de carácter cualitativo.

Ese autoconcepto académico es un constructo individual y complejo inherente a la vida personal, social y emocional del individuo, en el que influyen e intervienen diversos factores (psicológicos, sociales, pedagógicos e institucionales) que favorecen a su construcción, reconstrucción o modificación (García, 2003). Cada uno de los factores posee el soporte y, al mismo tiempo, generan las condiciones para que el estudiantado construya positiva y/o negativamente una idea de sus capacidades y habilidades escolares. En esta dirección, los intercambios, apoyos, recursos, prácticas, interacciones y demás acciones que se implementan en los diferentes espacios en los que se desenvuelven, brindan símbolos e imágenes que el alumnado adapta y organiza en sus estructuras mentales.

En lo que concierne al desempeño escolar, es imprescindible mencionar que este aspecto de la vida estudiantil ha sido motivo de importantes debates epistémicos, pero aún más cuando se propone en el grupo etario de preescolar. Lamas (2015) reconoce que la complejidad del constructo tiene origen desde su conceptualización. En la investigación educativa, no hay acuerdo entre las y los estudiosos en optar por un término específico, por lo que es común encontrar conceptos como aptitud escolar, rendimiento escolar, desempeño académico o logro académico para referirse al mismo constructo.

Pero, algo es cierto, han proliferado las investigaciones relacionadas al desempeño académico en los diversos niveles educativos. Hay un interés continuo de parte de diversos actores educativos en conocer el logro que llega alcanzar el estudiantado en cualquier tramo de su trayecto escolar y de la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje que se efectúa dentro de las instituciones educativas.

La siguiente tabla contiene tres definiciones que fueron articuladas en función de categorías clave como proceso de enseñanza-aprendizaje, logro de competencias, estrategias de medición y edad del alumnado para apreciar, la evolución conceptual del término desempeño escolar.

Tabla 4

Conceptualizaciones y perspectivas del desempeño escolar

Autor (es)	Definición
Pizarro (1985)	<i>“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”</i> (Pizarro, 1985, como se citó en Lamas, 2015, p. 315)
Jiménez (2000)	<i>“Sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia”</i> (Jiménez, 2000, como se citó en Erazo, 2011, p.145).
	<i>“Nivel de conocimiento alcanzado en un área o materia, comparado con la edad de los alumnos y el nivel académico al que pertenecen”</i> (Jiménez, 2003, como se citó en Cruz, 2010, p. 11).

Fuente: elaboración propia con base en las obras citadas.

Con base en estas definiciones, es posible conceptualizar al desempeño escolar como el nivel estimado de competencia conseguida por el alumnado a partir de su participación e involucramiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en un programa escolar y, a su vez, basado en objetivos y metas educativas ad hoc al contexto, edad, estilo de aprendizaje, nivel madurativo de las y los participantes, y cuyos resultados se expresan en el promedio final derivado de un sistema de medición cualitativo y/o cuantitativo (Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, 2017).

El logro obtenido por el alumnado se puede conocer a partir de un proceso valorativo que tome en consideración la manera de pensar, proceder y sentir del alumnado en las tareas, oportunidades o actividades en las que se ve envuelto. Lo que conlleva a definir a la evaluación como un proceso que “busca obtener información respecto del aprendizaje de los alumnos para identificar cómo aprenden y cuáles son las estrategias o actividades adecuadas para atender sus procesos de desarrollo y de aprendizaje” (SEP, 2012a, p. 18). Esas valoraciones, apreciaciones y concepciones se generan a partir de “un conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006, en SEP, 2012b). Tal proceso trae consigo una ardua tarea de recolección, sistematización y valoración continua de datos.

Ahora bien, las técnicas que se emplean en preescolar para tal fin son: la observación, el desempeño de los alumnos y las alumnas, el análisis de desempeño y el interrogatorio. Cada una requiere de instrumentos específicos que tienen como

propósito recolectar datos en torno los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que demuestra el alumnado ante una tarea. Algunos de esos recursos son: guía de observación, registro anecdótico, diario de trabajo, cuestionamientos sobre el procedimiento, cuaderno, portafolio, rúbrica, lista de cotejo, debates y pruebas orales o escritas (SEP, 2012b).

Si se aplican estos instrumentos, el profesorado estará en condiciones de valorar el desempeño académico del alumnado. A saber, podrá comparar el actuar de las y los alumnos con los objetivos curriculares planteados al inicio de una situación o ciclo escolar. En consecuencia, se les podrá ubicar en alguno de los distintos niveles de desempeño: esperado, en proceso y requiere apoyo. Los aprendizajes esperados constituyen el referente clave del diseño instruccional y, por ende, de todas aquellas acciones valorativas que se consideren fundamentales para valorar el nivel de logro académico en los diversos campos de formación académica, así como áreas de desarrollo personal y social, propuestas en el plan y programas de estudio (SEP, 2012c).

Metodología

La metodología implementada giró en torno a dos etapas. La primera refirió a la selección del enfoque de investigación. Así, el paradigma que envolvió al estudio fue el cualitativo. Se considera así a toda “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20), cuyo propósito es buscar la “subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41). El método empleado fue el estudio de caso por la razón de que “en la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un sólo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 33).

La segunda etapa de la metodología aludió al trabajo de campo de la investigación. Ésta tuvo lugar en el tercer grado, grupo A, del ciclo escolar 2020-2021, respectivamente, del preescolar “Beatriz González Ortega”. Este grupo estaba integrado por 19 niñas y 10 niños. La muestra fue de tipo homogénea. Hernández, Fernández y Baptista (2014) exponen que ésta se caracteriza porque las unidades o sujetos seleccionados presentan rasgos o un perfil similar, por lo que se centran en un aspecto, tema, situación o proceso de un grupo específico. En ese sentido, las y los infantes cubrían el siguiente perfil: eran alumnas y alumnos de preescolar, asistían al mismo grado y grupo escolar, y su edad oscilaba entre los 5 y 6 años de edad.

La obtención de datos constituyó uno de los rasgos indispensables en el proceso de comprensión del objeto de estudio. Una parte considerable de la

información se recolectó en el contexto escolar y áulico, principalmente, mientras que otra parte se obtuvo a partir del trabajo a distancia ante la contingencia causada por el COVID-19.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron la revisión documental y la encuesta. Dentro de la primera, se hizo uso del registro de las tareas y evaluaciones del grupo que se atendía. A saber, se tomó en consideración información en torno al período final de segundo grado y los primeros dos momentos de tercer grado, para así contar con un referente sólido de la naturaleza de la problemática.

Para abonar a la segunda técnica, se seleccionaron dos instrumentos: la EPAI de Villa y PSCA de Harter y Pike (1984). Ésta última coadyuvó a recabar información sobre la representación que tenían las y los niños de estudio en los aspectos físico, social y maternal y, sobre todo, escolar. La primera, en cambio, permitió contar con otro(s) referente(s) sobre la imagen de los sujetos de estudio.

Resultados

En el presente apartado se exponen los principales resultados obtenidos a través del trabajo de campo realizado. En Autoconcepto global (EPAI), se halló que un 44.44% de los infantes tenía una imagen negativa de sí mismos, la de un 48.15% era media y, finalmente, el 7.41% poseía una percepción alta de su persona. En Autoconcepto académico (EPAI), el componente de mundo escolar, que se expone en la siguiente tabla, se observó que el 96.30% de la muestra se percibía como alumnas y alumnos con deseo e interés de asistir a la escuela, de atender las indicaciones que eran señaladas por las y los docentes, de participar en lo que se hacía dentro de la clase y para culminar todas las tareas que les eran asignadas. El 3.70%, por el contrario, sólo consideró algunos de los aspectos aludidos. Los detalles de estos resultados se concentran en la tabla 5:

Tabla 5

Resultados de la aplicación de la EPAI

Sujetos	Percentil (Global)	Subáreas									
		Puntuación (%)									
		Dependencia	Competencia percibida	Posesión	Seguridad	Familia	Sentimientos	Aspecto físico	Competencia física	Mundo escolar	Mundo social
1	90	100	100	100	100	100	100	87.5	100	100	100
2	55	100	90	100	100	100	100	75	83.33	87.50	100
3	5	50	80	66.67	66.67	62.50	75	87.50	66.67	87.50	83.33

4	65	75	100	83.33	83.33	87.50	100	100	100	100	100
5	65	75	100	100	100	75	100	87.50	100	100	100
6	45	100	90	66.67	100	87.50	100	100	83.33	87.50	100
7	55	75	100	83.33	100	87.50	75	100	100	100	100
8	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	83.33
9	55	75	80	100	100	75	100	87.50	100	100	100
10	80	100	100	100	100	100	100	100	83.33	87.50	83.33
11	45	50	90	83.33	100	87.50	100	100	100	100	83.33
12	80	75	100	83.33	100	100	100	100	100	100	83.33
13	20	50	90	100	100	87.50	100	75	83.33	75	100
14	35	75	90	83.33	83.33	100	100	87.50	66.67	100	100
15	45	50	90	100	100	87.50	87.50	87.50	100	100	100
16	30	75	70	83.33	100	75	100	100	83.33	100	83.33
17	15	75	70	100	66.67	87.50	100	87.50	83.33	87.50	100
18	35	75	90	100	100	87.50	100	75	100	87.50	83.33
19	65	75	100	100	83.33	100	100	100	83.33	100	100
20	80	75	100	83.33	100	100	100	87.50	100	100	100
21	15	50	90	83.33	83.33	100	87.50	87.50	83.33	100	66.67
22	35	100	80	83.33	100	87.50	100	100	83.33	100	66.67
23	35	50	100	83.33	66.67	75	100	100	100	100	100
24	55	50	90	100	66.67	100	100	87.50	83.33	100	100
25	65	100	90	83.33	100	100	100	100	66.67	100	100
26	55	75	90	66.67	100	100	100	87.50	100	100	100
27	80	75	100	83.33	100	100	100	87.50	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir del instrumento EPAI aplicado, enero, 2021.

Autoconcepto global (PSCA). Se observó que el 85.19% de las y los niños contaban con una percepción alta de su persona, mientras que la de un 14.91% se ubicó en un rango medio. Aunado a estos datos, se encontró que la imagen o concepto grupal se situó en una categoría alta. Este resultado difirió a lo identificado en la EPAI.

Tabla 6
Resultados de la aplicación de la PSCA

Sujetos	Imagen Global (puntaje)	Subáreas			
		Competencia		Aceptación	
		Cognitiva	Física	Entre pares	Maternal
		Puntaje			
1	3.91	4	4	2.5	3.83
2	3.04	3.17	3	2	3
3	2.75	2.33	3	2.5	2.83
4	3.71	4	3.83	3.17	3.5
5	3.12	3.33	3.17	2.83	3

6	3.25	3.83	3.5	2.83	2.83
7	3.63	3.67	3.5	3	3.67
8	3.91	3.83	3.83	3.33	4
9	3.25	3.17	3.83	3.5	3
10	3.33	3.67	4	3.17	2.83
11	3.25	3.17	3.5	2.67	3.17
12	3.87	4	3.83	3.33	3.83
13	3	2.83	2.83	3	3.17
14	3.17	3.17	3.5	3.67	3
15	3.66	3.5	3.5	2.33	3.83
16	3.42	3.67	3.67	3.5	3.17
17	2.88	2.67	2.5	2.17	3.17
18	3.41	3.67	3.33	3.83	3.33
19	3.79	4	3.83	3.67	3.67
20	3.91	4	4	4	3.83
21	2.58	3	2	1	2.67
22	3.21	2.5	3	3.5	3.67
23	2.96	3.33	3.17	3.17	2.67
24	3.25	2.83	3.83	2.67	3.17
25	3.25	3.33	3.33	2.17	3.17
26	3.79	3.83	3.67	2.83	3.83
27	3.33	3.67	3.33	3.67	3.17

Fuente: elaboración propia con base en instrumento EPAI aplicado, enero, 2021.

Autoconcepto académico (PSCA). De acuerdo a los datos expuestos en la tabla (6), se halló que un 81.48% de las y los preescolares reconoció tener alta destreza para realizar el conteo de objetos, expresar los números, armar rompecabezas, mencionar las letras del alfabeto, decir los nombres de la mayoría de los colores, y, por último, de identificar la primera letra de su nombre. Ahora bien, el 18.52% consideraba que no eran realmente buenos para las acciones mencionadas, pero no tenían algún obstáculo en hacerlo, es decir, poseían una percepción de habilidad media.

El índice de los niveles de desempeño escolar son los siguientes: Al término del segundo año. En lenguaje y comunicación, el 44.44% de las y los niños logró un dominio esperado de los saberes, el 37.07% los alcanzó medianamente y el 18.52% tuvo obstáculos para apropiarse de ellos. En pensamiento matemático, el 33.33% del alumnado no logró conseguir los aprendizajes esperados requeridos, el 29.63% lo hizo moderadamente y sólo el 37.04% se apropió de los objetivos planteados. Y en el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, se identificó que el 48.15% de las y los pequeños alcanzó un desempeño óptimo, el 33.33% lo hizo en un punto medio y el 18.52% restante tuvo un desempeño bajo.

En el área de educación física, se observó que el 11.11% de la muestra tuvo obstáculos para alcanzar los fines establecidos, el 22.22% demostró haber

adquirido medianamente los conocimientos y habilidades propias de ésta y el 66.67% mostró poseer las competencias necesarias. En educación socioemocional, se halló que el 22.22%, 51.85% y el 25.93% de las y los pequeños manifestaron un bajo, medio y alto desempeño académico, respectivamente. Y en artes, se observó que un 62.96% de los infantes obtuvieron un nivel de aprovechamiento apropiado, el de un 29.63% fue satisfactorio y el del porcentaje restante, 7.41%, fue bajo.

En tercer año. En el campo de lenguaje y comunicación, al término del primer período de evaluación, el 37.04% del alumnado obtuvo un nivel esperado, el 29.63%, lo hizo en un grado medio, el 7.41% en un rango bajo y el 25.92% se desconoció, debido a que las y los tutores no hicieron entrega de los trabajos correspondientes. En el segundo período, en cambio, se halló que el 44.44% del grupo había conseguido un nivel óptimo, el 51.86% lo logró medianamente y el 3.70% requería apoyo para apropiarse de nuevos aprendizajes.

En el momento 1 del campo de pensamiento matemático se halló que el 22.22% de los infantes se habían apropiado de los conocimientos necesarios para el entendimiento e interiorización de nuevos saberes, el 40.74% se apropió medianamente de éstos, el 11.11% del grupo lo hizo de manera insuficiente y del porcentaje restante, 25.93%, no se tuvo registro. En el momento 2, por otro lado, se identificó que el 44.44% había conseguido un nivel alto de desempeño académico, el de un 40.74% fue intermedio y el de un 14.82% fue bajo.

En el primer corte de valoración, del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social, se apreció que el 3.70% de las y los alumnos tuvieron dificultades para apropiarse de los saberes requeridos, un 33.33% adquirió parcialmente los aprendizajes esperados, el 37.04% lo hizo de una forma adecuada y del 25.93% no se tuvo la oportunidad de conocer su nivel de logro. En el segundo corte, por su parte, se halló que el 11.11%, el 25.93% y el 62.96% de las y los pequeños habían denotado un rendimiento bajo, medio y alto, respectivamente.

Los resultados del área de educación socioemocional evidenciaron que, al concluir la primera fase de trabajo, un 22.22% de los infantes llegaron a adquirir, desarrollar y potenciar favorablemente las competencias específicas del área, el 37.04%, se apropió solamente de algunos de los aprendizajes, el 18.52% no alcanzó los requerimientos mínimos y del 22.22% restante no se tuvo información. Al concluir la segunda fase valorativa, se encontró que el 40.71% de las y los niños manifestaron un desempeño deseado, el de un 51.85% se caracterizó por ser suficiente y el de un 7.44% se ubicó por abajo de lo establecido.

En la primera etapa de evaluación del área de artes, se detectó que el 44.44% del alumnado tuvo un dominio esperado de los aprendizajes trabajados, el 25.93%, mostró una competencia básica o media y del 29.63% se desconoció el rendimiento que alcanzaron. Al concluir la segunda etapa, se percibió que el 44.44% de la muestra consiguió apropiarse de los saberes específicos del área, un 18.52% lo

llegó a hacer de un modo satisfactorio, el 11.11% lo consiguió de forma insuficiente y de un 25.93% no se tuvo dato alguno.

En educación física, al finalizar el primer trimestre, se identificó que el 40.74% de los miembros del grupo fue capaz de apropiarse y poner en práctica nociones propias de la disciplina, el 25.93% adquirió y fortaleció medianamente su competencia física y el 3.70% presentó obstáculos para consumir las intenciones educativas. En el segundo trimestre, por el contrario, se reconoció que el 55.56% de las y los infantes reforzaron positivamente sus conocimientos, el 3.70% alcanzó satisfactoriamente las finalidades educativas del período, el 25.93% ostentó un nivel de logro insatisfactorio y del 14.81% restante no se conoció su nivel de logro por falta de evidencias. Lo dicho anteriormente se sintetiza en la tabla 7:

Tabla 7

Nivel de desempeño logrado por las y los preescolares

Sujeto	Segundo año						Tercer grado (primer trimestre)						Tercer grado (segundo trimestre)					
	Asignaturas ¹						Asignaturas						Asignaturas					
	LC	PM	ECMN	ES	A	EF	LC	PM	ECMN	ES	A	EF	LC	PM	ECMN	ES	A	EF
1	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
2	III	II	II	II	III	III							II	II	II	II		I
3	II	I	I	II	II	I							II	II	II	II	III	I
4	III	II	II	III	III	III	III	II	II	II	III	III	III	II	III	III	III	III
5	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
6	II	III	III	II	III	III	II	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
7	III	II	III	III	III	II	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	II	III
8	I	I	II	I	II	III	I	I	II	I	II	III	II	II	III	II	I	III
9	II	I	III	II	III	III	II	I	II	I	III	III	II	II	III	I	III	III
10	II	I	II	II	II	III							II	I	I	II		I

¹ Por cuestión de espacio, se emplearon siglas de las asignaturas: LC (Lenguaje y Comunicación); PM (Pensamiento Matemático); ECMNS (Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social); ES (Educación Socioemocional); A (Artes) y EF (Educación Física).

1	III	II	II	II	II	III	II	II	II	II	III								
1																			
1	II	I	II	II	III	II	I	I	I	I				II	I	II	II		
2																			
1	I	I	I	I	II	III								I	II	I	I		
3																			
1	III	III	II	II	III	II	III	II	III	II	II	II	I						
4																			
1	II	II	II	III	II	II	II	II	II	III	II	II	II	II	II	III	III	III	II
5																			
1	II	II	III	II	III	III	II	II	III	II	III	III	II	II	III	III	II	III	
6																			
1	I	I	I	I	II	II				I				II	II	II	II		
7																			
1	II	III	III	I	II	III	II	II	III	I	II	II	II	III	III	II	I	I	
8																			
1	III	II	III	III	III	III	III	II	III										
9																			
2	II	II	III	II	III	III	II	II	III	II	III	III	III	III	II	III	III	III	III
0																			
2	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	II	II	III						
1																			
2	I	I	I	I	I	I								II	I	II	II		
2																			
2	III	III	II	II	II	III	II	III	II	II	III	II	III	III	III	II	III	III	
3																			
2	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	II	II	III
4																			
2	II	II	II	III	III	III	II	II	II	II	III	II	III						
5																			

26	I	I	I	I	I	I							II	I	I	II		I
27	III	III	III	II	III	III	III	II	II	II	II	I	II	III	III	II	I	I

Fuente: elaboración propia a partir de las guías de CTE, marzo, 2021.

El autoconcepto académico y el desempeño escolar. Se consideró trascendental tomar en cuenta información sobre los constructos de autoconcepto y desempeño académico de todo el alumnado a fin de contar con una perspectiva más amplia, sólida y certera, que favoreciera a validar y/o refutar la hipótesis planteada en el presente estudio. A continuación, se exponen los rasgos más importantes sobre los constructos mencionados y, por ende, la relación existente entre ellos.

Tabla 8

Grado de correlación entre el autoconcepto académico y el desempeño escolar

<i>Sujeto</i>	<i>Nivel de autoconcepto (PSCA)</i>	<i>Desempeño escolar (Final de segundo grado)</i>	<i>Desempeño escolar general (1^{er} trimestre)</i>	<i>Desempeño escolar general (2^{do} trimestre)</i>	<i>Grado de correlación</i>
1	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
2	Alto	Medio-Alto	Sin registro	Medio	Parcial
3	Medio	Medio-Bajo	Sin registro	Medio	Alto
4	Alto	Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
5	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
6	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
7	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
8	Alto	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Medio	Escaso o nulo
9	Alto	Medio	Medio-Bajo	Medio	Parcial
10	Alto	Medio	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
11	Alto	Alto	Medio	Medio	Parcial
12	Alto	Medio	Bajo	Medio-Bajo	Escaso o nulo
13	Medio	Bajo	Sin registro	Bajo	Escaso o nulo
14	Alto	Medio-Alto	Medio	Medio	Parcial
15	Alto	Medio	Medio	Medio	Parcial
16	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto
17	Medio	Bajo	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
18	Alto	Medio	Medio	Medio	Parcial
19	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
20	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
21	Alto	Alto	Medio-Alto	Alto	Alto

22	Medio	Bajo	Sin registro	Bajo	Parcial
23	Alto	Medio-Alto	Medio	Alto	Alto
24	Medio	Alto	Alto	Alto	Parcial
25	Alto	Medio-Alto	Medio	Alto	Alto
26	Alto	Bajo	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
27	Alto	Alto	Medio	Medio	Parcial

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los datos de la tabla 8, la representación configurada por un 44.45% del alumnado sobre sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas escolares, tenía un alto grado de correlación con el aprovechamiento o rendimiento académico conseguido al final del segundo grado y, también, durante los dos primeros períodos del ciclo escolar 2020-2021, la idea escolar de un 33.33% del alumnado, por otro lado, se relacionó medianamente con su desempeño académico en los momentos de evaluación mencionados y la imagen configurada por el resto, 22.22%, tuvo escaso o nulo vínculo con su logro escolar.

Se identificó que el autoconcepto escolar de un 50% de las y los niños que puntuaron en un nivel alto en la escala PSCA tuvo un grado elevado de correlación con el desempeño académico que consiguieron. La percepción de un 31.82% de estudiantes, por otro lado, se relacionó parcialmente con su rendimiento. Y el del porcentaje restante, 18.18%, fue escasa la correlación entre los constructos abordados.

El autoconcepto académico del 20% de las y los infantes que obtuvieron una puntuación media en el instrumento mencionado se asoció con el logro académico que alcanzaron en los campos de formación y áreas de desarrollo. La autoconcepción escolar de un 40% se asoció medianamente con su desempeño escolar. Y la representación del 40% restante no tuvo vínculo alguno con la otra categoría de análisis.

Conclusiones

Resultados de investigaciones dan cuenta que las representaciones que posee una persona sobre sus habilidades y aptitudes escolares tienen una incidencia considerable en el desempeño manifiesto en las actividades y tareas institucionales y, en general, en el logro de los propósitos educativos.

En esta perspectiva destacan las investigaciones realizadas por Olmedo (2012), Antonio (2015) y Hoces y Garayar (2019). A saber, el pensar de éstos se basa en una predicción naturalista. La cual enuncia que a mayor/menor autoconocimiento académico, se propicia un buen/mal desempeño escolar. Ahora bien, la presente investigación tuvo como objetivo general el analizar la influencia que tiene el autoconcepto académico interiorizado por las y los preescolares de tercer grado, grupo “A”, del preescolar “Beatriz González Ortega”, en su desempeño escolar.

Con base en los resultados fue posible comprobar parcialmente la hipótesis planteada. Se consideró así, ya que las variaciones de asociación entre la imagen académica personal y el desempeño escolar imposibilitaron generalizar la predicción con la que se partió en la investigación. En ese sentido, es aceptable pensar que la idea que configuran las niñas y los niños de sus habilidades, conocimientos y destrezas escolares, influye en sus modos de proceder dentro y fuera de las aulas y, sin duda alguna, en su disposición para el aprendizaje. No obstante, no debe de ser considerada como el único aspecto determinante de la construcción y apropiación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que propugnan los planes y programas de estudio, ni tampoco debe ser visualizada como un factor predictivo del desempeño.

Por lo que es inimaginable e impensable considerar que un nivel alto, medio o bajo de autoconcepto académico expresado y manifiesto por la niña y el niño, sea garantía para que se produzca un desempeño esperado, satisfactorio y/o insuficiente en los campos y áreas de conocimiento que conforman el currículo.

El alcance del presente estudio se vio limitado por la contingencia causada por el COVID-19, cuya consecuencia más notable fue el cierre emergente e indefinido de las instituciones escolares y, por ende, del espacio en donde tuvo lugar la investigación. Lo que imposibilitó contar con otros referentes o elementos sobre el hacer y actuar de las y los pequeños. Otro de los aspectos evidentes fue la desfavorable actitud que denotaron algunas tutoras y algunos tutores en el primer trimestre de educación a distancia, del ciclo escolar 2020-2021. Esto provocó que no se tuviera registro o datos de las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad del alumnado en algunos o la mayoría de los campos de formación académica y, de igual forma, en las áreas de desarrollo personal y social.

Para futuros estudios será imprescindible que se diseñen, apliquen y validen instrumentos destinados a medir el autoconcepto en sujetos en edades tempranas, debido a que hay una ausencia notable sobre tal rubro. Resulta también importante

que se analice el impacto que tiene el autoconcepto académico en componentes específicos de cada uno de los campos de formación y áreas de desarrollo personal y social, para que así se cuente con un panorama más preciso y claro. Y, por último, es importante reconocer el grado de asociación que se presenta entre los constructos, por sexo de las y los participantes.

REFERENCIAS

- Ajcot, M. y Peña, Y. (2018). *Formación del autoconcepto en niños de 5 años de AMG internacional verbena zona 7 evaluados con la escala de percepción de autoconcepto infantil (EPAI)*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala] Repositorio Centroamericano SIIDCA-CSUCA: <https://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoUSAC10492>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Álvaro, J. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada.
- Amezcu, J. y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), pp. 207-214. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/29421/28481>
- Antonio, E. (2015). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la UAEH-ESH*. [Tesis de Licenciatura, Centro Universitario Vasco de Quiroga de Huejutla]. Repositorio DGBSDI: https://repositorio.unam.mx/contenidos/autoconcepto-y-rendimiento-academico-en-estudiantes-universitarios-de-la-uaeh-esh-154880?c=pNk19o&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>
- Chivichón, M. C. (2015). *Determinar la diferencia de autoconcepto de hijas de padres divorciados y no divorciados* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/42/Chivichon-Maria.pdf>
- Cruz, M. (2010). *Rendimiento escolar en comunicación en niños de 5 años de programas escolarizados y no escolarizados (Red 09 - Callao)*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b517a103-b9af-4692-8507-fe3c2e08288b/content>
- Del Blanco, P. y Del Pilar, M. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar. Una revisión bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6 (1), 221-228. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790026.pdf>

- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores.
- Erazo, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2 (2), 144-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E. León, B. y Polo, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20 (1), 209-232. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172010.pdf>
- Fernández, A., & Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317001>
- Flavell, J. (1998). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (7), 359-374. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900318.pdf>
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55 (6), 1969- 1982. DOI: <https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hoces, Z. y Garayar, H. (2019). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios en la Universidad Nacional de Huacavelica. *Uniandes Episteme*, 6 (1), 111-23. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1069>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3 (1), pp. 313-386. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>
- Luviano, M., Reyes, D. y Robles, R. (2016). La construcción de la autoestima en relación a los diversos ámbitos sociales. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*. 2(3), 54-59. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/download/24/77>

- Pantoja, A., y Alcaide, M. (2013). La variable de género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13 (1), 124-139. <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/23>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2004). *Programa de Educación preescolar 2004*. SEP. <http://www.zona-bajio.com/PEP-2004.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Programa de Estudio 2011. Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012a). *2. La evaluación durante el ciclo escolar. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012b). *4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Villegas, L. (2010). *La etapa preoperacional y la noción de conservación de cantidad en niños de 3 a 5 años del Colegio San José De La Salle*. [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Lasallista]. Repositorio Unilasallista http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/639/1/Etapa_preoperacional_conservacion_ninos_San_Jose_