



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**  
*“Francisco García Salinas”*  
**UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL**  
**DOCENTE**

---

**TESINA**

**EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y EL  
DESEMPEÑO ESCOLAR. ESTUDIO DE CASO:  
SEGUNDO Y TERCER GRADO, JARDÍN DE NIÑAS Y  
NIÑOS “BEATRIZ GONZÁLEZ ORTEGA”, 2019-2021**

**PRESENTA:**

Lic. Rafael Alejandro Zavala Carrillo

**Directora:**

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

**Codirectoras:**

Dra. Josefina Rodríguez González

Dra. Hilda María Ortega Neri

**Zacatecas, Zac. a 15 de octubre de 2021**

## RESUMEN

El autoconcepto académico es un constructo que el sujeto configura desde edades tempranas; está compuesto por rasgos sociales, emocionales, familiares y físicos. La autoimagen, adquirida e interiorizada, influye en la conducta y el proceder cotidiano del estudiantado y en el aprovechamiento que éstas y éstos obtienen en la escuela. La investigación tuvo lugar en el segundo y tercer año, grupo "A", del Jardín de Niñas y Niños "Beatriz González Ortega" de Fresnillo, Zacatecas, 2019-2021. Se emplearon dos escalas: la EPAI y la *PSCA*, para conocer el nivel de autopercepción de las y los infantes de estos grupos y correlacionar esta información con el desempeño escolar obtenido de los campos formativos de preescolar.

**PALABRAS CLAVES:** autoconcepto académico, desempeño escolar, niñas y niños preescolares.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO: FUNDAMENTOS Y ESTRUCTURA FORMATIVA .....	17
1.1 La pretensión de la educación y el proyecto educativo nacional .....	17
1.2 El jardín de niñas y niños y la formación integral .....	28
1.2.1 El tesoro de la educación preescolar .....	31
1.3 Componentes curriculares de preescolar .....	36
CAPÍTULO II. EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR: NOCIONES, PERSPECTIVAS E IMPLICACIONES .....	42
2.1 Hacia una comprensión del autoconcepto .....	42
2.1.1 Autoconcepto: acercamiento al modelo multidimensional y jerárquico .....	46
2.1.2 Los <i>self</i> <i>esquema</i> . Aportes desde la psicología cognitiva .....	49
2.2 El autoconcepto académico: una travesía en constante construcción....	54
2.2.1 El autoconcepto académico: percepción del rol de estudiante .....	56
2.2.2 Manifestaciones del autoconcepto académico en las y los preescolares .....	59
2.3. El rendimiento académico: una discusión desde la complejidad.....	63
2.3.1 Cualidades del buen desempeño escolar .....	68
2.3.2. Evaluación del DE de las y los preescolares .....	69

<b>CAPÍTULO III. EL AUTOCONCEPTO Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LAS Y LOS INFANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO, GRUPO A, DEL JARDÍN DE NIÑAS Y NIÑOS “BEATRIZ GONZÁLEZ ORTEGA” .....</b>	<b>76</b>
<b>3.1. Los contextos: entornos configuradores de percepciones .....</b>	<b>76</b>
<b>3.2. El autoconcepto de las niñas y los niños del tercer año, grupo “A” .....</b>	<b>85</b>
<b>3.2.1 La escala de percepción del autoconcepto infantil.....</b>	<b>85</b>
<b>3.2.1.1 Descripción de las áreas y subáreas de EPAI .....</b>	<b>85</b>
<b>3.2.2 Metodología para la aplicación del EPAI .....</b>	<b>89</b>
<b>3.2.3 Resultados de EPAI.....</b>	<b>93</b>
<b>3.3 La escala gráfica de competencia percibida y aceptación social.....</b>	<b>110</b>
<b>3.3.1 Ajustes técnicos y materiales en el instrumento PSCA.....</b>	<b>114</b>
<b>3.3.2 Resultados del PSCA .....</b>	<b>117</b>
<b>3.4 El desempeño académico de las niñas y los niños preescolares .....</b>	<b>125</b>
<b>3.4.1 El DE del tercer grado, grupo A .....</b>	<b>130</b>
<b>3.4.2 Resultados de DE por campo formativo .....</b>	<b>134</b>
<b>3.5. El autoconcepto y su relación con en el desempeño académico .....</b>	<b>143</b>
<b>3.5.1 Autoconcepto alto .....</b>	<b>147</b>
<b>3.5.2 Autoconcepto medio.....</b>	<b>152</b>
<b>3.5.3 Correlación entre imagen escolar de los sujetos de estudio y su DE .</b>	<b>157</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>160</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>179</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. El perfil de egreso de educación preescolar.....	34
Tabla 2. Propósitos de los componentes curriculares de la educación preescolar .....	37
Tabla 3. Definiciones del autoconcepto según diversos autores.....	43
Tabla 4. Conceptualizaciones del autoconcepto académico.....	58
Tabla 5. Características del autoconcepto en la infancia .....	62
Tabla 6. Conceptualizaciones y perspectivas del DE.....	65
Tabla 7. Instituciones de educación preescolar (Zona 06, Estatal) .....	80
Tabla 8. Matrícula del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega” (ciclo escolar 2020-2021) .....	84
Tabla 9. Resultados del instrumento EPAI (forma colectiva) .....	94
Tabla 10. Resultados obtenidos en la subárea de sentimientos de dependencia.	99
Tabla 11. Resultados obtenidos en la subárea de competencia percibida.....	100
<i>Tabla 12. Resultados obtenidos en la subárea de posesión .....</i>	<i>101</i>
Tabla 13. Resultados obtenidos en la subárea de seguridad.....	102
Tabla 14. Resultados obtenidos en la subárea de familia .....	103
Tabla 15. Resultados obtenidos en la subárea de sentimientos .....	104
Tabla 16. Resultados obtenidos en la subárea de aspecto físico.....	105
Tabla 17. Resultados obtenidos en la subárea de competencia física.....	106
Tabla 18. Resultados obtenidos en la subárea de mundo escolar .....	108
Tabla 19. Resultados obtenidos en la subárea de mundo social .....	109
Tabla 20. Aspectos centrales de los ítems de la escala (PSCA).....	111

Tabla 21. Nivel de desempeño logrado por las y los preescolares .....	144
Tabla 22. Nivel de autoconcepto académico.....	145
Tabla 23. Grado de correlación entre el autoconcepto académico y el DE .....	158

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Competencia cognitiva percibida por las y los preescolares.....	118
Gráfica 2. Competencia física percibida por las y los preescolares .....	120
Gráfica 3. Aceptación entre pares .....	122
Gráfica 4. Aceptación maternal .....	123
Gráfica 5. Autoconcepto general obtenido por las y los escolares .....	124
Gráfica 6. DE de las y los escolares en el segundo año, grupo A.....	127
Gráfica 7. DE obtenido por las y los escolares, en el campo de lenguaje y comunicación .....	134
Gráfica 8. DE obtenido por las y los escolares, en el campo de pensamiento matemático.....	135
Gráfica 9. DE obtenido por las y los escolares, en el campo de exploración y comprensión del mundo .....	137
Gráfica 10. DE obtenido por las y los escolares, en el área de educación socioemocional.....	138
Gráfica 11. DE obtenido por las y los escolares, en el área de artes .....	140
Gráfica 12. DE obtenido por las y los escolares, en el área de educación física	142

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La planta de la EB .....	30
Figura 2. Estructura jerárquica y organizacional del autoconcepto .....	48
Figura 3. El papel del autoconcepto operativo .....	53
Figura 4. Rasgos de un bajo DE .....	69
Figura 5. Elementos para construir el plan clase.....	70

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Colonia Centro de Fresnillo, Zacatecas.....	81
Imagen 2. Ubicación del jardín de niñas y niños "Beatriz González Ortega" .....	82

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Solicitud para estancia de investigación .....	179
---	-----

## ACRÓNIMOS

CFE	Comisión Federal de Electricidad
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CTE	Consejo Técnico Escolar
DE	Desempeño Escolar
DOF	Diario Oficial de la Federación
EB	Educación Básica
EMS	Educación Media Superior
ENSP	Encuesta Nacional de Seguridad Social
EPAI	Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil
INEE	Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGE	Ley General de Educación
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
PSCA	Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEZ	Secretaría del Estado de Zacatecas
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

## INTRODUCCIÓN

En México, de acuerdo a los planteamientos del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), se apuesta por una educación que responda al desarrollo pleno y armónico de las y los mexicanos (Diario Oficial de la Federación, (DOF, 15-05-2019). El fin último de ese propósito es hacer que, la y el futuro ciudadano del país cuente con las facultades y el potencial para participar e involucrarse activamente en el contexto histórico, social, económico y tecnológico que le ha tocado vivir (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017).

El logro de estos propósitos demanda el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales, que están determinadas e influidas por factores externos e internos. Dentro de la naturaleza de éstos últimos, se inscribe la imagen que tiene el sujeto de sí mismo como persona, es decir, el autoconcepto. Tal constructo está conformado por la sinergia que se da entre los rasgos social, emocional, familiar, físico y académico (Hoces & Garayar, 2019).

Por lo tanto, las y los niños empiezan a construir una imagen o representación de sí mismos y mismas antes de que inicien su escolaridad formal, como resultado de la influencia de los entornos familiar y social. Por esta razón, el autoconocimiento es heterogéneo; y llega a ser de naturaleza positiva y/o negativa. Si bien es cierto que el autoconcepto es un constructo socio-cultural cambiante en los individuos, éste deja huellas favorables o adversas, que sirven de basamento para la edificación de las trayectorias escolares de las y los infantes. Este último rasgo es el que justifica la importancia de indagar la conformación del autoconcepto en nivel preescolar.

El estudio de la configuración del autoconcepto y de las trayectorias escolares se ha diversificado y ampliado. A saber, existe una cantidad considerable de investigaciones realizadas sobre este tópico, y el campo de estudio se ha orientado hacia la educación básica, media superior y superior; no obstante, se advierte una ausencia de indagaciones enfocadas al nivel de preescolar. Frente a este vacío y la relevancia que tiene la construcción de representaciones que el estudiantado hace de sí mismo y el impacto que posee en el trayecto formativo y experiencia socioemocional de las y los infantes, se necesita comprender e interpretar, los mecanismos que inciden en la configuración de la percepción escolar vinculada al grado de desempeño académico, como la vía del éxito o fracaso escolar a corto, mediano y largo plazo.

En ese sentido, se hizo imprescindible hacer una revisión de lo que, a través de los estudios, se ha expresado, encontrado y demostrado respecto al vínculo existente entre las concepciones que poseen los sujetos de sí mismos con el propio Desempeño Escolar (DE). Así, se realizó una búsqueda minuciosa en bases de datos académicas (*Google Académico* y EBSCO); y en repositorios institucionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En tal tarea, se emplearon como palabras clave: autoconcepto académico y DE; y en la delimitación de la justificación y problematización, se usaron como conceptos secundarios: niñas, niños y preescolar, con miras a situar a las y los sujetos de segundo y tercer grado de preescolar.

Uno de los criterios establecidos para la recopilación de las fuentes fue el corte temporal. Lo que dio pauta para determinar un período de 12 años anteriores a la fecha de elaboración del presente estudio. Tal decisión tuvo fundamento en la trascendencia

que tenían algunos estudios de años anteriores<sup>1</sup>, pues permitieron dar explicación y sustento a situaciones relacionadas al objeto de estudio en la actualidad. Otro de los argumentos, alude a la cantidad limitada o escasa de investigaciones realizadas a cinco años atrás de la fecha actual.

Las fuentes empleadas para sostener la investigación fueron artículos de revistas científicas electrónicas, tesis y libros, éstos últimos en menor medida. En cada una de éstas se hace palpable el interés de las y los autores por contar con un referente de la influencia que tiene el autoconcepto en el logro educativo que obtienen las y los estudiantes, ya sea al final de un período o de un ciclo escolar.

En las siguientes líneas, se presenta el estado del arte que envolvió al estudio realizado; y que, a su vez, sirvió como soporte teórico del mismo. La información se ha organizado por nivel (del superior al básico) y de forma cronológica, con base a lo que se ha estudiado y publicado a nivel internacional<sup>2</sup>, al nacional y el local.

En España, González & Tourón (1992) señalan en su libro *“Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje”*, que la idea que configura la persona, mejor dicho, la teoría del sí mismo o misma, ha cobrado especial interés en la investigación educativa por ser considerado como un factor que influye directa e indirectamente en el aprendizaje y, desde luego, en el desempeño académico del estudiantado.

---

<sup>1</sup> Para dar sustento a lo planteado, se empleó una fuente publicada en el año de 1992. Esto fue así, porque constituye un referente teórico clave en el estudio del autoconcepto y el rendimiento académico.

<sup>2</sup> Las tres fuentes consultadas, en este ámbito, fueron desarrolladas y publicadas en España. De esta manera, se menciona tal país al referenciar la primera fuente y se omite en las siguientes.

La y el autor, analizan la autopercepción a partir de un enfoque fundado en la complejidad y multidimensionalidad. Así, reconocen que el *self*<sup>3</sup> es un constructo organizado, estructurado, jerárquico, estable, diferenciado, evaluativo, diferenciable y multifacético. En este último, y con base al modelo de Shavelson (1976), identifican que la autoimagen se compone por las dimensiones no académica y académica.

Pantoja & Alcaide (2013) ponen de manifiesto en su estudio intitulado “*La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario*”, que la afición de las y los investigadores por indagar sobre tal constructo psicológico se debe, en parte, a la creencia de que el individuo se desenvuelve, desempeña y actúa de acuerdo a la idea que construye de sí mismo y no a lo que es en realidad. Esa construcción es un componente mediador de la personalidad y un instrumento para interrelacionarse con las y los demás.

Fernández & Goñi (2008) en su trabajo de investigación “*El autoconcepto infantil: una revisión necesaria*”, exponen que para la psicología “un constructo no es del todo comprensible si no se puede obtener evidencia empírica de su existencia, que aporte información acerca de su naturaleza” (Fernández & Goñi, 2008, p. 16). Es por ello que, los autores, hacen una revisión de los instrumentos más empleados en el ámbito educativo para medir el autoconcepto infantil; y a pesar de que su mirada se centra en el nivel escolar de primaria, se pueden rescatar algunas herramientas o

---

<sup>3</sup> El *self* es una narración autobiográfica general que aporta cierta estructura de continuidad a la existencia de una persona. El *self* contiene un conjunto de conceptos, concepciones, expectativas, estrategias y emociones asociadas que se presentan juntos ante determinados episodios sociales, bajo la estructura de un perfil personal identificable y un contexto coherente. Los *selfs* se expresan mediante roles sociales identificables (Monereo, 2007). Al ampliarse la educación obligatoria al nivel preescolar, el rol de estudiante también se extendió a las y los infantes de este estadio escolar.

escalas que pueden aplicarse concretamente en sujetos en edades comprendidas entre los 3 y 6 años, es decir, en infantes que transitan en preescolar.

Entre los instrumentos más empleados para medir la autoimagen infantil se encuentran: 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 [(Traducción propia)].

Al respecto, Fernández & Goñi (2008) llegan a la conclusión de que la mayoría de las herramientas administradas para conocer el autoconcepto en las y los infantes, tienen una estrecha relación y/o coincidencia en las dimensiones (académica, física, social, personal y general) que cada una evalúa. Además, manifiestan que una parte considerable de los instrumentos se encuentran escritos en idioma inglés, y sólo unos cuantos en castellano; asimismo, aluden que llegan a ser demasiado extensos para la edad de la población a la que están dirigidas.

Los autores, por otro lado, realizan una revisión del desarrollo que tiene el *self* a lo largo de las primeras etapas de desarrollo humano, por lo que explican las características y peculiaridades que envuelven a la autopercepción en la infancia temprana y media, así como en la adolescencia, desde la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget (Fernández & Goñi, 2008).

Es importante mencionar que, para la presente investigación, sólo se retomaron los rasgos propios de la etapa de la niñez infantil, derivado de la edad que tenían los sujetos de estudio. En ese tenor, Fernández & Goñi (2008) identificaron que las autopercepciones, de las y los infantes, se traslucen por medio de la conducta y de autodescripciones basadas en rasgos concretos de la propia persona.

En México, Flores (2015), en su tesis de Licenciatura, intitulada “*Autoconcepto y Rendimiento Académico en estudiantes de la Licenciatura de la Escuela Normal de Sultepec*”, da cuenta de los factores externos e internos que inciden, de forma positiva y negativa, en el aprovechamiento escolar; y, a su vez, en la representación que construye el estudiantado sobre su competencia escolar. La representación de sí misma o mismo, es la que le permite afrontar las situaciones de enseñanza y mantener su motivación para aprender.

Salum-Fares, Marín & Reyes (2011), en su artículo titulado “*Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México*”, identifican que la dimensión académica, de las diferentes que constituyen al *self*, es la que posee mayor grado de relación o asociación con el DE del estudiantado.

Los investigadores aludieron que, ese vínculo, resulta evidente por sí mismo. Así, exponen que las percepciones e ideas con las que cuenta el estudiantado respecto a sus capacidades, aptitudes, destrezas y habilidades para responder a las tareas escolares, influyen de manera directa e indirecta sobre su conducta y actuar cotidiano en la escuela y, en general, en el DE (Salum-Fares *et al.*, 2011).

Ese autoconcepto de índole académica, y de acuerdo con Sánchez (2000, citado por Salum-Fares *et al.*, 2011), se comienza a formar y/o nutrir a partir de la educación infantil; es decir, desde el momento en el que la y el infante inicia su escolarización formal. De modo que, y con base a lo expuesto por el autor, es viable hablar y, por ende, estudiar tal constructo en niñas y niños que cursan la educación preescolar.

Bustillos & Ramírez (2013), en su artículo *“Relación del autoconcepto académico y rendimiento escolar: un caso de la escuela secundaria en México”*, exponen cuatro modelos de causalidad entre el autoconocimiento y el aprovechamiento escolar. Los cuales son: 1) El DE influye en la autopercepción que posee el individuo de sí mismo; 2) La autoimagen impacta en el nivel de logro y apropiación de los objetivos escolares; 3) El *self* y el DE son constructos que se nutren e influyen de manera bilateral; y 4) Existen otros elementos y factores que son determinantes en la autopercepción y el rendimiento académico.

Los autores reconocieron que, en gran parte de los estudios cuantitativos, no se ha ahondado ni analizado a cabalidad el contexto en el que tienen lugar las relaciones de causalidad entre la autopercepción del individuo con el DE. Es por ello que, y para recuperar ese componente contextual, proponen emplear un enfoque de investigación cualitativo; asimismo, consideran al estudio de casos como un método óptimo para observar, recopilar y contar con referentes específicos de la realidad social y educativa de la muestra (Bustillos & Ramírez, 2013).. De manera que, en la presente investigación, se tomaron en consideración esos rasgos metodológicos.

Resulta imprescindible lo que Loperena (2008), en su artículo *“El autoconcepto en niños de cuatro a seis años”*, enuncia sobre el tema en cuestión. La autora reconoce que la autopercepción es un constructo multifacético e integral; por consiguiente, expresa que para el estudio y análisis de ésta se ha de tomar en consideración un enfoque teórico que reconozca la complejidad que le envuelve y que le es parte por naturaleza, a fin de que ese carácter y/o rasgo no se llegue a minimizar o mermar.

En esa tesitura, la autora opta por la corriente cognitiva, “que parte de la base de que el autoconcepto es una estructura central cognitiva, así también se centra en

los cambios evolutivos de las capacidades de los niños” (Loperena, 2008, p. 308). Por tal razón, y de acuerdo a los propósitos de la presente investigación, se consideró dicha corriente psicológica; y, en concreto, la teoría de desarrollo humano de Piaget.

Gaeta & Cavazos (2017), en su artículo “*Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México*”, perteneciente a la Revista Electrónica de Investigación Educativa, reconocieron que, en el país, se entrevé un interés por parte de las y los estudiosos por indagar y conocer la manera en la que se refleja y/o manifiesta el autoconocimiento académico del sujeto que aprende y, sobre todo, el impacto que tiene en el DE; no obstante, dejan en claro que, el objeto de estudio de esas investigaciones han sido individuos que transitan por las etapas de adolescencia y adultez temprana, por lo que existen escasos trabajos cuya muestra esté constituida por sujetos en edades tempranas.

En Zacatecas, la tesis de Maestría de Olmedo (2012), intitulada “*Correlación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria*”, abonó a la parte metodológica del estudio y, principalmente, para el análisis de la información recabada a partir de los instrumentos administrados. El autor (2012), realizó una estratificación de casos-muestra a fin de profundizar sobre el grado o nivel de causalidad entre las categorías de análisis que estableció en su trabajo de investigación.

Una vez expuesto y revisado el estado del arte en torno al problema de investigación, se encontró que el autoconcepto es percibido como un constructo psicológico de carácter complejo y multidimensional. El cual presenta rasgos específicos en cada una de las etapas de desarrollo humano en la que transita el individuo, como derivado de la influencia de factores internos y externos a éste.

Las fuentes consultadas, sustentan y explicitan el interés creciente y manifiesto por parte de las y los agentes e investigadores educativos, por indagar la autopercepción que posee el sujeto sobre su persona, pues a ésta le han considerado como un factor clave en el nivel de logro académico que consiguen las y los estudiantes en un curso. El sujeto de estudio, por tanto, puede ser cualquier individuo en edad escolar; a pesar de ello, se observa una notable inclinación por estudiar a la población que cursa los niveles de primaria, secundaria y universidad.

Las y los estudiosos del constructo manifiestan que la dimensión académica, de las diferentes que le conforman, es la que más incide en el aprendizaje y en el rendimiento escolar del estudiantado; y, a su vez, reconocen su carácter evaluable. En este punto, se evidencia una variedad de instrumentos empleados para valorar la autoimagen.

Habría que señalar, que el sujeto de estudio, de acuerdo a lo presentado, puede ser la y el infante que ingresa y/o cursa el primer nivel de educación. A pesar de ello, las y los investigadores han centrado su interés en estudiar a población ajena a esas edades.

La problemática detectada en el presente trabajo de investigación fue el logro diferenciado que obtuvo el estudiantado de segundo grado de educación preescolar, del Jardín de Niñas y Niños<sup>4</sup> “Beatriz González Ortega”, en los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social, durante el primer trimestre del ciclo escolar 2019-2020. Esta diferenciación llevó a suponer que el desempeño

---

<sup>4</sup> La presente investigación se apega a la nomenclatura oficial y, también, al enfoque de perspectiva de género con el que está planteado el plan de estudio de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

escolar estaba relacionado con algo más que la capacidad cognitiva de las y los estudiantes. Si bien se estaba consciente de que, en el aprovechamiento escolar, influyen factores de diversa índole, tales como familiares, sociales, escolares y, también, personales, faltaba identificar cuál era el factor o variable que tenía mayor incidencia en el desempeño escolar.

En ese momento, surgió la inquietud de analizar el componente próximo a la vida estudiantil del alumnado que se atendía (de segundo grado en el ciclo escolar 2019-2020), que era la imagen personal en su dimensión académica, a fin de contar con un referente sobre cómo esa idea influía en los resultados escolares.

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. Si bien se enriquece y modifica a través del tiempo, desde antes de ingresar a preescolar tienen una idea de lo que son y de lo que pueden ser capaces de alcanzar en lo académico, tal como lo estipula el *Plan de estudios 2011. Educación Básica en México*.

La investigación, por tanto, estuvo orientada por la siguiente pregunta general: ¿Cómo influye la imagen y/o idea que ha configurado la niña y el niño de educación preescolar, de sus propias capacidades y habilidades escolares en su desempeño académico?

Los cuestionamientos específicos, en cambio, fueron: A) ¿Cuáles son los planteamientos políticos y legales que dan sustento al constructo psicológico de autopercepción? y ¿Cuáles son los componentes curriculares y organizaciones de la educación preescolar en México?; B) ¿Cómo, desde la teoría, la y el estudiante

construye y expresa la representación académica de sí misma y mismo?, y C) ¿Cómo es el rendimiento escolar del alumnado de preescolar?

La hipótesis planteada en el estudio, fue que el DE, de las y los preescolares de segundo y tercer grado del Jardín de Niñas y Niños “Beatriz González Ortega”, sería alto y/o bajo como resultado de la representación que cada quien había formado o construido sobre sus características, capacidades, habilidades y destrezas para afrontar y rendir en las tareas escolares.

De tal forma, se estableció como objetivo general el analizar la influencia que tiene el autoconcepto académico en el rendimiento escolar, tanto en las y los infantes de segundo y tercer grado, grupo “A”, del Jardín de Niñas y Niños “Beatriz González Ortega”.

Así que, los objetivos específicos estuvieron orientados en tres rutas: 1) identificar los planteamientos políticos que dan sustento al constructo psicológico de autoimagen; y en reconocer los componentes curriculares y organizacionales de la educación preescolar en el país; 2) explicar desde la teoría, la manera en la que el alumnado expresa la representación escolar que tiene de sí mismas y mismos, así como identificar los rasgos de un buen o mal aprovechamiento escolar; y 3) comprender la manera en la que influye el autoconcepto académico de las y los infantes de segundo y tercero, grupo A, del Jardín de Niñas y Niños “Beatriz González Ortega”, en su rendimiento académico.

Como se puede observar, el DE y el autoconcepto académico constituyeron los conceptos centrales de la presente investigación. En lo que respecta a la autopercepción, diversas disciplinas se han interesado en conocer y estudiar al individuo, y entre ellas destaca la psicología. La cual se ha centrado en indagar sobre

la conducta, percepción y procesos mentales de la persona; en particular, una de sus tareas principales ha sido conocer la manera en la que se genera el autoconocimiento (González & Tourón, 1992).

Para la psicología, la conciencia de sí mismo se elabora en función del ego trascendental y el ego empírico, por lo que:

El self (o persona) es simultáneamente un YO (I) y un Mí (Me) que, aunque aspectos distintos de una misma realidad, no son cosas separadas. El Yo, también llamado puro ego, sostén del mí consciente, se refiere al yo del sujeto, pensador y agente de la conducta, a lo que en la filosofía se ha denominado ego trascendental o espíritu. El Mí o ego empírico, es el yo como conocido, la “suma total de cuanto un hombre puede llamar suyo” (James, 1890, 1892). Cada uno de estos aspectos no puede existir sin el otro, ya que el proceso de autoconsciencia es imposible sin ambos elementos. La consciencia de sí mismo implica siempre consciencia de algo (González & Tourón, 1992, p. 36).

En esta tesitura, “el Mí hace mención al conocimiento de sí mismo, como un proceso generador de conducta, denominado autoconcepto” (Antonio, 2015, p. 41), y es constituido por los aspectos: material (posesiones), social (reconocimiento) y espiritual (sentimientos). Dichas dimensiones generan ciertas imágenes en el sujeto, que van desde del autoaprecio hasta el autorechazo; por lo tanto, fungen como factores determinantes para el cuidado y autoconservación del yo (González & Taurón, 1992).

Así, la autoconcepción ha sido definida 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, citado por Pantoja & Alcaide, 2013, pp. 128-129).

Esto da pauta para considerar a la autoimagen infantil como la idea o representación que posee la niña y el niño sobre sí mismo. La cual es externada a través de descripciones reales o ficticias; y centradas en aspectos o rasgos concretos

del físico, así como en habilidades, destrezas, sentimientos y comportamientos (Harter, 1990, citado por Álvaro, 2015).

El aspecto académico, del autoconocimiento, hace referencia a la “percepción del estudiante sobre su capacidad en la escuela” (Del Blanco & Del Pilar, 2014, p. 222); en otras palabras, es “la concepción que el estudiante tiene de su propia capacidad para aprender (Brookover, Thomas & Pattersom, 1962) o para rendir en una tarea académica determinada (Thomas, 1973)” (González & Tourón, 1992, pp. 255-256). Y, además, es caracterizado por englobar los “autoconceptos en subáreas específicas (inglés, matemáticas, ciencia, historia), los cuales a su vez incluyen las percepciones específicas dentro de esas áreas concretas (percepciones más ligadas con la experiencia)” (González & Tourón, 1992, p. 111).

El segundo concepto clave, DE, alude al “fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos” (Kaczynska, 1986, citado por Pantoja & Alcaide, 2013, p. 129); es decir, al “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (Jiménez, 2000, citado por Flores, 2015, p. 31).

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 & 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, por su parte, 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). De ahí que es considerado como el “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11).

La segunda etapa de la metodología, aludió al trabajo de campo de la investigación. Ésta tuvo lugar en el Jardín de Niñas y Niños “Beatriz González Ortega”, ubicado en el municipio de Fresnillo, Zacatecas; y se desarrolló en el segundo y tercer grado, grupo “A”, que estaba integrado por 19 niñas y 10 niños.

La muestra fue de tipo homogénea. Hernández, Fernández & 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; y éste respondió a uno de los ambientes cotidianos de los sujetos de estudio, por lo que favoreció a dar respuesta a los cuestionamientos del estudio y para realizar el análisis correspondiente.

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, en preescolar, “la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 181); por consiguiente, 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 Auzmendi (1999); y la PSCA, diseñada por 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.

La estructura de la presente investigación, está conformada por tres capítulos. En el primero, que se intitula “*La educación preescolar en México, Siglo XXI. Debates, fundamentos y estructura formativa*”, se enuncia la función más importante de la educación en el Siglo XXI; además, se expresan los aspectos legales, que dan sustento al fin último del proyecto educativo nacional, es decir, la formación de índole integral del sujeto, y de la cual se desprende y sustenta la percepción personal y académica de éste; y, por último, se presentan algunos de los datos generales de la estructura, organización y características de la educación preescolar.

En el segundo capítulo, titulado “*Autoconcepto académico y el desempeño escolar: nociones, perspectivas e implicaciones*”, se exponen rasgos específicos del

constructo de la autopercepción; y, también, se explicitan aspectos de las diferentes dimensiones que la conforman, con especial énfasis en el componente escolar. Por otro lado, se muestran características, cualidades y elementos propios de la aptitud académica, tanto positiva como negativa.

Finalmente, en el tercer capítulo, *El autoconcepto y el desempeño escolar de las y los infantes de segundo y tercer grado, grupo A, del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”*, se expresa la manera en la que influye el autoconocimiento académico de las y los pequeños de estudio en su propio DE. Los resultados que se plasman responden a la problemática que impulsó el desarrollo de la investigación.

# **CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO: FUNDAMENTOS Y ESTRUCTURA FORMATIVA**

En México, la educación preescolar es el primer peldaño educativo formal. Ha sido contemplada y visualizada como un nivel meramente asistencial o transitivo, sin tener en cuenta el gran impacto que tiene para la vida presente y futura de las pequeñas y pequeños, de 3 a 6 años, que asisten a él. Es por ello que se han de conocer sus propósitos, fundamentos y estructura formativa para entender el papel que tiene en el contexto actual.

El presente capítulo se ha estructurado en dos apartados para dar cuenta de la razón de ser del preescolar. En el primero, se aborda brevemente el concepto de educación con el propósito de denotar la función que tiene ésta en la sociedad actual; también, se exponen los fundamentos del proyecto educativo nacional, así como de las leyes federales, que sustentan al tipo de formación que se pretende que reciba el sujeto, ya que su conocimiento sirve de basamento para entender el propósito del nivel educativo mencionado y, sobre todo, la influencia que tiene en la construcción del autoconcepto. Y en el segundo apartado, se enuncian elementos específicos de la estructura, organización y propósitos del jardín de niñas y niños.

## **1.1 La pretensión de la educación y el proyecto educativo nacional**

La educación, como capital cultural, hace que la realidad de la mujer y el hombre, que abarca las expectativas, deseos, actitudes, valores, aprendizajes, comportamientos, formas de pensar y de interacción, sea interiorizada. Lo que genera las condiciones

para que el sujeto llegue a conocerse a sí mismo y, a su vez, edificar una idea sobre sí mismo. Así, la educación llega a ser considerada como un medio de socialización que forja las condiciones que habilitan al sujeto para ser y reconocerse como parte constitutiva del saber (Gimeno, 2000).

En este proceso de formación son necesarios los pilares del conocimiento (aprender a conocer<sup>5</sup>, aprender a ser, aprender a vivir en conjunto y aprender a hacer), ya que potencian los saberes, así como también, abonan a un buen desempeño en los diversos planos en que se desenvuelve el sujeto: físico, cognitivo, social y emocional (Delors, 1996).

En el debate sobre los fines de la educación, Schmelkes concibe a ésta como:

Forjadora de seres humanos íntegros, de ciudadanos responsables, de trabajadores productivos. Además, es el instrumento, por excelencia de la democracia, pues al extenderse las oportunidades de educarse, se amplían también las posibilidades de disfrutar los beneficios (1998, p. 175).

Si la educación se percibe como un medio o un fin para acceder al capital cultural de la sociedad del conocimiento altamente democratizada, manifiestamente es un proceso necesario e indispensable para que haya crecimiento individual y colectivo; y, por ende, para que la población alcance un estado de bienestar general (Gimeno, 2000).

En esta tesitura, el individuo ha de adquirir un saber dinámico e indispensable del mundo, del otro y de sí mismo, a fin de que pueda comprender y desenvolverse plenamente en la realidad en la que se encuentra inmerso (Delors, 1996).

---

<sup>5</sup> La persona integra elementos a su autoconcepto a medida que conoce y comprende el medio en el que se encuentra inmersa.

A grandes rasgos, el concepto de educación refiere a una idea de crecimiento, mejora y transformación, tanto para el individuo como para la sociedad, por lo que ha de caracterizarse por ofrecer y generar las mejores condiciones de aprendizaje para cada una y uno de sus beneficiarios.

Tal aspiración no puede ser impuesta, sino que tiene que generarse a partir de sentir, diálogo y, sobre todo, trabajo entre las y los implicados en el proceso, es decir, los agentes escolares y sociales (Tenti, 2008). Al hacerlo, no sólo se contribuye a que las personas conozcan y disfruten del ejercicio de cada uno de los derechos que poseen por ser miembros de una sociedad (Gimeno, 2000); también, se dignifica su dignidad humana.

Esa perspectiva humanista sostiene los principios del aprendizaje a lo largo de la vida, y tiene una estrecha relación con la noción de sociedad educadora, la cual enuncia que todo momento y situación es una oportunidad de formación. Lo que se pretende, a través de ella, es que todas y todos tengan la oportunidad de aprender, a partir de objetivos de índole personal (Delors, 1996).

El aspecto educativo, por tanto, tiene un papel de gran trascendencia para la sociedad. Es el cimiento de progreso y esperanza, por la tarea que le corresponde en ella: la formación de las y los ciudadanos. Al respecto, es menester denotar que las autoridades y gobiernos de México han asignado un papel crucial a la educación, ya que se le ha considerado como el principal mecanismo de progreso, en los diferentes momentos de desarrollo de la nación (Schmelkes, 1998)

Desde una mirada retrospectiva, en México, los primeros años del siglo XXI trajeron consigo avances, y también plantearon nuevos retos educativos para el país.

Uno de ellos fue la tarea de afianzar a una formación que impactara en la vida de las y los educandos (SEP, 2011).

La administración encabezada por el presidente Calderón Hinojosa (2006-2012), estaba consciente de la situación educativa que vivía en el país, por tanto, de la necesidad de generar un cambio que coadyuvará a elevar los resultados que mostraban las evaluaciones internacionales (SEP, 2011). Fue así que, en el 2007, todos los esfuerzos de las autoridades se concentraron con el fin de asentar la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB<sup>6</sup>), como política de Estado para favorecer la formación integral de las y los estudiantes de Educación Básica (EB) (SEP, 2017a). Acción que, de forma implícita, abogó por reconocer a la persona en sus diferentes facetas.

En la coyuntura de la RIEB, la educación fue considerada como un proyecto humanizador por la razón de que, a través de ella, se pretendía brindar herramientas al estudiantado para que tuviera un buen desenvolvimiento, tanto al interior como al exterior de la escuela; subsanar limitaciones y erradicar la ignorancia (Gimeno, 2008). También, se buscaba que la y el alumno fuese capaz de movilizar saberes, construir aprendizajes significativos y apropiarse de las competencias para la vida (SEP, 2011).

Y quizá, la mayor pretensión fue el responder y/o garantizar la formación integral (cognitiva, emocional<sup>7</sup>, social, cultural y física) de las Niñas, los Niños y Adolescentes (NNA), y despertar el deseo de éstos por aprender a lo largo de su vida, de participar

---

<sup>6</sup> “La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal” (Ruíz, 2012, p. 52).

<sup>7</sup> Este rasgo es el que da fundamento al constructo del autoconcepto.

plenamente en la sociedad actual, de mejorar su calidad de vida y, en suma, contribuir a la construcción de un país justo e incluyente para todas y todos (SEP, 2017b).

A pesar de que en esa política de Estado estaban fincadas las más grandes esperanzas y anhelos, el resultado no fue el esperado, por diversas cuestiones: la ineficiente formación docente, la inadecuada gestión y la desigualdad, principalmente (SEP, 2017a).

Esta realidad educativa, alentó al gobierno de Peña Nieto (2012-2018) a impulsar una nueva reforma. La cual puso en el centro del quehacer educativo a las NNA del país y se concentró en abogar por la calidad en los servicios educativos (SEP, 2017a). Lograr ese propósito implicaba ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje para todas y todos, idea que se concretizó bajo el concepto de equidad educativa (SEP, 2017a); acoger una perspectiva pedagógica que considerara no sólo el aspecto cognitivo, sino también las dimensiones emocional, física y axiológica del estudiante (SEP, 2017a); y hacer que la infraestructura, recursos, idoneidad del magisterio, métodos educativos, así como autoridades, contribuyeran al máximo logro de los aprendizajes (SEP, 2017b).

En el Artículo 3° de la CPEUM, se introdujo el término de *educación obligatoria* para que la formación de las NNA del país constituyera un derecho “garantizado por el Estado protector de esos derechos, invirtiendo los recursos que sean necesarios, porque es condición para la realización de la autonomía y la ciudadanía plenas” (Gimeno, 2008, p. 64). Lo que conllevó a la SEP (2017a) a reconocer y enunciar que todas las personas poseen el derecho de ser educadas, sin exclusiones o restricciones.

La educación obligatoria se estructuró por la EB y Media Superior (EMS)<sup>8</sup> (SEP, 2017a). Ambas sustentadas en los preceptos planteados en el Artículo 3° Constitucional, cuyo fin era el materializar cada una de las pretensiones establecidas en el proyecto educativo nacional.

Al llegar al poder, López Obrador (2018-2024) comenzó a realizar las acciones correspondientes (foros educativos, construcción del proyecto, dictamen, entre otros) para asentar una nueva reforma educativa. A partir de esta acción, se refrendó, en materia legal, una educación para todas y todos; y se añadió la educación superior como parte de la educación obligatoria.

Tales garantías se decretaron en el primer párrafo del Artículo 3° Constitucional, el cual apunta que: “toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” (DOF, 15-05-2019, párr.1).

El párrafo cuarto, de la CPEUM, merece especial atención porque en él se encuentra establecido el fin último de la educación:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (DOF, 15-05-2019, párr.4).

El desarrollo armónico de todas las facultades de la persona es, sin duda, el principal fin de la educación del país, pues en él se materializa el interés por enaltecer la

---

<sup>8</sup> La EB, alude a la formación escolar que recibe el estudiantado en los niveles de preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2017b). La EMS, por su parte, aplica a los estudios medios que realiza la población estudiantil con el fin de adquirir, desarrollar y potenciar saberes para acceder a la educación superior (SEP, 2017b).

integridad e imagen del sujeto mismo. Alcanzar ese propósito exige al Estado generar las condiciones para que se ofrezca una educación democrática, nacional, integral, equitativa, inclusiva, intercultural y, en suma, de excelencia<sup>9</sup>, en cada uno de los rincones del territorio mexicano (SEP, 2019).

Las y los NNA de México son considerados como los principales beneficiarios del proyecto educativo. Es por ello, y para que hacer palpables las premisas de la CPEUM, fueron concebidos ante la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) como individuos sociales, activos y con igualdad de oportunidades y derechos, al resto de la población (DOF, 11-01-2021).

En el capítulo décimo primero de la LGDNNA, se exponen garantías específicas del derecho a la educación. En los Artículos 57° y 58°, del capítulo mencionado, existen rasgos que resaltan el aspecto integral del sujeto, y al mismo tiempo, da un referente respecto a cómo contribuir a su desarrollo/fortalecimiento. El conocer esos aspectos favorece a su correcto entendimiento y, más aún, para el trabajo en pos de su concreción.

En el Art. 57°, se enuncia que el conocimiento de los derechos y, a la vez, el desarrollo armónico de las propias potencialidades (DOF, 11-01-2021), es resultado de una educación de calidad. En esta línea, el Art. 58° estipula que ésta debe abonar al desarrollo del potencial, de las aptitudes y de la personalidad de las NNA (DOF, 11-01-2021).

---

<sup>9</sup> El término de excelencia sustituye al de calidad en el Art. 3° Constitucional, y con él se pretende garantizar un servicio educativo que contribuya al máximo logro de aprendizajes de las y los educandos (DOF, 11-01-2021).

La intención, de cada uno de los artículos, está cargada de las mejores benevolencias para la población; su puesta en práctica, en cambio, conlleva grandes implicaciones. Ante ello, mejorar, indagar y reflexionar sobre la propia práctica docente representa un medio, entre muchos, para avanzar hacia esos objetivos.

En septiembre de 2019, las autoridades federales expidieron la Ley General de Educación (LGE) para continuar con su proyecto educativo, denominado “*Nueva Escuela Mexicana*” (NEM). Sus garantías, de observancia general y orden público (DOF, 2019c), buscan regular la educación que se imparte en el país para que se garantice el derecho de recibir una educación de excelencia (DOF, 30-09-2019).

En el Art. 5°, de la LGE, se pone de manifiesto que toda persona tiene la oportunidad de educarse; y se define a la educación como el “medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad” (DOF, 30-09-2019, párr. 6).

Lograr ese fin, el bienestar integral, puede tornarse difícil por el trabajo que implica, pero no es imposible. La clave, sin duda alguna, es trabajar el conocimiento personal o autoconcepto del sujeto para que éste pueda confiar en sí mismo, se visualice como un ser capaz de superarse y, finalmente, trabaje a favor de sus ideales. A saber, el aspecto socioemocional toma un papel imperante en el proceso de autoconocimiento de las personas.

En el Artículo 17°, de la LGE, se señala que las habilidades socioemocionales constituyen una parte elemental de la orientación integral propugnada en el proyecto de la NEM (DOF, 30-09-2019), tal como se estipulaba en el Modelo educativo del

sexenio anterior. Su papel es elemental para la formación, presente y futura, de las NNA; y su ausencia, total o parcial, representaría una importante laguna para su vida personal y profesional.

En la fracción XI del Artículo 30°, de la LGE, la Educación Socioemocional es considerada como uno de los contenidos pilares a enseñar a lo largo de la EB (DOF, 30-09-2019). Lo que da indicios de una educación centrada en la persona, en sus intereses, sueños y, en general, en su bienestar. En esta nueva ruta, la persona ya no es vista únicamente como un ser que piensa y actúa, sino también que siente.

La formación de excelencia, por lo tanto, requiere de un servicio educativo que, y de acuerdo con el Artículo 59° de la LGE, esté sustentado en un enfoque humanista (DOF, 30-09-2019). Al poner en práctica ese sentido, el estudiantado estará en condiciones de fortalecer las propias capacidades; reconocer fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad; actuar de manera sensata y armónica; y de buscar el bien, tanto personal como colectivo (DOF, 30-09-2019).

De acuerdo al Artículo 23°, los planes y programas de estudio son observancias generales y aplicables en todo el territorio nacional; no obstante, la comunidad educativa de cada institución ha de acordar, analizar y tomar decisiones que aseguren y abonen al tipo formación que se propugna en tales documentos. Ahora bien, en su aplicación se tendrá que tomar en cuenta, en la medida de lo posible, el entorno social, el contexto escolar, las características del alumnado y particularidades de las áreas específicas del saber, según lo enunciado en el Artículo 22° de la LGE (DOF, 30-09-2019).

Los contenidos, de los planes y programas de estudio, corresponden a una variedad de áreas-ramas del saber. Dada la complejidad y naturaleza que envuelve a

cada una de ellas, su enseñanza no se puede restringir a un sólo nivel educativo. En este tenor, dicho proceso formador-humanizador se ha de cimentar en el preescolar y tendrá que consolidarse en el nivel de secundaria, o al menos eso es lo que se espera que suceda.

A saber, el modelo educativo de la NEM está en proceso de construcción y se previa su puesta en marcha para agosto de 2021. Aspecto que se ha retardado por la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19. Ante esta situación, y para los ciclos 2019-2020 y 2020-2021, la autoridad educativa federal acordó la aplicación de los planes de estudio 2011 y aprendizajes clave, respectivamente. Acción que ha garantizado el derecho a la educación de las NNA, tanto en el período de transición como el actual.

Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar<sup>10</sup>, parte de los planteamientos propuestos en el documento emitido por la autoridad federal, intitulado "*Modelo educativo para la educación obligatoria*". En él se pugna por ofrecer una educación integral de calidad con equidad para propiciar el logro educativo oportuno, la apropiación de saberes para la vida y la felicidad personal (SEP, 2017a). Ésta última, se afianza como resultado de la imagen positiva y confianza que construye el sujeto de sí mismo, del planteamiento y la obtención de metas personales, y de la satisfacción general.

El modelo educativo está estructurado por cinco grandes componentes: el planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional de los maestros, equidad e inclusión y, por último, la gobernanza

---

<sup>10</sup> Así se le conoció a los planes y programas de estudio de la EB, en la Reforma propuesta por Peña Nieto.

del sistema educativo (SEP, 2017a). En cada uno se han planteado directrices que, de acuerdo a la SEP (2017a), contribuyen a dar frente a los retos del país; y al correcto desarrollo, personal y académico de las NNA del país.

Los componentes operan en conjunto, confluyen en la misma dirección y su disociación traería consecuencias que impedirían el buen funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN) y el debido proceso educativo (SEP, 2017a). Todos, sin excepción, se concretizan en la escuela, considerada como una “organización social, compleja y dinámica, que ha de convertirse en una comunidad de aprendizaje en la que todos sus miembros construyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante procesos diversos que atienden las necesidades y características de cada uno de ellos” (SEP, 2017a, p. 67).

La orientación de formación integral se desprende del eje de planteamiento curricular. Éste se sustenta bajo la perspectiva humanista, y tiene como objeto enunciar los preceptos pedagógicos, psicológicos, metodológicos, didácticos y curriculares en los que han de centrarse las instituciones educativas a fin de garantizar el sano desarrollo, cuidado y respeto de la persona que aprende, en sus diversas facetas (SEP, 2017a). Y, a su vez, incita a la corresponsabilidad de autoridades, sindicatos, docentes, familias y demás agentes involucrados en el proceso educativo (SEP, 2017a).

El planteamiento curricular reconoce a las habilidades socioemocionales como un aspecto de alto impacto en la vida escolar del alumnado y en su desempeño académico, resultado de la relación que existe entre los sujetos que aprenden con el medio o contexto (SEP, 2017a). Por otro lado, puntualiza que el aprendizaje transcurre en diferentes momentos de la vida del individuo (SEP, 2019b), y subraya que la

modificación de comportamientos, valores, creencias o saberes, depende más del deseo, la disposición, así como de la motivación de querer hacerlo, más que de la capacidad individual (SEP, 2017a).

En respuesta a ello, se ha diseñado un programa de educación preescolar en el que convergen los pilares del conocimiento (SEP, 2019b). En dicho documento, han sido plasmados los objetivos que se pretenden alcanzar en el nivel aludido (SEP, 2017a). Para ello, su organización se basa en aprendizajes clave, definidos como el “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar” (SEP, 2017b, p. 111).

El brindar confianza a las y los preescolares, confiar en su potencial, festejar sus logros, acompañarlos en sus tropiezos y el motivarles, son condiciones esenciales para que lleguen a creer en sí mismas y en sí mismos; y para que construyan los aprendizajes claves, durante todo su trayecto en el nivel de preescolar.

## **1.2 El jardín de niñas y niños y la formación integral**

La esencia de la educación preescolar puede ser difundida a través de diversas maneras, una de ellas es la metáfora. A saber, imagine a una jardinera o jardinero que tiene la encomienda de cultivar plantas ornamentales. Los dueños esperan que no sea cualquier tipo de sembradío, sino el más esplendoroso de la región. Para tal tarea, éstos han otorgado solamente una infinidad de semillas.

Antes de realizar el cultivo, la o el jardinero se ha dado a la tarea de buscar y seleccionar el espacio en el que realizará el cultivo, pues no todo posee las condiciones

para el fin pretendido. Luego de elegir el terruño, consigue y elige las herramientas más pertinentes para hacer los cajetes; posteriormente, emprende la siembra. Y, finalmente, se da tiempo para revisar y regar continuamente el plantío; y, cuando da inicio la germinación, fertiliza, limpia, abona, quita la maleza, poda, etc., de su cultivo.

Al paso de las semanas, la o el jardinero comienza a percibir los primeros resultados. Todo gracias al trabajo y esfuerzo realizado. Hay una infinidad de flores con tamaños, colores y formas innumerables, y resulta imposible encontrar semejanzas entre ellas, a pesar de que pertenecen al mismo grupo taxonómico.

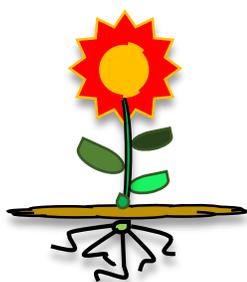
En la germinación de la semilla, el tallo comienza a dar sus primeras hojas, y las cuales se incrementan conforme transcurre el tiempo. Adquieren color, forma y textura como resultado de los nutrientes y procesos que se generan en su interior, así como de las condiciones que ofrece el mismo medioambiente.

Un día, la o el jardinero decide observar al interior del cultivo, e identifica semillas que apenas han iniciado su proceso de germinación; y otras que ni siquiera han brotado. Al percatarse de la situación prevaleciente en el terreno, no duda de contactar a los propietarios para informarles sobre lo que acontece en el cultivo a fin de que puedan intervenir, con recurso u otro bien, a favor del crecimiento oportuno del cultivo; no obstante, la gestión es desfavorable.

Ante la respuesta dada por los arrendadores, la o el jardinero, toma la iniciativa de hacer lo que está en sus manos para evitar que se pierda esa parte de cultivo, que con tanto esfuerzo llegó a sacar adelante. Mientras realiza esa emergente labor, se percata que el resto del cultivo se torna a un tinte marrón. Situación que le ha conllevado a planear cuidados específicos para que cada planta reciba los nutrientes que requieren para su existencia.

La y el docente de preescolar es esa jardinera o jardinero. Profesional al que se la ha enmendado la noble tarea de formar a las niñas y los niños. Su compromiso es tan grande que, con o sin condiciones, se las ingenia para apoyar, escuchar, atender y alentar a sus estudiantes. Se involucra en la comunidad, hace frente a las problemáticas del contexto en el que se desenvuelve, trabaja en pos de la niñez, sacrifica su tiempo y recurso para continuar con su preparación, entre otras cosas. Todo ello, para que sus alumnas y alumnos consigan la mayor parte de los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio, es decir, florezcan.

*Figura 1. La planta de la EB*



Fuente: elaboración propia

Tales propósitos no se consiguen de la noche a la mañana. Demandan un trabajo continuo que inicia desde antes al ingreso al preescolar y se fortalece a medida que se transita en él.

La planta mostrada en la figura (1) simboliza solamente una o un estudiante, y cada una de sus partes hace referencia a características propias de éste, tales como físico, pensamientos, sueños, conocimientos, aptitudes, capacidades, valores, etc. Lo que resulta inimaginable e improbable que haya otra planta en ese cultivo con características similares.

Las y los niños son la razón de ser del jardín de infantes, y, podría decirse, de la sociedad. Gran parte de los que forman parte de ese nivel se llenan de gozo y júbilo al recibirles en las instituciones mencionadas, y no se jactan de compartir las experiencias que se viven ahí, aunque también se presencian momentos que pueden partir el corazón a más de una o uno.

Por lo que el bienestar, desarrollo y cuidado de los infantes son aspectos que se tienen que considerar en cada una de las decisiones, acciones y acuerdos que tomen los colectivos docentes, de instituciones públicas o privadas, para que se evite trasgredir con su persona y dignidad.

### **1.2.1 El tesoro de la educación preescolar**

La infancia es una etapa crucial para la vida actual y futura del ser humano, ya en ella se sientan las bases del desenvolvimiento personal y social del sujeto; también, se denotan las primeras características de la identidad (SEP, 2004); y se presenta un importante desarrollo cognitivo, como resultado de la sinergia generada entre factores genéticos, personales, sociales (familia, pares, escuela y medios de comunicación) y culturales (contexto) (SEP, 2017c).

Esta narrativa condujo a la SEP (2004) a considerar al jardín de niñas y niños como un espacio óptimo y propicio para la formación integral del futuro ciudadano y ciudadana del país. Para alcanzar este ideal político, se requirió que se introdujera el carácter obligatorio del nivel de preescolar, para que todas y todos los infantes pudiesen disfrutar de tal garantía (SEP, 2004). Al mismo tiempo, implicó superar la visión asistencialista que se tenía del nivel educativo, pues era considerado como “espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos

educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico” (SEP, 2004, p. 7).

Al dejar atrás esa visión, se concibe a las y los infantes como sujetos curiosos, competentes (SEP, 2017b), cariñosos, imaginativos, creativos, soñadores, seguros, diversos, atentos, enérgicos, generosos y *constructores de conocimiento*, principalmente (SEP, 2017c); es decir, individuos con capacidad de construir y reconstruir saberes a partir de conocimientos previos (SEP, 2017c).

Lo que conlleva a identificar a ese proceso, de deconstrucción y construcción, como parte inherente a la condición humana; y producto de las experiencias, situaciones y vivencias que tiene el alumnado, tanto en el hogar como en el preescolar.

Ahora bien, lo que las y los niños experimenten en las aulas pueden constituir y/o representar las únicas oportunidades de aprendizaje que tendrán durante tal etapa (SEP, 2004), por lo que las y los docentes, en el diseño y aplicación de las actividades escolares, han de considerar los referentes legales, los componentes curriculares del nivel y, sobre todo, las características del grupo que se atiende, a fin de que representen oportunidades reales de aprendizaje y crecimiento (SEP, 2017c).

Por otro lado, en esta declaratoria, la educación preescolar adquiere un papel fundamental por motivos de orden social (SEP, 2004); es decir, constituye una excelente oportunidad para la modificación de formas de pensar y actuar de la población infantil, pero también es una acción indispensable para dar frente a las problemáticas sociales y culturales (desigualdad, pobreza, inseguridad, violencia, etc.) que envuelven el contexto nacional e internacional (SEP, 2017c). 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.

En México, el servicio de educación preescolar se ofrece en dos modalidades (INEE, 2019): multigrado o de organización completa (SEP, 2017b). Las instituciones que se ubican en ésta última, se distinguen por contar con una dirección técnica, plantilla completa de docentes (titulares del grupo, educación física, inglés, educación especial, etc.), personal de asistencia, y por brindar servicio educativo a cada grado correspondiente al nivel educativo<sup>11</sup> (SEP, 2017c).

Los preescolares de modalidad multigrado, por el contrario, son centros de trabajo en las que una o un docente puede estar al frente de todos los grupos (unitaria); o en las que dos (bidocentes) o más (tridocente) están a cargo de tal tarea (SEP, 2017b). De manera adicional, tienen la encomienda de la administración, limpieza, organización (eventos de la comunidad e institucionales), entre otras funciones.

Sin importar la modalidad, el paso de los años ha incidido en la potencialidad pedagógica, política y social de este nivel y ha generado nuevos desafíos que habrán de superarse si se desea consolidar al preescolar como un nivel educativo propicio para la formación integral de la mexicana y el mexicano del mañana. Los retos son innumerables, pero vale la pena destacar cuatro de ellos.

Primero, trabajar en pos de la democratización de la educación preescolar, para que las y los infantes de 3 a 6 años, tengan la posibilidad y oportunidad de ingresar, permanecer y egresar oportunamente (SEP, 2017b). Segundo, hacer que el estudiantado tenga experiencias enriquecedoras y significativas. Tercero, reconocer a

---

<sup>11</sup> En gran parte de los preescolares se oferta solamente segundo y tercer grado; no obstante, hay algunos que ofrecen el primer grado

las niñas y a los niños como individuos con un alto potencial para aprender, aprehender y comprender su mundo (SEP, 2004). Cuarto, favorecer la apropiación de cada uno de los rasgos señalados en el perfil de egreso propios de este nivel.

*Tabla 1. El perfil de egreso de educación preescolar*

<b>Ámbitos</b>	<b>Aprendizaje esperado</b>
<b>Lenguaje y comunicación</b>	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
<b>Pensamiento matemático</b>	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.
<b>Exploración y comprensión del mundo natural y social</b>	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
<b>Pensamiento crítico y solución de problemas</b>	Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
<b>Habilidades socioemocionales y proyecto de vida</b>	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.
<b>Colaboración y trabajo en equipo</b>	Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.
<b>Convivencia y ciudadanía</b>	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.
<b>Apreciación y expresión artísticas</b>	Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes.
<b>Atención del cuerpo y la salud</b>	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.
<b>Cuidado del medioambiente</b>	Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente.
<b>Habilidades digitales</b>	Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.

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

El conocer los rasgos planteados en los diferentes aprendizajes esperados “no solo es de suma importancia para guiar el trabajo de los profesionales de la educación, sino que también ofrece a los estudiantes, a los padres de familia y a la sociedad en

general una visión clara y concisa de los logros que los alumnos han de alcanzar” (SEP, 2017b, p. 21) al concluir el nivel de educación preescolar. 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 jardín de niñas y niños, constituye el cimiento y/o soporte de su formación futura.

Que en las decisiones, estrategias de enseñanza y aprendizaje, experiencias y situaciones, así como en el trabajo didáctico-pedagógico, estén presentes aspectos del ámbito intitulado “*Habilidades socioemocionales y proyecto de vida*”, resulta una vía imprescindible para el logro de los diferentes rasgos señalados en el perfil de egreso de preescolar; y, por consiguiente, para el sano crecimiento personal, académico, social y emocional de las y los pequeños preescolares.

Esto se presenta porque, a través de la educación socioemocional, el sujeto fortalece y/o desarrolla su autoconocimiento; es decir, de visualizarse y valorarse como alguien con características, necesidades, saberes, pensamientos, sentimientos e ideales particulares (SEP, 2017c).

Ese conocimiento permite a la persona, entender, gradualmente, el porqué de sus comportamientos y decisiones, tanto en ámbito social y escolar. Además, le coadyuva en desarrollar otras habilidades sociales y emocionales, tales como la comprensión de rasgos y particularidades de las y los otros; la autorregulación de conductas; de trazar metas a corto y largo plazo; de establecer vínculos pacíficos con el otro; de 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, 2017c).

Algunas de esas conductas son manifiestas ya por las y los infantes en edad preescolar, desde su ingreso a las aulas (SEP, 2011). En la escuela y en el aula se hacen evidentes esos comportamientos. En estos microespacios sociales, las y los estudiantes manifiestan acciones que dan cuenta de cómo se visualizan y valoran a sí mismos, ya sea personalmente o académicamente.

En este panorama, la tarea de las y los educadores es ayudar al estudiantado a que desarrollen autonomía; trabajen de manera colaborativa; se relacionen con diferentes compañeras y compañeros; externen deseos, inquietudes, sentimientos; se expresen con seguridad; y, sobre todo, de que tengan confianza en sus capacidades y competencias para que puedan así apropiarse de los aprendizajes claves propuestos en los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social (SEP, 2017c).

### **1.3 Componentes curriculares de preescolar**

En cada uno de esos componentes curriculares o asignaturas, se enuncian saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que el alumnado ha de interiorizar o conseguir, durante su estancia en el nivel de preescolar; en otras palabras, se establecen indicadores de logro que explicitan lo que estudiantado ha de ser capaz de adquirir, fortalecer y demostrar al concluir este tramo educativo, a partir de las experiencias y situaciones que diseñe y/o proponga la o el educador (SEP, 2017c).

En los seis componentes curriculares de preescolar se numeran propósitos generales y específicos graduados que orientan el aprendizaje de preescolar:

Tabla 2. Propósitos de los componentes curriculares de la educación preescolar

Componente curricular	Fines
<b>Lenguaje y comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “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, 2017c, p. 188).</li> <li>• “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, 2017c, p.188).</li> </ul>
<b>Pensamiento matemático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Usar el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números” (SEP, 2017c, p. 217).</li> <li>• “Comprender las relaciones entre los datos de un problema y usar procedimientos propios para resolverlos” (SEP, 2017c, p. 217).</li> <li>• “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, 2017c, p. 217).</li> </ul>
<b>Exploración y comprensión del mundo natural y social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Interesarse en la observación de los seres vivos y descubrir características que comparten” (SEP, 2017c, p. 255).</li> <li>• “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, 2017c, p. 255).</li> <li>• “Adquirir actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente” (SEP, 2017c, p. 255).</li> </ul>
<b>Artes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “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, 2017c, p. 281).</li> <li>• “Identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos” (SEP, 2017c, p. 281).</li> </ul>
<b>Educación socioemocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones” (SEP, 2017c, p. 306).</li> <li>• “Trabajar en colaboración” (SEP, 2017c, p. 306).</li> <li>• “Valorar sus logros individuales y colectivos” (SEP, 2017c, p. 306).</li> <li>• “Resolver conflictos mediante el diálogo” (SEP, 2017c, p. 306).</li> <li>• Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender (SEP, 2017c, p. 306).</li> </ul>
<b>Educación física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Identificar y ejecutar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad en diversas situaciones, juegos y actividades para favorecer su confianza” (SEP, 2017c, p. 329).</li> <li>• “Explorar y reconocer sus posibilidades motrices, de expresión y relación con los otros para fortalecer el conocimiento de sí” (SEP, 2017c, p. 330).</li> <li>• “Ordenar y distinguir diferentes respuestas motrices ante retos y situaciones, individuales y colectivas, que implican imaginación y creatividad” (SEP, 2017c, p. 330).</li> <li>• “Realizar actividad física para favorecer estilos de vida activos y saludables” (SEP, 2017c, p. 330).</li> <li>• “Desarrollar actitudes que les permitan una mejor convivencia y la toma de acuerdos en el juego, la escuela y su vida diaria” (SEP, 2017c, p. 330).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2017c.

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

Es un reto difícil, sin duda alguna, por las diversas condiciones sociales, políticas, ideológicas y educacionales que existen y permean en cada pueblo, región y/o municipio; sin embargo, el comenzar desde la institución escolar a la que se pertenece o se es adscrito, representa un buen comienzo para hacer cumplir las garantías establecidas en las leyes, reglamentos y demás documentos normativos de carácter educativo.

Los beneficios del trabajo y de las acciones implementadas se harán palpables a corto, mediano y largo plazo. Así, el alumnado que egrese del nivel preescolar podrá mostrar un actuar pleno y efectivo en los diferentes espacios en los que se desenvuelva. Lo que le permitirá apropiarse y responder positivamente a los desafíos y tareas de los niveles escolares posteriores, primaria y secundaria.

La SEP (2017c) señala que la educación primaria representa el nivel educativo más grande de México. En 2017, atendía a una población de 14.2 millones de estudiantes, en 98,000 instituciones; y cerca de 600,000 docentes estaban al frente de esta noble tarea (SEP, 2017c).

Este nivel se caracteriza por plantear nuevos retos al alumnado, entre los cuales la SEP (2017b) ha identificado los siguientes: A) Dinámica escolar diferente. Las actividades se caracterizan por ser rígidas, el libro se convierte en uno de los principales recursos didácticos, las actividades áulicas predominan, la organización

tiende a ser uniforme, la jornada escolar se prolonga, se da prioridad al cumplimiento cabal de los contenidos y a la disciplina (SEP, 2017c); y B) Vínculos sociales. Relaciones con más agentes, trato con más maestras y maestros, y convivencia con escolares de diferentes edades (SEP, 2017c).

Y durante este tramo educativo, las y los alumnos que asisten “conocen con mayor sistematicidad el lenguaje escrito y sus usos en la vida diaria, este conocimiento le (sic) abre las puertas a otros conocimientos: la ciencia, las matemáticas, la naturaleza, la historia, la geografía” (SEP, 2017c, pp. 71-72). Tales saberes, se fortalecerán e incrementarán, durante el trayecto de la educación secundaria.

La educación secundaria, por lo tanto, tiene la tarea de preparar a la población juvenil con conocimientos, complejos y relevantes, que trazan la ruta final de su trayecto formativo; por consiguiente, se prepara al estudiantado para que se apropie y demuestre cada uno de los rasgos establecidos en el perfil de egreso, señalado en los planes y programas de la EB (SEP, 2017b).

En este nivel, por un lado, es imprescindible que todas y todos los agentes escolares participen activamente en las actividades de formación; y, por el otro, se requiere que se fortalezcan las habilidades socio-afectivas, se establezcan alianzas con otros profesionales e instituciones, se haga de la escuela un espacio inclusivo, se reconozca las diferencias, se aprovechen las oportunidades que ofrece el contexto, así como también se valoren los alcances y áreas de oportunidad que posee el alumnado.

Un aspecto trascendental es mostrar y tener la disposición e interés de conocer a la población estudiantil que se atiende. Al hacerlo, se estará en condiciones de identificar y comprender características, necesidades, prácticas y exigencias propias

de la vida de estos sujetos, ya que la etapa en la que transitan representa un momento de grandes transformaciones (físicas, sociales, psicológicas y biológicas), pero también de incertidumbre. Se sabe que, la adolescencia, refiere a “una etapa integral y sigue en cada persona un ritmo y una dirección propios, según su trayecto y los factores socioeconómicos y culturales que la rodean.” (SEP, 2017c, p. 78).

Lo expuesto en el presente capítulo, deja entrever la necesidad e importancia de que el individuo contemporáneo se eduque y forme bajo una perspectiva educacional de carácter integral, pues sólo así está en condiciones de que acreciente su capital cultural, modifique conductas, desarrolle todas las facultades y dé frente a las demandas, retos y desafíos que trae consigo la sociedad del siglo XXI.

En México, al igual que en el resto de los países, se está consciente del papel que tiene la educación para el progreso social, tecnológico, económico, político y cultural, de la nación. Es por ello que los gobiernos y autoridades han promulgado leyes y políticas que sustentan y respaldan la idea de una educación para todas y todos, a fin de que la población disfrute de los beneficios que se derivan de ella.

Cumplir con ese propósito demanda, a las y los agentes educativos, trabajar bajo esa perspectiva; y tal tarea, no exime a autoridades y familias de hacerlo también. Se necesita de todas y todos porque las condiciones del país no son similares en cada uno de los rincones, ni las necesidades son las mismas. Es por ello que constituye un desafío complejo que se ha de enfrentar para que se vean reflejados los propósitos planteados en el SEN.

El preescolar constituye un espacio propicio y un buen comienzo para contribuir a la formación de una y un mejor ciudadano. Esto se hace posible porque en este nivel

educativo, se busca desarrollar y fortalecer rasgos de las diferentes dimensiones (física, emocional, social y académica) de las y los pequeños que asisten a la escuela.

Lo que brinda una excelente oportunidad para que las y los pequeños edifiquen una imagen, positiva o negativa, de sí mismas y mismos. La idea o representación que el alumnado llegue a formar sobre su persona, influirá de manera directa e indirecta en su conducta, dentro de su instancia preescolar y en la de los niveles ulteriores.

A grandes rasgos, se asiente que, la educación preescolar, prepara al estudiantado para que se desenvuelva en el medio del cual forma parte; y, también, para que alcance los propósitos establecidos en el perfil de egreso de la EB. De esta manera, se le ha de considerar como un derrotero clave para la formación del alumnado. Lo que coadyuvará a erradicar la idea, aún vigente, de que es un nivel meramente asistencial o de entretenimiento.

## **CAPÍTULO II. EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR: NOCIONES, PERSPECTIVAS E IMPLICACIONES**

A temprana edad, los individuos que acuden a la escuela, construyen representaciones de sí mismos como entes cognitivos, manifiestan conductas y rasgos propios del autoconcepto académico, así como de su DE. La comprensión de las formas en que esta capacidad es puesta en movimiento por las personas, conduce a valorar estos aspectos educativos como constructos psicosociales que influyen en el desarrollo integral de las y los educandos.

Para ello, el presente capítulo se ha dividido en tres apartados. En el primero, se analizan algunas de las peculiaridades del autoconcepto, a partir de una perspectiva multidimensional y jerárquica. El segundo, se destina al análisis de la dimensión académica y, por lo tanto, de algunos de sus fundamentos, manifestaciones y perspectivas. Y en el tercero, se aborda el DE como constructo inherente al proceso de formación del individuo.

### **2.1 Hacia una comprensión del autoconcepto**

El ser humano, desde que nace hasta que muere, se configura como un ente peculiar y, a la vez, disímil, “resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente” (Núñez & González, 1993 citado en Cazalla-Luna & Molero, 2013, p. 45); en donde, los ámbitos personal, familiar, social y cultural juegan un papel dominante, ya que dotan de determinadas imágenes, percepciones, ideas y pensamientos a los individuos.

El autoconcepto como constructo sociocultural supera la definición *común* que señala, que éste es la imagen que tiene una persona de sí misma (Kalish, 1983, citado por Amezcua & Pichardo, 2000). La transición de la conceptualización “clásica” a la “compleja”, obedece al avance de los estudios de la psicología aplicada, pero la pervivencia de la explicación común del término, responde a la difusión masiva que se hace del mismo, sin la intencionalidad de informar y profundizar en sus implicaciones.

En la *Tabla* se presentan algunas definiciones del autoconcepto, para mostrar el cambio del mismo, tras el paso de los años.

*Tabla 3. Definiciones del autoconcepto según diversos autores*

Autor y Año	Definición de autoconcepto
Shavelson <i>et al.</i> (1976)	“La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson <i>et al.</i> , 1976, citado en Álvaro, 2015, p. 63)
Epstein (1981)	“Conjunto de representaciones mentales y conceptos (juicio descriptivo) que el individuo tiene acerca de sí mismo, que engloba sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales” (Epstein, 1981, citado en Álvaro, 2015, p. 63).
Bullock y Lutkenhaus (1988)	“Modo en que la persona se define a sí misma y se asume que este conocimiento de uno mismo influye en el desarrollo social y emocional, en el desarrollo cognitivo, en la construcción del conocimiento y especialmente en la utilización de estrategias dirigidas a un objetivo” (Bullock & Lutkenhaus, 1988, citados en Álvaro, 2015, p. 63).
González, Leal, Segovia y Arancibia (2012)	“Se relaciona con conceptos cognitivos e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es resultado de un proceso a nivel activo de construcción por parte del sujeto” (González, Leal, Segovia & Arancibia, 2012, citados en Álvaro, 2015, p. 63).

Fuente: elaboración propia a partir de Álvaro, 2015, p. 63.

Si bien estas definiciones especifican el carácter multifacético del constructo, todas ellas tienen como centro al ser humano y su capacidad para construir

percepciones sobre su persona, a partir de su condición como ente social; pero la observación de aspectos cognitivos y emocionales interrelacionados con la participación de los otros, sujetos o entornos, trazan una evolución en las maneras en que estudia el desarrollo intrapersonal del individuo.

El afán de diferenciar la evolución conceptual se debe, a que en algunas investigaciones, se hacen uso indistinto del autoconcepto como sinónimo de la autoestima. Este relajamiento conceptual quizás es producto de problemas de semántica o desconocimiento parcial o cabal, de que ambos constructos expresan situaciones diferentes de la composición de la personalidad de las personas (Álvaro, 2015).

Para Amezcua & Pichardo (2000), el autoconcepto alude a lo cognoscitivo y la autoestima refiere a un componente afectivo y evaluable de la persona. El elemento cognitivo hace alusión a la representación mental que tiene el sujeto, constituida por esquemas<sup>12</sup> (Ajcote & Peña, 2018). Es decir, información (ideas, pensamientos, significados) que tiene la persona de sí misma, y que le es útil para tener una imagen integral de lo que se es, se espera ser y de lo que se expresa al otro (Fernández & Goñi, 2008).

El competente afectivo, en cambio, refiere a las emociones, afectos, valoraciones y evaluación que realiza el sujeto de sí mismo en una situación determinada (González & Vidales, 2016), resultado de múltiples factores, tales como: actitudes, experiencia previa, expectativas, creencias, dificultad del reto o situación que se enfrenta, por mencionar algunas.

---

<sup>12</sup> Los esquemas son definidos como “conducta estructurada susceptible de repetirse en condiciones no absolutamente idénticas” (Delval, 1995, pp. 65-66).

En contraposición a esta visión, emerge la propuesta de integrar ambos componentes (cognitivo-afectivo) para comprender el autoconcepto (Ajcote & Peña, 2018). Y, para efectos de esta investigación, se toma en consideración tal perspectiva, pero también se añade el carácter conductual (Oñate, Alcántara, Villa & Auzmedí, 2000, en Ajcote & Peña, 2018), pues es imposible separar el actuar, la motivación y las expectativas de la sinergia generada (Loperena, 2008).

Transitar de una noción simplista y ambigua del autoconcepto, a una que lo aborde desde lo complejo, en el que se retome lo específico y, a la vez, lo multifactorial en vías de que se entienda el pensar, el actuar y, sobre todo, el ser de los individuos como algo inherente y propio a su naturaleza, contribuye a establecer los derroteros, para que tal constructo psicológico sea considerado como “la base del buen funcionamiento personal (psicológico), social y profesional” (Zulaika, 1999, citado en González & Vidales, 2016, p. 35); y trascendental para “la organización, coherencia, estabilidad, integración y desarrollo” (Zulaika, 1999, citado en González & Vidales, 2016, p. 35) de los individuos.

Ajcote & Peña (2018) hablan de la existencia de dos enfoques explicativos del autoconcepto: el evolutivo y el cognitivo. Respecto a este último, los autores (2018) mencionan que la autoimagen se consolida paulatinamente, resultado de un proceso de estructuración y reestructuración, que tienen lugar en las estructuras mentales del sujeto; en donde, el contexto tiene gran impacto e influencia en la formación de las representaciones que interioriza el individuo de sí mismo. Lo que hace que éste, a medida que crece, perciba una variedad de rasgos personales (emocionales, cognitivos, físicos y familiares).

Hay que resaltar, que la postura del carácter evolutivo no es reciente, sino que tiene cimiento en los supuestos<sup>13</sup> expuestos por Shavelson, Humber & Stanto (1976 en Fernández & Goñi, 2008). Álvaro (2015) y Loperena (2008), que reconocen que la percepción personal de lo que sé es, como persona, se modifica, transforma y consolida como consecuencia del desarrollo madurativo, producto de las experiencias y la edad. Y esto no es difícil de comprender, ya que el sujeto desde edades tempranas, emprende un proceso de búsqueda y construcción de identidad, que le permite asimilar, adquirir y estructurar información del medio que le rodea.

En la presente investigación, se retoman elementos de ambos enfoques, pues se considera a la niña y niño de preescolar como aprendices activos; es decir, entes que edifican saberes a partir de las oportunidades de aprendizaje y experiencias. Y, por otra parte, se toma como sustento la teoría psicogenética de Piaget, a fin de conocer el proceso de estructuración del conocimiento de los y los preescolares objetos de estudio; y para identificar aquellos rasgos, acciones, actitudes y/o palabras que expresan y denotan la presencia del autoconcepto académico en esas edades.

### **2.1.1 Autoconcepto: acercamiento al modelo multidimensional y jerárquico**

Cazalla-Luna & Molero (2013) hacen una revisión crítica a dos modelos explicativos opuestos del autoconcepto: la visión global y la perspectiva dimensional. En relación a ello, señalan que ésta última, tiene como base una visión multidimensional y jerárquica, en donde, sus elementos (dimensiones) están relacionadas entre sí; y, con

---

<sup>13</sup> Shavelson, Humber & Stanto (1976, en Fernández & Goñi, 2008), “hipotetizaron que el autoconcepto se va desarrollando, formando y volviéndose más diferenciado, con la edad y la experiencia, a medida que el individuo pasa de la niñez a la edad adulta” (p. 14).

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, no se ahonda ni se retoma la visión unidimensional, por la poca información que se tiene al respecto; asimismo, por la insuficiente relación que muestra con la variable autoconcepto académico de este estudio, principalmente. Se opta, por el modelo de Shavelson (González & Tourón, 1992), correspondiente a esa visión multidimensional.

El modelo de Shavelson, 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 & 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 & Tourón, 1992); experimental, evaluativo<sup>14</sup>, diferenciable y estable.

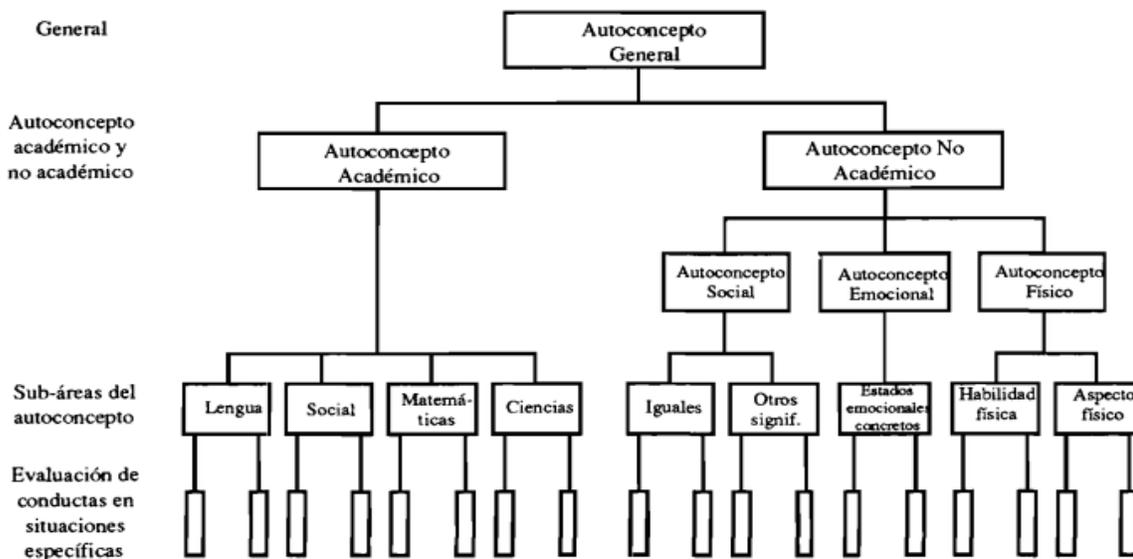
Cada uno de estos siete rasgos envuelve al modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson. Cada uno de ellos posee un sentido en sí mismo y hace de este modelo un paradigma viable, factible y fiable, para entender la dimensionalidad del autoconcepto del individuo, sin importar la etapa de desarrollo (González & Tourón, 1992). Un modelo multidimensional de factores jerárquicos

---

<sup>14</sup> Amezcua & Pichardo (2000) señalan el carácter evaluativo como una ventaja más del modelo, y exponen que es posible evaluar cada una de las dimensiones por separado, a través de instrumentos valorativos.

plantea “que el autoconcepto está formado por múltiples dimensiones organizadas jerárquicamente, donde el autoconcepto general domina el ápice de la estructura” (Cazalla-Luna & Molero, 2013, p. 48). La estructura de este modelo es la siguiente:

Figura 2. Estructura jerárquica y organizacional del autoconcepto



Fuente: González & Tourón, 1992, p. 113.

Como se observa, el autoconcepto general, localizado en el ápice de la estructura, está conformado por factores de segundo orden (González & Tourón, 1992): las dimensiones académica y no académica. Dentro de la primera, se localizan subáreas de la autopercepción, referidas a áreas del conocimiento que la cultura ha definido y establecido necesarias para el desarrollo y participación del sujeto, en pos de la mejora de la sociedad. De ellas, a su vez, se derivan autoconceptos en áreas más específicas (González & 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 & Molero, 2013; García, 2003).

La dimensión no académica, por su parte, considera las áreas: social, emocional y física. Las cuales están conformadas por conductas específicas; y que, simultáneamente, se estructuran por otros componentes o facetas más concretas (Fernández & 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 (familia, compañeras, compañeros o adultos) (Cazalla-Luna & Molero, 2013). La segunda dimensión, alude a la autodescripción, valoración y juicios de valor (Luviano, Reyes & Robles, 2016), que se generan en una experiencia o situación. Y la tercera, corresponde a la percepción que se posee respecto a la apariencia y habilidad física (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Las características descritas de estas dos dimensiones, la académica y no académica, es probable que usted ya las haya observado en su persona, pero distinguir las en las y los preescolares es de vital importancia, porque la conducta que manifiestan, los comentarios, los gestos y los silencios son maneras o formas en las que las y los infantes se perciben física, social, emocional y académicamente.

### **2.1.2 Los *self* esquema. Aportes desde la psicología cognitiva**

Tras el paso de los años han surgido diferentes concepciones en torno al autoconcepto, resultado de las perspectivas teóricas en las que los investigadores se han basado para dar explicación a tal constructo (González & Tourón, 1992). Lo que demanda, a todas y a todos los interesados en su estudio, a situarse en una posición, a fin de que se comprenda las peculiaridades, bondades e implicaciones que tiene; y, por lo tanto, evitar caer en el desacierto de querer abordar todo, pero nada a la vez.

En este marco, y como sustento teórico, se retoma a la psicología cognitiva en aras de que se comprenda la manera en la que el sujeto percibe y construye su ser, pensar y sentir, durante su infancia temprana, de los cuatro a los cinco años. Para esta perspectiva, el autoconcepto es un constructo “en constante construcción fruto de la relación recíproca entre el sujeto y medio [...], no dicta mecánicamente la conducta, sino que influye en ésta a través de dos procesos mediacionales: el afecto y la motivación” (González & Tourón, 1992, p. 84).

Si la autopercepción corresponde a una estructura que está en constante vínculo con lo que le sucede al sujeto, en un momento y espacio determinado, entonces, el individuo pone en juego información adquirida en experiencias pasadas con aquello que le plantea el nuevo contexto; y, es en esa sinergia (pasado y presente), en que las emociones y aspiraciones toman relevancia para configuración de la imagen actual y futura (González & Tourón, 1992).

Esta condición socioafectiva e histórica del sujeto, facultó a las y los representantes de la psicología cognitiva a hablar de autoconocimiento en lugar de autoconcepto (González & Tourón, 1992). De acuerdo a los propósitos de la presente investigación, se tomaron como sinónimos, pues se está en la convicción de que la persona no sólo conoce rasgos específicos del *self*, sino que adquiere una imagen que le representa en el aquí y en el ahora, es decir, hace una teoría de sí mismo, para tener la posibilidad de entenderse como un ente individual en el presente y en el futuro (González & Tourón, 1992).

Entender el proceso de construcción y desconstrucción que realiza el ser humano para comprenderse y tener una representación de sí mismo, implica considerar el concepto de *self esquema* acuñado por Markus (1977, citado en

González & Tourón, 1992). El término alude al “sistema de estructuras de conocimiento acerca del sí mismo interconectadas, que se estructuran y funcionan del mismo modo que el resto de conocimiento que posee el individuo” (González & Tourón, 1992, p. 86).

En ese proceso de estructuración está implícita la edificación de la percepción de la persona por medio de variables, tanto afectivas como cognitivas, como se había aludido en los primeros apartados del presente capítulo; en consecuencia, hay un procesamiento activo de información importante y fundamental para dirigir la conducta *ad hoc* a la actividad o experiencia (González & Tourón, 1992).

Cabe aclarar que este proceso, de estructuración, es producto de la interacción que tiene el individuo con el medio; y, por lo tanto, de la recepción, análisis, interpretación, codificación y activación de la información que se tiene almacenada en la memoria (González & Tourón, 1992).

Esto conllevaría asentar que el constructo, de autoconocimiento, está en constante cambio como resultado de la influencia de diversos factores que intervienen en la vida de los individuos, así como también de aquellos que se buscan por iniciativa propia; sin embargo, Markus (1977, en González & Tourón, 1992) planteó que es un constructo con carácter estable.

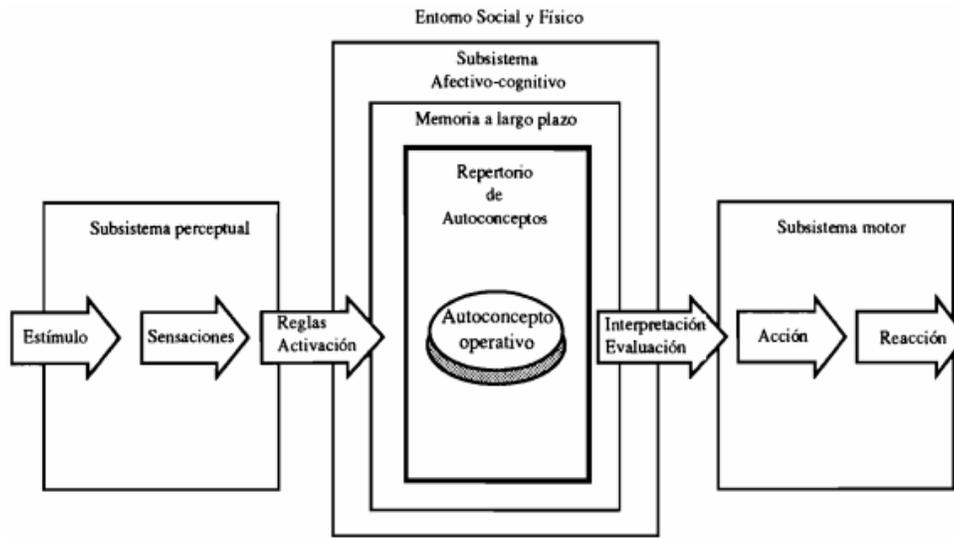
Markus afirmó que al estructurarse un *self esquema* en la memoria, era complicada su posterior modificación (González & Tourón, 1992). Este supuesto se pone en entredicho con la idea dinámica del autoconcepto y de la persona como ente en constante transformación. De aceptarse como tal, la inamovilidad del *self esquema*, el profesorado no podría incidir en el cambio de los autoconceptos negativos del alumnado. Por ejemplo, si se pregunta a cualquier preescolar: ¿Cómo te sentiste al

resolver la tarea de ciencias? Las respuestas pueden girar en torno a dos perspectivas: “fácil, soy muy inteligente” o “mal, no sé hacerlo”. No se puede dejar que la niña o el niño, asimile que no es hábil/incapaz para aprender un contenido curricular, pero tampoco que esa representación es una característica perene.

Años más tarde, Markus y Kunda (1986, en González & Tourón, 1992) acuñan el término *Working Self Concept*, o autoconcepto operativo, como respuesta a las discusiones generadas en torno a la estabilidad y la posible maleabilidad del autoconcepto del sujeto. El concepto, de autoconcepto operativo fue definido como la estructura que “integra las concepciones centrales para la persona, es decir, las concepciones que, por su importancia en la definición de sí misma y su extensa elaboración, son crónicamente accesibles, y otras, que son activadas por el contexto social inmediato” (González & Tourón, 1992, p. 90); en otras palabras, refiere a aquellos esquemas que se activan, de la estructura cognitiva, en una situación.

En la siguiente figura se muestra la correlación del influjo del sistema perceptual sobre el autoconcepto operativo (que es parte del entorno social y físico) y la incidencia de éste en el sistema motor de una persona.

Figura 3. El papel del autoconcepto operativo



Fuente: González & Tourón, 1992, p. 89.

Tal como se puede observar, el estímulo del medio es lo que desencadena el procesamiento de información. Por tal razón, hace que el sujeto experimente múltiples sensaciones, sentimientos y emociones, que le impulsan a activar/operativizar la estructura mental; en donde, se ponen juego las categorías que más se adecuan a la tarea o situación, que, con base a una valoración, generan una conducta-acción específica.

Este replanteamiento condujo a Markus y Kunda a discernir que el autoconcepto es en cierto modo estable y, a la vez, variante, resultado de la relación que se da entre el *Working Self Concept*, el contexto y los *possible selves* [*posibles sí mismos (traducción propia)*]. Éstas últimas constituyen un factor determinante en la maleabilidad del autoconcepto, pues coadyuvan a que el sujeto pueda apoyar, reforzar o desechar percepciones; y, también, materializar metas (González & Tourón, 1992).

La función de los *possible selves* es dar orientación al ser, saber y al hacer de la persona; y de generar las condiciones para que ésta logre hacer una valoración, en

el presente, sobre sus propias habilidades, capacidades, acciones y características, a fin de que establezca expectativas y propósitos a alcanzar a corto, mediano o largo plazo (González & Tourón, 1992).

En esa tesitura, las ideas o representaciones que formulan las personas sobre la imagen e ideas de sujetos, con los que nunca han tenido contacto, van a discrepar totalmente con lo que son en realidad, derivado del desconocimiento que se tiene de sus características, capacidades y, en suma, potencial (González & Tourón, 1992).

## **2.2 El autoconcepto académico: una travesía en constante construcción**

Al igual que el autoconcepto<sup>15</sup> general, la dimensión académica no refiere únicamente a la autodescripción de lo que sé es como estudiante (Buitrago, Castro & Rivas, 2016), tal como lo han manifestado gran parte de las y los investigadoras. Es un constructo individual y complejo inherente a la vida personal, social y emocional del individuo, en el que influyen e intervienen diversos factores que favorecen a su construcción, reconstrucción o modificación (García, 2003).

En esta línea, ha habido un gran interés por parte de las y los estudiosos por identificar y categorizar todos aquellos aspectos que inciden en la idea que posee el sujeto de sí mismo; y han encontrado una pluralidad de factores que impactan en él (Sosa, Sánchez & Guerrero, 2016). A pesar de que la mayoría de los estudios se han centrado en el autoconcepto general, es posible de situarlos en lo académico, por la

---

<sup>15</sup> En la literatura, se evidencia una tendencia por parte de las y los autores por emplear los términos de autoimagen, autoconocimiento y autoestima como sinónimos del autoconcepto. En los apartados 2.1 y 2.1.2, de la presente investigación, se han señalado las razones por las cuales se utilizan los dos últimos conceptos como sinónimos, respectivamente. Sólo queda mencionar que el término de autoimagen se empleará de la misma manera. A saber, Olmedo (2012) considera a éste como el componente descriptivo del constructo psicológico abordado.

interrelación que hay entre los niveles y subniveles en la estructura jerárquica, del modelo de Shavelson.

Los factores no se oponen los unos a los otros, muestran correspondencia e interconexión. Esto permite considerar al constructo como una unidad; en donde, cada parte se enlaza, modifica e interpone como un *continuum*. Por tal motivo, y para la debida comprensión del autoconcepto académico en edades tempranas, será esencial la identificación y enunciación de esos condicionantes.

García (2003) los ubica en tres categorías: factores psicológicos, intelectuales y no intelectuales; factores sociológicos y factores pedagógicos. A esta categorización, se le ha de añadir el factor institucional. Cada uno de los representan una pieza de una estructura cíclica que se complejiza tras el paso de los años, por lo que es imposible separarles o considerarles como entes que actúan de manera aislada.

La primera categoría engloba aspectos como la seguridad (Loperena, 2008); la percepción de las propias capacidades y habilidades (Luviano *et al*, 2016); la idea construida en torno al propio rendimiento académico (González & Tourón, 1992); las metas, aspiraciones, expectativas, y los valores personales (González & Vidales, 2016) y la confianza (Ajcót & Peña, 2018).

El componente sociológico se integra por variables como la comparación social y las valoraciones que hacen las y los otros (González & Tourón, 1992); el ambiente familiar; las expectativas de las y los familiares, así como de otras personas significativas (Del Blanco y Del Pilar, 2014); y los vínculos que se establecen entre distintos sujetos (Campo, 2015).

Los factores pedagógicos incluyen la retroalimentación del aprendizaje, las experiencias educativas, los éxitos y fracasos escolares (Loperena, 2008); la

motivación hacia el aprendizaje, la estructura de la clase (cooperativa o individualista) (González & Tourón, 1992); las expectativas de las y los docentes (Cazalla-Luna & Molero, 2013; González & Tourón, 1992); el tipo de intervención educativa (Del Blanco y Del Pilar, 2014); el acompañamiento pedagógico (Campo, 2015), los estilos de enseñanza, la organización grupal y la asistencia continua, del profesorado (González & Vidales, 2016).

A nivel institucional, por último, incide el clima de respeto y confianza (Loperena, 2008); la influencia del todas y todos los profesionales; la estructura escolar; y las expectativas e ideales de las autoridades educativas, tanto internas como externas (Luviano *et al*, 2016).

Cada uno de los factores, sin excepción, posee el soporte y, al mismo tiempo, generan las condiciones para que el estudiantado construya, positiva y 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.

### **2.2.1 El autoconcepto académico: percepción del rol de estudiante**

El nivel de impacto de los diferentes factores, estará supeditado por el momento, el espacio, la situación y por el propio individuo. Esto producirá que la percepción académica difiera entre las personas, a pesar de que transiten por la misma etapa de desarrollo cognitivo, posean la misma edad y cursen el mismo grado o nivel educativo.

El resultado, se situará en dos polos: uno positivo y otro negativo. En el primero, la persona muestra confianza en sus propias capacidades (Álvaro, 2015); aprovecha

su tiempo para realizar actividades escolares y extraescolares, tiene organización y obtiene mejores resultados académicos (García, 2009); posee altas expectativas (Campo, 2015); denota competencia en cada una de las actividades (Cazalla-Luna & Molero, 2013); y atribuye que el éxito es resultado de su habilidad y esfuerzo (González & Tourón, 1992).

En el autoconcepto académico negativo, en cambio, el individuo se siente que es incapaz de resolver tareas, se rechaza y se desprecia a sí mismo (Cazalla-Luna & Molero, 2013); se esfuerza poco (Luliano *et al*, 2016); manifiesta conductas disruptivas, tiene desconfianza, expresa pocas o escasas expectativas, muestra desorganización de tiempo y estrategias (Campo, 2015); se frustra con facilidad, considera que sus fracasos son consecuencia de su falta de capacidad, y su atención se centra en deficiencias, así como en defectos (González & Tourón, 1992).

Es importante mencionar el fundamento biológico, psicológico y social del autoconcepto académico, brinda la posibilidad de tener una perspectiva más amplia y crítica en torno al constructo, caracterizado por su maleabilidad y ponderación como dimensión clave para el desarrollo individual actual y futuro de todos los seres humanos (García, 2009).

En las investigaciones de la psicología aplicada, no hay un consenso sobre la definición del autoconcepto académico (González & Tourón, 1992). Enseguida, se muestran varias definiciones para ponderar el uso de esta categoría en el estudio de preescolar:

Tabla 4. Conceptualizaciones del autoconcepto académico

Autoconcepto académico	
Autor	Definición
Brookover (s.f.)	“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, citado en González & Tourón, 1992, p. 256).
Gimeno (1976)	“Características y capacidades que el alumno considera que posee en relación con el trabajo académico y el rendimiento escolar” (Gimeno, 1976, citado en González & Vidales, 2016, p. 47).
González & Tourón (1992)	“Concepción que el estudiante tiene de su propia capacidad para aprender (Brookover, Thomas & Patterson, 1962) o para rendir en una tarea académica determinada (Thomas, 1973)” (González & Tourón, 1992, pp. 255-256).
Miras (s.f.)	“Representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto institucional” (Miras, s.f., citado en González & Vidales, 2016, p. 47).
Del Blanco & Del Pilar (2014)	“Percepción del estudiante sobre su capacidad en la escuela” (Del Blanco & Del Pilar, 2014, p. 222).
Luviano, Reyes & Robles (2014)	“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 <i>et al</i> , 2014, p.54).

Fuente: elaboración propia

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

Este autoconocimiento influye, directa e indirectamente, en la respuesta y/o rendimiento, del sujeto, en las tareas, actividades o experiencias, que la y el docente de preescolar propone e implementa. Por otra parte, no se le ha de considerar como

un constructo acabado y/o estático, sino todo lo contrario; aunque las transformaciones no se presentan como se desearía o esperaría que ocurrieran.

### **2.2.2 Manifestaciones del autoconcepto académico en las y los preescolares**

En el sistema de EB de México se enuncia que es importante el inicio de la educación escolarizada a partir del jardín de niñas y niños, porque éste representa una gran oportunidad de desarrollo personal, académico y social (SEP, 2017b). Dicha incorporación, se ofrece como una panacea formativa para las y los escolares que asisten, porque en él se trata de trabajar, en la medida de lo posible, en pro de sus sueños, necesidades, saberes, preocupaciones, anhelos e inquietudes.

En los planteles de preescolar, se espera que las pequeñas y los pequeños: den respuesta a una infinidad situaciones-problema; se esfuercen por dar lo mejor de sí; perfeccionen sus competencias; interaccionen con sus pares y docentes; externen ideas; valoren sus capacidades; tengan confianza en sí mismas y sí mismos; tengan interés y deseo por aprender; vivan experiencias formativas, por mencionar algunas.

Estas acciones de socialización y comportamiento muestran que, las y los infantes son sujetos que buscan dar respuesta a interrogantes, que surgen a medida que crecen y se involucran en su medio (Delval, 1995). Las y los infantes no son un objeto más del SEN, de la familia o de la sociedad, sino “actores creadores, es decir, como entes que construyen su mundo activamente, y ponen en movimiento su propio desarrollo” (Papalia, 2002, citado por Campo, 2009, p. 343).

El desarrollo cognitivo de los individuos depende de aquellas capacidades que favorecen la selección, discriminación e incorporación de información en la mente (Delval, 1995). En este proceso, de acuerdo con Piaget, se ponen en juego dos tipos

de herencia: la estructural, caracterizada por el carácter genético o biológico del sujeto; y la funcional, cuyo papel es generar una variedad de estructuras, de distinto grado de complejidad, manifestadas a través de los invariantes funcionales: la organización y adaptación (Delval, 1995).

La invariante funcional de adaptación conlleva dos procesos: la asimilación y acomodación. El primero, refiere a la integración de nueva información en estructuras mentales ya existentes; el segundo, hace alusión a la modificación que se da en la organización mental o esquemas a fin de incorporar información (Villegas, 2010).

Piaget, a través de su teoría, da una explicación al desarrollo cognitivo humano. A saber, 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. Algo inherente a cada etapa, son los procesos de génesis, elaboración y adquisición (Flavell, 1998).

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, las y los infantes se apropian de la capacidad para representar mentalmente un hecho, imagen u objeto, que no está presente en el momento (Villegas, 2010). Según Piaget, “la *acomodación como imitación* es la función que proporciona al niño sus primeros significantes, los que puede representarle interiormente el significado ausente” (citado en Flavell, 1998, p. 170).

La segunda subetapa, se caracteriza porque, 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 mismas y 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 (Flavell, 1998); 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).

Otra característica del pensamiento egocéntrico es la irreversibilidad “en el sentido de que le es negada la posibilidad permanente de volver (la operación inversa) a una premisa inicial inalterada (el elemento de identidad del sistema)” (Krafft & Piaget, 1926, en Flavell, 1998, p. 177). En otras palabras, es la falta de capacidad cognitiva de emprender un razonamiento sobre un evento, en sentido inverso. Por ello, el pensar del sujeto es una copia de hechos e imágenes que tienen lugar en el medio, proceso que ha sido denominado “experimento mental” (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, únicamente se describen los rasgos relacionados con tres estadios de la infancia.

*Tabla 5. Características del autoconcepto en la infancia*

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

Fuente: elaboración propia a partir de Álvaro, 2015, p. 66.

Como se puede observar, las y los infantes, en edad temprana y media, manifiestan la representación que tienen de sí mismas y mismos a través 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 (Ajcote & Peña, 2018; González & Tourón, 1992).

De modo que, es observar conductas y escuchar expresiones de las y los preescolares, envueltas de egocentrismo; y caracterizadas por sobrevalorar, e incluso subvalorar, la propia conducta, derivado de la etapa de desarrollo en la que transitan (Ajcote & Peña, 2018).

Las autodescripciones que realizan las y los niños sobre su competencia escolar, se caracterizan por estar basadas en rasgos concretos y observables de su propia conducta. A estos aspectos Piaget, les llamó categorías. De acuerdo con Ajcót & Peña (2018) éstas son exhaustivas, en términos de que se posee, o no, una determinada cualidad; por ejemplo, las y los escolares pueden considerarse como buenos en la interpretación de carteles, pero malos en su elaboración.

Esa autodescripción se caracteriza por estar centrada en un aspecto de la conducta, como consecuencia de la incapacidad de considerar varios elementos a la vez; y casi siempre es acompañada por acciones demostrativas (Loperena, 2008). En algunos estudios, el autoconcepto académico del estudiantado, en edades tempranas, es considerada como poco realista, elevada, indiferenciada y exagerada (González & Tourón, 1992).

### **2.3. El rendimiento académico: una discusión desde la complejidad**

Hasta hoy en día, prevalece la creencia de que las y los infantes sólo asisten al jardín de niñas y niños para jugar, hacer monitos, pegar palitos recortar, bailar, cantar, dibujar, etcétera. Por ello, causa asombro suponer que en este nivel escolar sea posible hablar de DE. En términos generales, 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, por la razón de que, no hay acuerdo entre las y los investigadores en optar por un término que aluda al DE, por lo que es común encontrar conceptos

como aptitud escolar, rendimiento escolar, desempeño académico o DE para referirse al mismo constructo.

En esta investigación se ha optado por emplear el concepto DE porque se considera, que sólo se trata de un asunto semántico, tal como lo ponderó Lamas (2015) y González (2003). Pero, algo es cierto, han proliferado las investigaciones relacionadas al DE 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<sup>16</sup>; y, sobre todo, de la fiabilidad, pertinencia, así como eficacia, del proceso de enseñanza y aprendizaje que se efectúa dentro de las instituciones educativas (Lamas 2015).

Si bien es cierto, que el rendimiento académico es resultado de la individualidad del sujeto y de la tarea (enseñanza) que realizan las y los escolares, en el logro de determinado nivel de DE, confluye una variedad de factores (Cruz, 2010). El DE es un constructo en constante edificación como consecuencia del momento social, político, económico e histórico del cual surge y es abordado. Lo cual demanda, a todas y todos los interesados en su estudio, entender que cada perspectiva y/o definición es complementaria entre sí.

La siguiente tabla contiene cinco definiciones que fueron articuladas en función de categorías clave como proceso de enseñanza-aprendizaje, logro (tentativo) de competencias, estrategias de medición, edad del alumnado, nivel académico, metas educativas, programas curriculares y promedio final.

---

<sup>16</sup> El trayecto escolar se define como el “Proceso de recorrido académico de un grupo de estudiantes, a lo largo de un plan de estudios, en términos administrativos” (Gutiérrez, Granados & Landeros, 2011, en Rodríguez, Villagrán, Jasso & Aldaba, 2017, p. 49).

Tabla 6. Conceptualizaciones y perspectivas del DE

DE	
Autor (es)	Definición
Pizarro (1985)	“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” (Pizarro, 1985, en Lamas, 2015, p. 315)
Jiménez (2000)	“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” (Jiménez, 2000, en Erazo, 2011, p.145).
	“Nivel de conocimiento alcanzado en un área o materia, comparado con la edad de los alumnos y el nivel académico al que pertenecen” (Jiménez, 2003, en Cruz, 2010, p. 11).
Himmel (2010)	“Grado de logro de los objetivos previamente determinados en los programas curriculares” (2001, en Cruz, 2010, p. 11).
Rodríguez, Villagrán, Jasso & Aldaba (2017)	“Promedio obtenido al finalizar la carrera” (Rodríguez, Villagrán, Jasso & Aldaba, 2017, p. 50).

Fuente: elaboración propia a partir de las obras citadas.

Es conducente considerar al DE como el nivel estimado de competencia conseguida por el alumnado a partir de su participación e involucramiento (activo o pasivo) en un proceso de enseñanza-aprendizaje, que se fundamenta en un programa escolar y, a su vez, que posee objetivos y metas educativas *ad hoc* al contexto, edad, estilo de aprendizaje, nivel madurativo de las y los estudiantes; y cuyos resultados se expresan en el promedio final, derivado de un sistema de medición cualitativo y/o cuantitativo (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017).

El DE como constructo psicosocial complejo representa una propuesta en la que estudiantes, docentes, directivos, autoridades, familias, comunidad y sistema necesita romper con el paradigma tradicional que se tiene sobre el DE, cuyo principio rector es el carácter genético-cognitivo del sujeto (Enríquez, Segura & Tovar, 2013).

Este rompimiento tiene una implicación muy importante, abandonar la arraigada idea de que el éxito o fracaso escolar es resultado de las capacidades y habilidades cognitivas de las y los alumnos. Enríquez *et al*, (2013) manifiesta que, y sólo si se desea conocer a cabalidad el DE del estudiantado, será imprescindible que se considere todos aquellos factores que intervienen, explícita e implícitamente, en su construcción.

Para una mejor transición, González (2003) propone el término de *condicionantes del DE* para referirse, a todas esas variables que inciden en tal constructo; asimismo, deja en claro, que éstas se caracterizan por conformar una red indivisible, compleja e interconectada, por lo que resulta imposible comprender un fenómeno desde lo particular. Establece dos categorías para su abordaje: una de índole personal y otra de carácter contextual.

En el *nivel personal*, Erazo (2011) considera las variables orgánica, cognitiva, motivacional, emocional y de desempeño como factores indispensables para la comprensión del actuar y pensar del sujeto en las aulas. En cada una de ellas, convergen otras condicionantes de segundo orden.

En la primera, interviene la nutrición y condición física del estudiante (Enríquez *et al*, 2013; Erazo, 2011); el componente cognitivo, se integra por la aptitud personal, la confianza, los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje<sup>17</sup>, el deseo e interés por aprender y las expectativas personales; en el tercer componente, interviene la autorregulación emocional; y el último rasgo, se constituye por las estrategias y hábitos

---

<sup>17</sup> “Modos diferentes en que los alumnos perciben, estructuran, memorizan, aprenden y resuelven las tareas y problemas escolares” (González, 2003, p. 250).

de estudio, así como recursos didácticos y tecnológicos con los que cuenta la persona (González, 2003).

En la *categoría contextual*, González (2003) incluye los factores socioambientales, institucionales e instruccionales. Y al igual que en el nivel anterior, convergen otras variables; no obstante, éstas se caracterizan por ser ajenas al sujeto mismo, es decir, provienen del medio (social, familiar e institucional) en el que se desenvuelve éste.

La familia es la que posee mayor incidencia (indirecta) en el DE (Cruz, 2010; Erazo, 2011; González, 2003) por su encomienda en la sociedad, es decir, “transmitir la cultura, valores, tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad, así como la formación de la identidad y de la autonomía” (Fajardo *et al*, 2017, p. 213).

Las variables del entorno familiar que impactan en el DE son: las opiniones que tienen los miembros de la familia sobre la escuela, de la función de ésta; el grado académico de la madre y el número de hermanos (Enríquez *et al*, 2013); estado civil de los padres, expectativas de la familia, metas educacionales forjadas, relaciones afectivas, acompañamiento y atención a las tareas de las hijas e hijos (Erazo, 2011); configuración familiar, clase social y ambiente educativo en la familia (González, 2003).

En cuanto al factor institucional, Erazo (2011) alude a todas aquellas cuestiones que tienen ver con el centro de trabajo, tales como infraestructura, recursos, clima escolar, rol de las y los directivos, relaciones de los agentes, organización escolar, así como la formación, actualización y grado académico del profesorado.

En el componente instruccional, es determinante el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje, en el que influyen los contenidos curriculares abordados, los

métodos de enseñanza aplicados, las tareas escolares propuestas, las expectativas del profesorado, los recursos empleados; las relaciones y/o vínculos generados, el ambiente de aprendizaje, los estilos de enseñanza de las y los maestros, el seguimiento y atención al alumnado (González, 2003).

Los condicionantes expuestos ayudan a sostener que el DE como categoría de análisis y como elemento de la realidad estudiantil, es un ámbito complejo del fenómeno educativo como hecho social, pero queda claro, que reclama un acompañamiento y retroalimentación integral al estudiantado.

### **2.3.1 Cualidades del buen desempeño escolar**

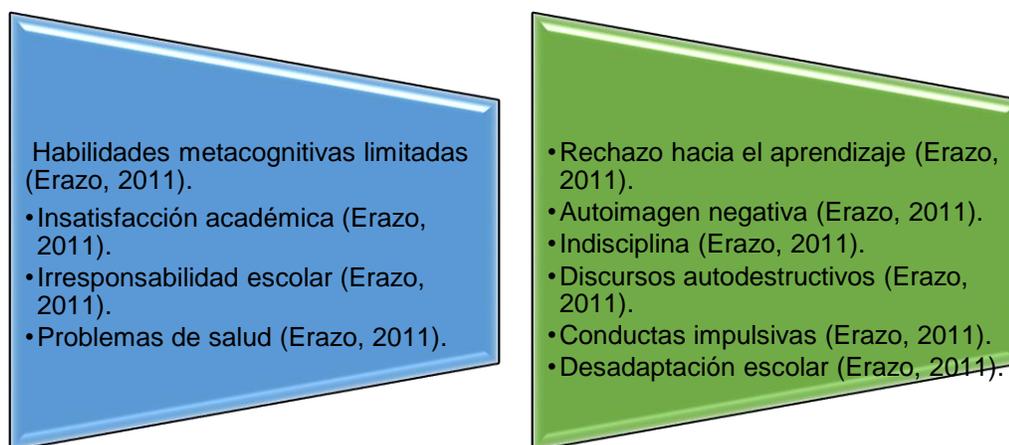
Tal vez ha escuchado y observado, en los diversos medios de comunicación, reportajes (locales, nacionales e internacionales) referidos a niñas y/o niños con capacidades sobresalientes en uno o varios campos del conocimiento; y, sin duda alguna, con un alto DE. Lo que pudiese despertar intriga e interés en torno a qué hacer en los centros educativos o en la familia, para que todo el estudiantado logre demostrar un adecuado DE en las aulas y en la vida cotidiana.

Lo que no se dice en esos medios es que la formación académica tiene como finalidad de que todas las alumnas y todos los alumnos logren poseer una actitud positiva y propositiva hacia el aprendizaje; tengan altas expectativas; demuestren seguridad y confianza en sus propias capacidades; sean tolerantes a la frustración; consigan un alto dominio disciplinar; desarrollen su capacidad de atención y concentración; sean creativas y creativos; dispongan alta motivación (Erazo, 2011); muestren comportamiento adecuado y exigencia personal (Enríquez *et al.*, 2013)

Conseguir que el alumnado alcance ese DE óptimo ha sido, o debe de ser, para las instituciones educativas, desde preescolar hasta nivel superior, un objetivo educativo a instituir, consolidar y perseguir. Este propósito implica que los agentes escolares, sobre todo, el profesorado, conozcan el currículum del nivel educativo correspondiente al de su área de profesionalización, el contexto y las características del alumnado para que fundamenten su práctica y perspectivas de forma real. Alcanzar las características *deseables* prescritas en los centros escolares, reclama el involucramiento de la familias y la población estudiantil, es decir, apela a la corresponsabilidad educativa (SEP, 2017).

Este ideal contrasta con la realidad. En las aulas, se es posible encontrar alumnas y alumnos con algunas de las siguientes características:

*Figura 4. Rasgos de un bajo DE*



Fuente: elaboración propia a partir de Erazo, 2011, pp. 156-157.

### **2.3.2. Evaluación del DE de las y los preescolares**

Es posible identificar el logro obtenido por el alumnado 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 desenvuelto. Lo que supone, al docente, involucrarse activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en aras de una mejor comprensión del DE conseguido por cada uno de los miembros del grupo.

Asimismo, es necesario ubicar el constructo de DE en una serie de contextos específico, escuela y aula, porque en ellos, el profesorado despliega su quehacer docente, identifica, valora y construye narrativas de las formas en que concretiza determinado tema del currículo escolar (Wassermann, 1999).

Imagine que se le ha encomendado la tarea de estar frente a un grupo de educación preescolar; y desde ese momento comienza a idear su plan clase, a fin de cumplir con las expectativas que se han generado en torno a su rol como docente. Dicha planeación pasa por los siguientes cuestionamientos:

*Figura 5. Elementos para construir el plan clase*



Fuente: elaboración propia.

Como buena o buen docente, usted, ha diseñado, revisado, analizado y modificado su planificación, pues espera que sus alumnas y alumnos consigan un

excelente desempeño en el campo formativo que ha elegido abordar. Para identificar el DE, ha elaborado una rúbrica de evaluación, en la que ha incluido criterios que dan cuenta de la conducta, logros y dificultades que puede presentar su alumnado.

Usted ha decidido trabajar con el componente curricular de pensamiento matemático, y ha seleccionado el aprendizaje esperado “comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional” (SEP, 2017b, p. 230).

El momento de ejecutar su plan clase, ha llegado. Da inicio su clase con una actividad que tiene como objetivo identificar los saberes previos del alumnado; en ese instante, se percató de que algunas y algunos estudiantes no identifican los símbolos numéricos; otros y otras sólo conocen hasta el número cinco; y, por último, observa a una niña que está aburrída con lo que usted aplica, porque ella ya posee un alto dominio en el contenido que aborda. Usted no ha prestado atención a lo observado, y continúa con la aplicación.

En el desarrollo de su secuencia didáctica, muestra una variedad de medios para problematizar al alumnado, tales como problemas matemáticos *in situ*. Durante esa fase, ha detectado a un grupo de niñas que mostró desinterés en las actividades; un niño no realizó lo propuesto, pues mencionaba continuamente que no sabía hacerlo; y sólo unos cuantos estudiantes resolvieron esos ejercicios sin problema, por mencionar las situaciones más significativas.

Para el cierre de la secuencia, usted realiza una indagatoria sobre lo abordado en el día, pero sólo un grupo de niñas y niños da respuesta a lo que ha cuestionado. Minutos después, comienzan a llegar las madres y padres de familia para recoger a sus hijas e hijos. Cuando usted se encuentra solo en el grupo, decide ir con su colega

a conversar sobre un tema personal; por consiguiente, posterga la valoración de los aprendizajes alcanzados por las y los escolares del grupo, durante la sesión del día.

El relato anterior, denota una ausencia total o parcial de elementos, principios, acciones, técnicas e instrumentos propios de una evaluación con enfoque formativo; y los efectos inmediatos de esta situación son notorios en y para la práctica docente, tal como: desconocimiento cabal del DE de las y los infantes atendidos; falta de seguimiento o retroalimentación; escaso interés por parte del alumnado por participar e involucrarse en las actividades, entre otros.

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, 2012b, p. 18), “elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, 2011, citado en SEP, 2012a); y cuyo objeto de estudio es el desarrollo del ser humano (SEP, 2012a).

La evaluación, además, es caracterizada por poseer dos funciones: la pedagógica, que coadyuva al reconocimiento de características, fortalezas, debilidades y necesidades de los sujetos que se atienden en un grupo escolar (SEP, 2012a); y la social, que permite generar experiencias para el aprendizaje del sujeto, hacer adaptaciones a la práctica docente y dar a conocer los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2012a).

Así, la evaluación se llega a considerar como un proceso integral y complejo que requiere mente, espíritu y corazón, en aras de identificar a profundidad fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad presentes, tanto explícitas como implícitas, en el

crecimiento personal, académico, biológico y social del estudiantado. Esto a fin de generar oportunidades reales de aprendizaje que abonen al ser, saber y hacer (presente y futuro), sin exclusión ni segregación (SEP, 2017); en ese sentido, se exige un actuar con sentido ético y humano para que se evite cometer errores e inclemencias en la práctica cotidiana que atenten con la integridad de los implicados (SEP, 2017b).

Esas valoraciones, apreciaciones y concepciones se generan a partir de “un conjunto de métodos, técnicas<sup>18</sup> y recursos<sup>19</sup> que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga & Hernández, 2006, citado en SEP, 2012d); que trae consigo una ardua tarea de recolección, sistematización y valoración continua de datos.

Ahora bien, las técnicas que se emplean para tal fin en la educación preescolar son: la observación, el desempeño de los alumnos y las alumnas, el análisis de desempeño y el interrogatorio; y cada una de éstas demandan 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, 2012d).

Si se aplican estos instrumentos, el profesorado estará en condiciones de conocer y valorar el nivel próximo de DE de las niñas y los niños (SEP, 2012d), resultado de la comparación que se da entre su actuar en la tarea con los objetivos

---

<sup>18</sup> Por técnicas se entienden los “procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2012d, p. 19)

<sup>19</sup> Una cualidad de los recursos, es que deben ser recursos estructurados diseñados para fines específicos” (SEP, 2012d, p.19).

curriculares planteado al inicio de una situación o ciclo escolar (Cruz, 2010). En consecuencia, se les podrá ubicar en alguno de los distintos niveles de desempeño (Lamas, 2015): destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente (SEP, 2012a). Lo que coadyuva a que el estudiantado conozca su desempeño; y, por otro lado, al docente le da herramientas para ofrecer una retroalimentación efectiva para el continuo crecimiento personal y académico del alumnado.

Los aprendizajes esperados constituyen el referente clave del diseño instruccional y, por ende, de todas aquellas acciones valorativas (SEP, 2012c) que se consideren fundamentales para valorar el nivel de DE en los diversos campos de formación académica, así como áreas de desarrollo personal y social, propuestas en el plan y programas de estudio 2017 del nivel de preescolar.

A manera de conclusión de lo expuesto en el capítulo, se alude que el desarrollo cognitivo marca el principio y el fin de la percepción que tiene el individuo de sí mismo, en sus diferentes facetas. De ahí que, las niñas y niños de preescolar, que se ubican en la etapa preoperacional, adquieren, refuerzan y modifican, las representaciones de sus capacidades, habilidades y competencias escolares, a partir de lo que observan y experimentan en el medio. Al profesorado le corresponderá influir en la construcción de esa teoría del sí mismo –sobre todo cuando es negativa- en el entendido de que ésta muda con el tiempo y en función de los espacios en los que interactúan las y los educandos.

Mientras que el alumnado emite verbalmente una valoración sobre su actuar, competencia y conducta académica, en términos de “hacer algo bien o mal”, la o el docente, cualifica y cuantifica su aprovechamiento escolar con base en un modelo educativo instruccional y en una evaluación formativa, que tienen lugar en el proceso

de enseñanza-aprendizaje. Lo que aporta, a la y el maestro, los datos necesarios para identificar y comprender los logros, dificultades y áreas de oportunidad del estudiantado, ya sea en uno o en los diferentes campos del saber, en aras de ofrecerles retroalimentación y los soportes que les permitan alcanzar debidamente los propósitos educativos.

Ahora bien, las investigaciones en torno al autoconcepto académico y el DE, refieren que estos dos constructos psicosociales, influyen e impactan al individuo en su hacer, pensar y sentir cotidiano, tanto a corto como a largo plazo. En ese sentido, tener una noción de ambos elementos, coadyuvaría al profesorado a entender al alumnado, modificar la práctica docente y trabajar en pos de una formación integral.

# **CAPÍTULO III. EL AUTOCONCEPTO Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LAS Y LOS INFANTES DE SEGUNDO Y TERCER GRADO, GRUPO A, DEL JARDÍN DE NIÑAS Y NIÑOS “BEATRIZ GONZÁLEZ ORTEGA”**

El presente capítulo se ha estructurado en cuatro apartados. En el primero, se exponen aspectos del contexto institucional del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”, lugar en el que tuvo lugar la investigación; asimismo, se recuperan rasgos generales del medio en el que se encuentra inmerso dicho espacio escolar, ya que son componentes que inciden de manera directa e indirecta en la construcción del autoconcepto del sujeto que aprende. En el segundo, se muestran y analizan los resultados obtenidos a través de los instrumentos administrados a fin de mostrar el nivel y rasgos del autoconcepto edificado por las niñas y los niños de estudio.

En el tercero, se da cuenta del desempeño académico alcanzado por el estudiantado al final del ciclo escolar 2019-2020; y, también, en los primeros dos trimestres del ciclo escolar 2020-2021. Y en el último apartado, se exponen datos sobre el grado de correlación entre la idea que posee la y el infante sobre sus capacidades, destrezas y habilidades escolares en el propio DE.

## **3.1. Los contextos: entornos configuradores de percepciones**

Todo centro escolar es producto de una sociedad, que dentro de sus prácticas cotidianas, ha considerado a la educación como uno de sus elementos más importantes para el desarrollo de sus comunidades. En ese espacio, el individuo

vivencia sucesos y experiencias, que son caracterizados por emanar un sinnúmero de significados, los cuales son identificados, interiorizados y aprehendidos por el sujeto mismo, derivado de su capacidad de sociabilidad. Estos significados le son útiles para comprender al otro y, sobre todo, para constituirse como un miembro más de la comunidad a la que pertenece (Berger & Luckmann, 2003).

La institución escolar es un contexto en sí mismo, pero a la vez es parte de un entorno territorial y social más amplio, esto es, la comunidad, la ciudad, el municipio, entre otros. Todos estos entornos están correlacionados y permean todo constructo psicosocial, entre ellos, la idea que las personas se forman de sí mismas. En este sentido, si se quiere conocer esa representación o imagen, es importante situar en la región que se desenvuelve el sujeto de estudio para que así se cuente con una perspectiva más sólida y amplia de lo que es y hace éste.

A saber, la investigación realizada tuvo lugar en el municipio de Fresnillo, Zacatecas. Su extensión es de 4,947 km<sup>2</sup> (Domínguez, 2010), y tiene colindancia:

Al norte con Saín Alto, Río Grande y Cañitas de Felipe Pescador, al este con Villa de Cos, Pánuco, Calera y Gral. Enrique Estrada, al sur con Gral. Enrique Estrada, Calera, Jerez y Valparaíso, y al oeste con Valparaíso, Sombrerete y Saín Alto (Domínguez, 2010, p. 6).

De acuerdo a los datos del Censo de Población y Vivienda 2020, Fresnillo cuenta con una población de 240,543 personas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), cifra que representa el 15% de la población total<sup>20</sup> que hay en el estado de Zacatecas, por lo que es considerado, el municipio con mayor población de la entidad.

---

<sup>20</sup> 1,622,138 de habitantes, según los datos proporcionados por la INEGI (2020)

La información recabada por medio de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública (ENSP) (Diciembre 2020), realizada por el INEGI (2021), deja entrever que el 94.8%, de la población encuestada de 18 y más años de edad, manifiestan sentir inseguridad al vivir en Fresnillo. La cabecera municipal, junto con otras cuatro<sup>21</sup>, han puntuado como las ciudades más inseguras para vivir en el territorio mexicano (INEGI, 2021); y, el Mineral (nombre con el que conocida esta ciudad), encabeza esa lista de percepción social sobre inseguridad pública, del mes de diciembre de 2020 (INEGI, 2021).

Desafortunadamente, en la ciudad de Fresnillo no decrece el nivel de inseguridad. Al respecto, Guerrero (2021) señaló que, durante el transcurso del año 2020, se presentaron 994 asesinatos delictivos en toda la localidad, y previó un alza importante de violencia para los próximos, como consecuencia del interés que tienen los grupos criminales en el control de la plaza.

Respecto al carácter socioeconómico, la región se caracteriza por tener un grado bajo de marginación, de acuerdo con el último informe realizado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). Por otra parte, una de las principales fuentes de empleo, es la minería. Así, el municipio destaca, a nivel nacional y mundial, por ser el lugar en el que se afinsa la más grande e importante producción de plata (Rivera-Castañeda & Vázquez-González, 2014); y no puede obviarse, la extracción de otros minerales como lo son el plomo, zinc, oro y barita (Domínguez, 2010). Actualmente, hay un importante número de empresas mineras extranjeras.

---

<sup>21</sup> Ecatepec de Morelos, Coatzacoalcos, Cancún, Cuernavaca y San Luis Potosí.

La breve reseña socioeconómico mostrada, es sólo es un precedente de la naturaleza específica de la ciudad de Fresnillo; no obstante, la información expuesta coadyuva a que se forme una representación próxima a la misma. El contar con un referente de esta índole, posibilita a que se comprenda el comportamiento manifiesto del sujeto; y, a su vez, idealizarlo como un rasgo característico de la región de la que es parte.

La escuela, como se comentaba al inicio, es uno de los espacios en los que la imagen del sujeto está en constante construcción. En la cabecera municipal, durante el ciclo escolar 2019-2020, había un total de 139 planteles escolares de nivel preescolar, primaria y secundaria, según el concentrado realizado por el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) (2019).

De acuerdo a los datos de la SIGED, se puede inferir la existencia de una buena cobertura educativa que satisface la demanda de la población; por consiguiente, esos centros escolares pueden ser considerados como el medio para que el sujeto afiance la imagen que tiene de sí mismo, que inicia antes de preescolar y se modifica conforme se transita por cada uno de esos niveles escolares.

Previo al ciclo escolar 2021-2022, la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEZ) emprendió el proceso de preinscripciones para los diferentes niveles escolares. Para este trámite, se tenían consideradas 43 instituciones destinadas a ofrecer el servicio educativo de educación preescolar, según datos recabados por la Dirección Educativa 02 de Fresnillo. Así, las familias contaron con un amplio abanico de posibilidades para preinscribir a sus hijas e hijos, con la edad requerida para ingresar al primer grado ofertante del nivel mencionado.

Los preescolares pertenecientes a la zona 06, del subsistema Estatal<sup>22</sup>, constituyeron una de las opciones que tuvieron las madres y padres de familia del Mineral (ver tabla 7). Se mencionan, debido a que dentro de este subgrupo se halla la institución en la que se realizó la investigación; además, de que comparten características específicas, tales como: dirección regional en la SEZ, la mayoría tiene el mismo tipo de organización escolar<sup>23</sup>, y están bajo la responsabilidad de la misma supervisora académica.

*Tabla 7. Instituciones de educación preescolar (Zona 06, Estatal)*

Preescolares				
Clave	Nombre del Plantel	Zona	Ubicación	Colonia
32EJN0452Z	Felipe Delena Rivera	06	C. Viga S/N	Obrera
32EJN0706L	Emiliano Zapata	06	C. Felipe Ángeles #155	Emiliano Zapata
32EJN0006S	Ollín Yolistli	06	Av. Plateros #343	Col. Barrio Alto
32EJN0005T	Joaquín Belloc	06	Av. Juárez. #3	Centro
32EJN0035N	Beatriz González Ortega	06	C. Pino Suarez #101	Centro
32EJN0075O	Dones de Froebel	06	C. Nogal. #101	Insurgentes

Fuente: elaboración propia a partir de Dirección Educativa 02 Fresnillo, 2021.

El jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”, es de los centros que conforman a la zona 06, y es el que posee mayor demanda por diversas razones, entre las cuales se encuentran: preparación del colectivo docente, buena atención, servicios educativos diversos, adecuada infraestructura, limpieza, seguridad y el prestigio que ha se forjado al paso de los años.

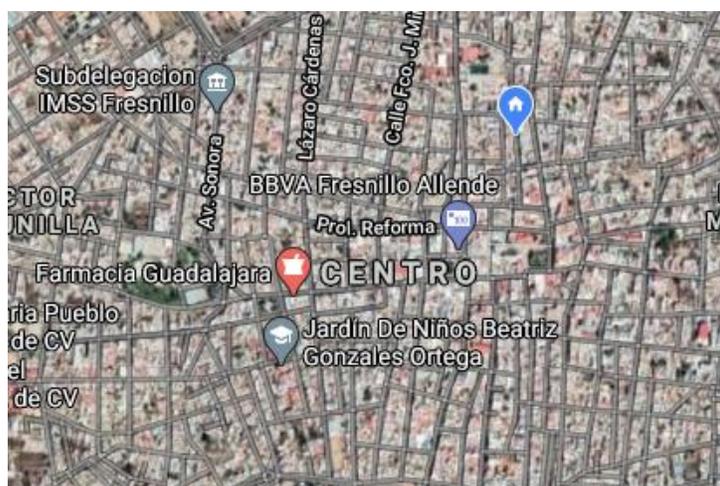
<sup>22</sup> El sostenimiento de los centros escolares puede ser: estatal, federal o privado.

<sup>23</sup> El jardín de niñas y niños “Dones de Froebel” es el único plantel de organización bidocente, debido a que solo cuenta con matrícula para dos grupos.

Esas razones no son del sentir personal, sino que se recuperan de los comentarios que expresan los padres y madres de familia en los diferentes espacios, tanto dentro como fuera de las instalaciones. Además, hay tutores y tutoras que reconocen que el interés que tuvieron por inscribir a sus hijos e hijas giró en torno a la ubicación en la que se encuentra el plantel. A saber, el preescolar tiene dirección en calle Pino Suárez #101 esquina con Felipe Carrillo Puerto, colonia Centro y con código postal 99000; y fue el lugar en el que se realizó la investigación.

La colonia cuenta con los servicios públicos de luz eléctrica, red de saneamiento, agua potable, internet, alumbrado, transporte y telefonía. En ella hay una variedad de establecimientos de diferente índole, tales como zapaterías, fuentes de soda, boutiques, fondas, bisuterías, farmacias, electrónicas, refaccionarias, fruterías, mercerías, vinaterías, etc., que la hacen ser una de las colonias con mayor tránsito y con más negocios en activo.

*Imagen 1. Colonia Centro de Fresnillo, Zacatecas.*

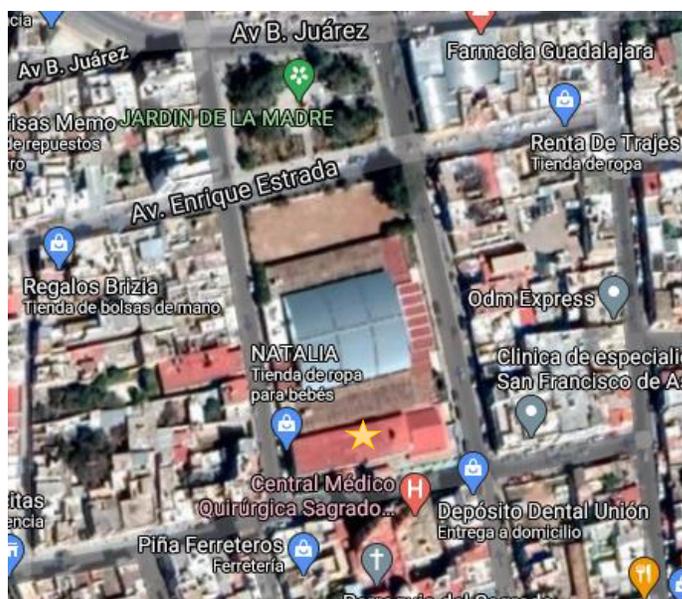


Fuente: Google, 2021a.

Al situarse en la zona en la que se ubica el preescolar (ver imagen 2), se halla la escuela primaria “Beatriz González Ortega”, el colegio “Sor Juana Inés de la Cruz”,

la parroquia del Sagrado Corazón de Jesús, el jardín de la Madre, la central médico quirúrgica del Sagrado Corazón y una variedad de negocios particulares. Lo que hace que haya un considerable flujo vehicular y peatonal a lo largo del día, que se intensifica a la hora de entrada y salida de las instituciones escolares.

*Imagen 2. Ubicación<sup>24</sup> del jardín de niñas y niños "Beatriz González Ortega"*



Fuente: Google Maps, 2021b.

Lo anterior, da la pauta para dirigir la mirada al contexto escolar de la institución educativa. Éste tiene un horario de atención de 9:00 a.m. a 12:00 p.m., de lunes a viernes. Es de organización completa, y la plantilla está integrada por una directora técnica; cinco docentes frente a grupo, los cuales cuatro poseen la licenciatura en el área de educación preescolar y solamente uno en psicología educativa; cuatro enseñantes de clases complementarias<sup>25</sup> (inglés, computación, educación física y

---

<sup>24</sup> En la imagen, se colocó una estrella a fin de mostrar el lugar en el que se encuentra la institución donde tuvo lugar el estudio.

<sup>25</sup> Las clases de inglés y computación son impartidas por maestras particulares; los honorarios de estas docentes son costeados por las madres y padres de familia.

música), personal de intendencia, así como profesoras y profesores encargados de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)<sup>26</sup>.

El jardín de niñas y niños dispone de los servicios de energía eléctrica, agua potable, drenaje, telefonía fija e internet. Tiene un área administrativa. Cuenta con cinco aulas destinadas al trabajo pedagógico y tienen capacidad para atender de 30 a 35 niños y niñas; su iluminación es por vía eléctrica, y también se aprovecha la luz del día; y en ellas se tiene material didáctico diverso, que es costeado con las aportaciones de las familias. Otro de sus espacios, es la sala de juntas, que es empleada para las reuniones que se tienen dentro del colectivo, tal es el caso de las referentes a los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

En cuanto a otras áreas pedagógicas, hay un salón destinado a la clase de música, y en él hay una variedad de instrumentos musicales, pelucas, vestuarios, etc., propio de la asignatura; asimismo, se utiliza para guardar objetos de papelería. La ludoteca cuenta con diverso material (ensamble, rompecabezas, didáctico, juguetes, peluches, etc.) y es utilizado por el alumnado en el recreo.

Se tiene una biblioteca que es empleada para reforzar lo que se aborda en el aula; y cuenta con una cantidad de considerable de libros, pertenecientes a la colección libros del rincón de la SEP; y posee sillas, mesas y algunas computadoras. Y, por último, hay un centro de cómputo, que es conformado por 17 dispositivos, un proyector y pintarrón.

---

<sup>26</sup> El director asiste sólo un día a la semana para brindar acompañamiento al personal, tanto de USAER como docente; la profesora de apoyo pedagógico está toda la semana en la institución, y atiende a las y los niños que requieren el servicio. La atención varía porque lo hace de manera individual y grupal, y puede ser de 50-60 minutos; la trabajadora social tiene la encomienda de contactar e informar a las madres y padres de familia del alumnado que requiere el servicio; la psicóloga se encarga de acompañar a la maestra especialista, pero sólo lo hace un día a la semana; y el maestro de lenguaje trabaja con el alumnado que lo requiere, y lo hace alrededor de 30-40 minutos.

La institución dispone de un circuito cerrado de cámaras de vigilancia, y es empleado por la autoridad directiva para observar las prácticas que realizan las y los docentes, así como cuando se presentan situaciones extraordinarias. También, se cuenta con un área de juegos, en la que hay mobiliario distinto como columpios, resbaladillas, pasamanos y toboganes; y ahí el alumnado convive con niños y niñas de otros grupos, durante el recreo. Se tiene una cocina que es utilizada como bodega y existe un área verde, que es atendida por el personal de intendencia.

En lo que respecta a la matrícula, para el ciclo escolar 2020-2021, se contaba 129 estudiantes, con edades comprendidas entre los 4 y 6 años de edad, distribuidos en diferentes grados y grupos escolares (ver tabla 8). Cabe destacar que, en el jardín de niñas y niños, se ofrece únicamente el servicio educativo para el segundo y tercer grado de preescolar, ya que no se cuenta con el recurso humano para atender a otro grupo ni con el espacio para abrir otro grupo.

*Tabla 8. Matrícula del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega” (ciclo escolar 2020-2021)*

<b>Matrícula</b>				
Grado	Grupo	Mujeres	Hombres	Total
Segundo	A	9	12	21
Segundo	B	10	11	21
Segundo	C	13	13	26
Tercero	A	19	10	30
Tercero	B	21	10	31

Fuente: elaboración propia

El estudio tuvo lugar en el tercer año grupo “A” que estaba conformado por 19 niñas y 10 niños, cuya edad oscilaba entre los 5 y los 6 años de edad. Pero cabe señalar, que el alumnado de este grupo, en el ciclo escolar 2019-2020 era el segundo

“A” y que se fue profesor de estas y estos estudiantes en los dos periodos lectivos mencionados.

### **3.2. El autoconcepto de las niñas y los niños del tercer año, grupo “A”**

Para conocer la percepción global y académica de las y los infantes de segundo y tercer año, grupo A, del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”, se emplearon dos escalas: la EPAI y la *PSCA*.

#### **3.2.1 La escala de percepción del autoconcepto infantil**

La EPAI fue elaborada por Villa & Auzmendi (1999), y dirigido a la población infantil entre los 6 y los 8 años de edad para analizar la percepción del sujeto. La escala está compuesta por cuatro áreas: autonomía, confianza, evolución física y mundo escolar y social. Estas áreas están formadas por determinadas dimensiones.

El instrumento se estructura por 34 ítems; y, a su vez, cada uno se encuentra conformado por un enunciado y una ilustración, respectivamente. A saber, presentan situaciones específicas en las que los sujetos, de los que se habla en ellas, se caracterizan por representar y/o manifestar acciones que responden tanto a la perspectiva positiva como negativa del autoconcepto. A continuación, se presentan los elementos que conforman a prueba, y se ordenan a partir de la clasificación dada por los autores del instrumento.

##### **3.2.1.1 Descripción de las áreas y subáreas de EPAI**

En el componente de autonomía, se proponen las subáreas de sentimientos de dependencia, autovalía y posesión (Chivichón, 2015). La dependencia se estructura

por los ítems 1 y 24. En este último, se ilustra a un sujeto que se abrocha los botones de la camisa por sí mismo y, también, se muestra a otro que recibe ayuda de su madre para tal acción; y en el otro componente, se presenta la misma forma de proceder de las y los involucrados, pero la atención se enfoca en el atado de agujetas.

La segunda subárea, la autovalía, se conforma por cinco ítem: el 16, 17, 21, 29 y 32. El 16, muestra a un individuo que ayuda a la madre en los deberes del hogar y, al mismo tiempo, se alude a otro que se caracteriza por denotar un interés contrario al anterior; el 17, se enfoca a un preescolar que ha realizado un muñeco estupendo y, a la vez, se señala a otro que ha desechado el propio debido a que lo ha hecho mal; el 21, exhibe a dos infantes que han emprendido la elaboración de un pastel de plastilina para su madre, donde uno de ellos lo ha hecho mucho mejor; el 29, apunta a la dificultad y facilidad que tienen algunos chicos y chicas para resolver rompecabezas por sí mismos y mismas, respectivamente; y el 32, que puntualiza la habilidad de organización que posee y/o carece la y el sujeto en la preparación de una maleta de viaje, según el caso.

El rasgo de posesión está integrado por los ítems 15, 18 y 27. Estos dos últimos se centran en las pertenencias, tanto escolares como personales; y, sobre todo, en la acción de compartirlas, por lo que hacen evidente la emoción que se desencadena en el participante al hacerlo por voluntad propia, o bien, sin consentimiento. El primer ítem es congruente a la naturaleza de los mencionados, pero enfatiza en los actos de mostrar y apreciar los objetos que se tienen en el contexto (habitación) en el que se sitúa el enunciado.

La confianza, es otra de las áreas que engloba el aspecto personal. A diferencia de la anterior, en esta categoría convergen los rasgos de seguridad, familia y

sentimientos (Chivichón, 2015). Dentro de la primera, se hallan los ítems 3, 23 y 34. En cada uno de éstos, se aborda una situación específica que da cuenta del grado de valentía que percibe la persona sobre sí misma ante una circunstancia determinada. Así, se hallan como ejes el acariciar animales, dormir en la oscuridad y bañarse en la playa, según cada caso.

En el rasgo familiar, los enunciados hacen explícitos procederes que se dan entre la madre y el padre con los hijos e hijas, y los cuales remiten a acciones de calidez, aceptación, fraternidad, vínculos, rechazo e indiferencia. Ahora bien, los ítems de la EPAI que estructuran a la esfera mencionada son cuatro: 4, 8, 16 y 25.

En el primero, uno de los infantes recibe un regalo por parte de sus cuidadores, mientras que el otro no obtiene nada de ellos; en el segundo, uno de los pequeños juega con su madre, y otro prefiere realizar tal acción sólo; en el tercero, que es parte del rasgo de autovalía, se rescata la relación y cooperación que se da entre los sujetos involucrados; y en el 25, se expone a un padre que riñe a uno de los miembros de la familia porque se resiste a comer, y hay otro que continúa con sus alimentos sin recibir una llamada de atención.

La subárea de sentimiento, por su parte, se conforma por los ítems 5, 12, 13 y 30. Todos éstos focalizan en el individuo y en su sentir; sin embargo, lo que detona el aspecto emocional es lo que diferencia a algunos de ellos. En los dos primeros, el desencadenante de la emoción es la relación que establece la y el pequeño con sus pares; y en los otros dos, es el escenario en el que se desenvuelve.

Así, en la ficha del enunciado 5 se halla a un párvulo que se divierte con un coetáneo, así como otro que pasea solo y que, además, manifiesta un aspecto serio; en la posterior, se observan a chicos y chicas que invitan a algunas y algunos otros a

jugar, pero no lo hacen con todos; y en los últimos dos, se plasman a grupos de infantes que se les observa tristes, y a otros que se muestran contentos.

Otra de las áreas propuestas por Villa & Auzmendi, es la evolución física (Chivichón, 2015). Se compone de las subcategorías de competencia física y aspecto físico. Los ítems 6, 11, 28 y 33 que configuran a ésta última son respectivamente apariencia física, vestimenta, cuidado de imagen y percepción de la complejidad.

La subárea de desempeño, en cambio, está integrada por tres ítems. En el 7, se observa a un parte del estudiantado que está a punto de llegar en los primeros lugares de una carrera, y otros que lo harán en las últimas posiciones; en el 10, hay un grupo de escolares que mantienen el equilibrio en una barra fija, y otro tanto que lo ha perdido; y en el 31, se muestran a diversos participantes que se encuentran en una competición de costales y, al mismo tiempo, se observan algunas y algunos que han caído en el trayecto.

El mundo escolar y social, responde a la última área de la clasificación realizada por Villa & Auzmendi, y las dimensiones que la conforman tienen la misma denominación (Chivichón, 2015). La subárea social, se conforma por los ítems 2, 19 y 20. En los tres, se señala el impacto e influencia que tienen los vínculos que se crean con el otro, tanto para la calidad de las futuras relaciones, como en el actuar personal.

En lo referente al rasgo escolar, se halla que está constituido por cuatro ítems, que dan cuenta de algunas de las situaciones que el alumnado experimenta en las aulas. Los ítems 9 y 14, hacen alusión al buen trabajo que hacen ciertos y ciertas estudiantes y, también, en los errores que cometen algunas y algunos en su elaboración. En el 22, por otro lado, se menciona que una parte del grupo se enfoca en las actividades que manda hacer la docente, mientras que otra fracción se distrae

con algunos miembros del grupo. El 26, por último, enfatiza en la disposición y desinterés que puede experimentar las y los infantes como consecuencia de la práctica docente.

### **3.2.2 Metodología para la aplicación del EPAI**

Ahora bien, la aplicación de la escala puede ser de dos modos: individual y colectivo. Estrada (2012) puntualiza que ambas formas poseen la confiabilidad y validez requerida para la obtención de los resultados esperados; y da la recomendación de que, las y los aplicadores que cuenten con el tiempo y las condiciones, centren la mirada en la forma individual porque promueve un adecuado acompañamiento a los sujetos en edades tempranas, así como también permite observar las reacciones de éstos y registrar los comentarios que tienen lugar en el momento.

El procedimiento a seguir de la EPAI, en su forma individual, es el siguiente. La persona encargada de aplicarlo ha de buscar y seleccionar el cuadernillo relacionado al sexo del sujeto a quien se dirige el instrumento. Antes de iniciar, es importante que se pregunte por el nombre del niño o la niña, y se le ofrezca confianza en todo momento; además, se le ha de mencionar la única instrucción plasmada en el instrumento, y mencionarle la cantidad de enunciados que se presentan la prueba, la configuración de las fichas o ilustraciones, el orden de las opciones creadas en cada una de las situaciones y la importancia que tiene el seleccionar la opción que más se relaciona con la imagen personal del participante (Estrada, 2012).

En la EPAI, en su manera colectiva, los pasos a seguir para su administración difieren en algunos aspectos de los mencionados en su formato individual. Las diferencias radican en la organización de las y los participantes, en la presentación de

las ilustraciones del instrumento y en el modo que han de responderlo. Al respecto, Estrada (2012) expone que los sujetos se han de organizar en grupos de 8 a 10 participantes, a los que se les ha de entregar un cuadernillo con ilustraciones, según su sexo; y se les ha de solicitar que marquen con una “X” el dibujo, de los dos plasmados, que más se asemeje a las características de sí mismas y a sí mismos, según lo manifiesto en los ítems.

Las respuestas, en el formato colectivo son interpretadas a partir de un método, que difiere al del individual. La o el aplicador debe llenar los datos de hoja de evaluación anexa al instrumento, y para ello ha de anotar el nombre del sujeto al que se le aplicó el instrumento, asignar un puntaje a cada ítem con base a la posición del dibujo de las 34 fichas, realizar la suma de las columnas izquierda y derecha, anotar los puntajes obtenidos en los espacios de cada columna, obtener la puntuación directa final y convertir ésta a percentil de acuerdo al cuadro de percentiles específico de la forma colectiva (Estrada, 2012). Chivichón (2015) establece los siguientes rangos de percentiles para ubicar el grado de autoconcepto global: bajo (0- 45), medio (50-80) y alto (85-99).

De lo hasta aquí expuesto se constata que el instrumento elaborado por Villa & Auzmendi es viable de ser aplicado a sujetos en edades comprendidas entre los 5 y los 6 años de edad, ya que los componentes (enunciados e ilustraciones) de la prueba se adecúan a la etapa de desarrollo cognitivo en la que transitan, y no se torna muy pesado porque en este rango de edad el tiempo de escucha y de atención es más prolongado (SEP, 2011). No debe olvidarse que la EPAI, más que un instrumento de medición, funge como un medio para conocer la percepción que tienen las y los

infantes de sí mismas y mismos, y que es esencial para entender las palabras, acciones y comportamientos que manifiestan dentro y fuera del aula.

Es por ello que, las y los interesados en el manejo, aplicación e interpretación de la prueba deben, en la medida de lo posible, elegir la forma que mejor se adapte a las características del grupo escolar que se atiende o en el que tendrá lugar la investigación; y, a su vez, responda a otras circunstancias que impactan directa e indirectamente en su administración, por ejemplo, el tiempo que se dispone para realizar la investigación, recursos disponibles, espacio, clima, por mencionar algunas.

Para seleccionar una de las formas de la EPAI, y poder recabar la información sobre la percepción que tenían de sí mismos los sujetos de estudio, se tomaron en cuenta factores como la calendarización propuesta en el cronograma de actividades del protocolo de investigación, el tiempo destinado a responder cada ítem, las características del grupo, el grado de participación e involucramiento de los padres y las madres de familia, disponibilidad de medios de comunicación y tecnológicos, y la contingencia actual causada por la COVID-19. Al considerar todo lo anterior, se optó por la forma colectiva de la escala mencionada.

Al seleccionar el instrumento, se comenzó a trabajar de inmediato con él. Se diseñó un *formulario Google*<sup>27</sup>, y en él se plasmaron los enunciados e ilustraciones que componen a la EPAI. En todo momento, se cuidó el orden establecido para cada uno de los 34 ítems, y se traspasó la información tal cual está en la prueba, a fin de conservar la naturaleza del mismo y evitar trasgredir el propósito por el cual fue elaborado.

---

<sup>27</sup> Enlace de la prueba EPAI: <https://forms.gle/UvjTTYF1q4asaZtY7>

En los primeros párrafos del presente apartado, se aludía que el instrumento está dirigido al sexo los sujetos de estudio; en ese sentido, en el *formulario* elaborado se plasman las ilustraciones propias a los formatos de las niñas y de los niños, pero los ítems son propios de éste. En la primera parte del *formulario*, agregó una nota en la que se señala que el concepto “niño(s)” se emplea para referirse a las y los infantes de los dos sexos. Esto se realizó porque no se encontraron los enunciados específicos del sexo opuesto.

Se hicieron las revisiones y correcciones correspondientes al *formulario* de *Google*, y se idearon tres opciones para su administración. La primera de ellas, consistía en dividir al grupo en tres subgrupos, de 8 a 10 alumnas y alumnos, para luego suministrar el instrumento por medio de la plataforma de *Google Meet*; la segunda, en convocar y acordar con todo el grupo una fecha y hora específica a fin de efectuar la aplicación vía internet; y, la tercera, en solicitar a las madres y los padres de familia que estuvieran a cargo de la aplicación, con el apoyo y las orientaciones necesarias.

Cada una de las propuestas se analizaron a detalle y se tomó la decisión de seleccionar la última. Las primeras dos opciones se descartaron por la escasa o nula participación que se hubiese tenido de los sujetos de estudio, ya que una parte considerable de los padres y madres de familia laboran, y su horario de trabajo les demanda estar la mayor parte del día en él; y otra porción de las y los tutores, tienen que estar al pendiente de sus familias, realizar labores domésticas, brindar acompañamiento a sus demás hijos e hijas y atender situaciones personales.

Se contactó a las madres y a los padres de familia, a través del grupo escolar de *WhatsApp* para compartirles el link del *formulario* de *Google*. De manera previa, se

realizó una actividad de sensibilización en torno a la importancia que tiene la manera en que las y los infantes se perciben a sí mismas y mismos. También se brindó información sobre el nombre, propósito, estructura y organización de la EPAI para lograr una mayor colaboración y participación de las madres y padres de las y los educandos de tercero “A”.

Al enviar la liga del *formulario*, se les solicitó que dieran seguimiento puntual a las orientaciones señaladas en el mismo. En éstas se enunciaba que, la persona encargada de la aplicación del instrumento, tenía la tarea de completar datos de información personal, dar lectura a los enunciados y a las respuestas de cada uno de los ítems, señalar la opción con la que más se identificaba el niño o la niña, indicar una fecha para realizar una videollamada vía *Google Meet* para la aplicación de otro instrumento, otorgar autorización para hacer uso de los datos y enviar el *formulario*.

Durante el período de aplicación, del 25 al 31 de enero de 2021, se estuvo al pendiente de los registros que se tenían día a día en la herramienta digital empleada, se daba lectura a las respuestas individuales de las niñas y los niños, se atendieron dudas e inquietudes de manera personalizada y se invitó a contestar el *formulario* al resto de los padres y madres de familia.

### **3.2.3 Resultados de EPAI**

Se contó con un 93.10% de participación del grupo escolar, que representa a 27 estudiantes del total de alumnas y alumnos; y hubo una abstención del 6.90%, es decir, de dos estudiantes, y se desconocen los motivos de la misma. Todas las respuestas

individuales obtenidas en el formulario, se traspasaron a la hoja de evaluación<sup>28</sup>, de la forma colectiva del EPAI, con el propósito de obtener la puntuación directa final y, sobre todo, para conocer el percentil de los sujetos que respondieron al instrumento. Los resultados, se muestran a continuación.

*Tabla 9. Resultados del instrumento EPAI (forma colectiva)*

Sujetos	Puntuación directa final	Percentil	Sujetos	Puntuación directa final	Percentil
Sujeto 1	67	90	Sujeto 15	62	45
Sujeto 2	63	55	Sujeto 16	60	30
Sujeto 3	51	5	Sujeto 17	58	15
Sujeto 4	64	65	Sujeto 18	61	35
Sujeto 5	64	65	Sujeto 19	64	65
Sujeto 6	62	45	Sujeto 20	65	80
Sujeto 7	63	55	Sujeto 21	58	15
Sujeto 8	67	90	Sujeto 22	61	35
Sujeto 9	63	55	Sujeto 23	61	35
Sujeto 10	65	80	Sujeto 24	63	55
Sujeto 11	62	45	Sujeto 25	64	65
Sujeto 12	65	80	Sujeto 26	63	55
Sujeto 13	59	20	Sujeto 27	65	80
Sujeto 14	61	35			

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

La información plasmada en la columna de percentil, hace referencia al valor de autoconcepto global obtenido por cada educanda y educando participante. De acuerdo a la información que se obtuvo al respecto, y con base a los rangos de percentiles establecidos por Chivichón (2015), se halló que un 44.44% de las y los estudiantes tenía una imagen negativa de sí mismos y sí mismas; la de un 48.15% era media; y, finalmente, un 7.41% poseía una percepción alta de su persona.

<sup>28</sup> Enlace para observar y/o descargar el formato de hoja de evaluación de la prueba EPAI: [https://drive.google.com/file/d/1\\_J0YvPPG1rn3nt4IDHSbkqGFfkB7aX-b/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1_J0YvPPG1rn3nt4IDHSbkqGFfkB7aX-b/view?usp=sharing)

Una y un pequeño de preescolar que cuenta y/o percibe un concepto general alto de sí mismo<sup>29</sup>, es alguien que hace bien las cosas que se propone, o bien, que alguien más le asigna; realiza labores, acciones y actividades, sin ayuda de otros y otras; muestra competencia; comparte pertenencias; enfrenta y resuelve adecuadamente situaciones problema; es segura y seguro; interacciona con todos los miembros de la familia y se percibe como un miembro más de ésta; identifica, expresa y comienza a regular emociones; luce bien; procura cuidar su aspecto; participa y realiza una variedad de tareas físicas; le agrada asistir al centro escolar; respeta las normas de la escuela y del aula; muestra curiosidad y asombro; atiende indicaciones de las y los docentes; cuestiona; y establece relaciones sanas con sus pares.

Un infante con una imagen negativa de su persona, es alguien que no tiene interés por hacer bien las cosas; solicita ayuda de los demás para poder culminar con una tarea; no se plantea actividades; evita compartir pertenencias; se frustra con facilidad; es insegura e inseguro; se aísla; tiene conflictos con los integrantes de la familia; no se preocupa por su aspecto personal; se centra en defectos físicos; le desagradan participar en competencias escolares; no muestra interés por asistir a la escuela; platica constantemente o se distrae, en el aula; se esfuerza y esmera poco; muestra conductas disruptivas; evade responsabilidades; tiene conflictos con sus compañeros y compañeras.

Otro de los datos que se derivan de la tabla (8), es el valor de percentil total del grupo. Su conocimiento es clave para considerar a cada niña y niño del tercer grado, grupo "A", como un integrante más de una colectividad específica en la institución; y,

---

<sup>29</sup> La categorización y, sobre todo, la definición de concepto, se realizó a partir de los rasgos manifiestos en el instrumento elaborado por Villa & Auzmendi (1996, citado por Chivichón, 2015).

por tanto, con maneras de ser, actuar y pensar propias, que les da sentido y les hace diferenciarse del resto del estudiantado del plantel. A saber, la media del grupo de estudio fue de 51.66 percentil, por lo que es posible afirmar que el grupo se caracterizaba por poseer un autoconcepto global medio.

Los resultados obtenidos en el instrumento, sustentan lo que han señalado Ajcote & Peña (2018) en torno a las características que tiene el autoconcepto en edades tempranas. Así, se encontró que una parte considerable del estudiantado del grupo tendió a subvalorar la imagen personal; y, otro tanto, la sobrevaloró.

En el subapartado 2.2.2 de esta investigación, se señaló que la y el niño obtiene sus primeros significantes a partir de un proceso de imitación, que se da con base a lo que observa y escucha en los ámbitos familiar, escolar y social. De esto se deduce que, a mayor vínculo e interacción social, será mejor el concepto que posee la persona de sí misma. La aseveración expuesta, puede ser demostrada con los sujetos 1 y 3.

El primer caso, refiere a una niña que contaba con la edad de 6 años. Su familia estaba conformada por 4 integrantes. La madre se dedicaba al hogar, el padre tenía el oficio de mecánico y laboraba en la industria minera. Ambos asistían a las juntas escolares, preguntaban continuamente sobre el desempeño de la niña y, en general, participaban activamente en las actividades escolares. Y fuera del centro escolar, se les veía siempre juntos.

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020, se aplicó una encuesta a las madres y los padres de la familia del grupo. En uno de los ítems, se buscaba recuperar el tiempo que dedicaban éstos al acompañamiento escolar de los niños y niñas, en casa. La tutora, de la niña, señaló la opción de “lo necesario”. Y tal elección, se reafirma con lo que hacía, tanto en las tareas como en el nivel de participación escolar.

En el ciclo escolar 2020-2021, se trabajó en la plataforma de *Google Classroom* ante la contingencia causada por la COVID-19. En el servicio web mencionado, se enviaban los trabajos y actividades que tenían que realizar las y los estudiantes; asimismo, se revisaban. En una ocasión, la señora, señaló que, todos los comentarios que hacían las y los docentes a las actividades que realizaban, los compartía con la pequeña.

El sujeto 3, por otro lado, era una niña, que contaba con la edad de 5 años y 11 meses. Su familia estaba conformada por 5 miembros. La madre tenía un negocio propio, y el padre trabajaba en la Comisión Federal de Electricidad (CFE). La jornada laboral, de ambos, era amplia; y, por tanto, les era imposible asistir a las actividades que se convocaban en el centro escolar. Y un familiar, de ellos, era el encargado de recoger a la menor del centro escolar.

En los primeros meses del ingreso de la infante a la institución, el equipo de USAER diagnosticó a ésta un retraso de lenguaje, por ende, fue canalizada a dicho servicio; sin embargo, la y el tutor hicieron caso omiso. En lo que respecta al trabajo de aula, la niña no llevaba las tareas que se le encargaban, y tenía una marcada inasistencia escolar. No se cuenta con los datos de la encuesta aplicada a la madre y padre de familia, debido a que éstos no la entregaron.

En el primer trimestre del ciclo escolar 2020-2021, por otro lado, el actuar y proceder de la familia fue similar al manifestado en el grado anterior. En ese sentido, la comunicación que se tuvo con la alumna fue casi escasa; y, por lo tanto, no se contó con un registro de tareas y actividades escolares, que permitiera brindar orientación oportuna a la alumna.

La información expuesta permite inferir que el sujeto 1 se desenvolvía en un ambiente familiar estable, en el que permeaba la comunicación, apoyo e interacción entre cada una y uno de los integrantes; en consecuencia, la niña recibía constantemente significados positivos y de diferente índole, que eran asimilados e interiorizados. En el caso de la segunda niña, en cambio, ocurría todo lo contrario. Al no tener contacto suficiente con personas significativas, se redujo la oportunidad de que reconocer e imitar aquellos aspectos que coadyuvan a la integración de una imagen personal positiva.

Ahora bien, se tuvo el interés de conocer el valor de la percepción personal que tenían las y los preescolares en cada una de las subáreas o dimensiones que conforman el constructo, con base en lo expuesto en el apartado 2.2.1 del presente estudio, donde García (2003) menciona que la información proveniente del medio es interiorizada y organizada en categorías específicas. Es por esto que, los sujetos, pueden llegar a percibirse de diferente modo en las subáreas que conforman al constructo; por tal razón, se hizo menester contar con información al respecto.

A saber, se sumaron los puntos que obtuvieron los sujetos en los ítems, de acuerdo a la respuesta dada, a fin de obtener el total individual<sup>30</sup> de cada dimensión del constructo. En lo que respecta a la media grupal, se realizó la suma del puntaje que el grupo obtuvo en los componentes, y el resultado se dividió entre el número de respuestas. Y para sacar el porcentaje en ambos aspectos, se empleó una regla de

---

<sup>30</sup> El puntaje total varía en cada una de las dimensiones, debido a la cantidad de ítems que las configuran. Además, el total nunca debe ser menor al número de ítems; por tal razón, en la aplicación de la EPAI es importante cerciorarse que, el sujeto de estudio, responda a cada una de las láminas.

tres. A continuación, se muestran los datos recabados en cada subárea que conforma el instrumento.

Los resultados en el área de sentimientos de dependencia (ver tabla 10) muestran que el 25.93%, el 48.14% y el 25.93% del estudiantado poseía respectivamente una sensación baja, media y alta de no depender de otra(s) persona(s) para la realización de ejercicios, tareas y actividades.

*Tabla 10. Resultados obtenidos en la subárea de sentimientos de dependencia<sup>31</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
1	4	100%	15	2	50%
2	4	100%	16	3	75%
3	2	50%	17	3	75%
4	3	75%	18	3	75%
5	3	75%	19	3	75%
6	4	100%	20	3	75%
7	3	75%	21	2	50%
8	4	100%	22	4	100%
9	3	75%	23	2	50%
10	4	100%	24	2	50%
11	2	50%	25	4	100%
12	3	75%	26	3	75%
13	2	50%	27	3	75%
14	3	75%			

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

Aspecto que sustenta lo expuesto por la SEP (2017), en lo referente a la facultad que adquiere la y el infante para actuar con mayor dependencia como resultado del crecimiento y desarrollo que le es propio por naturaleza, así como por el bienestar que logra consigo mismo.

<sup>31</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (2), medio (3) y alto (4).

La información conseguida en la subdimensión de competencia percibida (ver tabla 11), permitió identificar que el 18.52% de las y los escolares tenían una valoración media de sus capacidades, por lo tanto, contaban con un referente o idea de lo que podían llegar a hacer, en los diferentes espacios en los que se desenvolvían. El 81.48% del estudiantado, por el contrario, se percibían hábiles para enfrentar y resolver situaciones-problema, que ellas y ellos mismos buscaban, o bien, que se les eran asignados con base a su madurez.

*Tabla 11. Resultados obtenidos en la subárea de competencia percibida<sup>32</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
1	10	100%	15	9	90%
2	9	90%	16	7	70%
3	8	80%	17	7	70%
4	10	100%	18	9	90%
5	10	100%	19	10	100%
6	9	90%	20	10	100%
7	10	100%	21	9	90%
8	10	100%	22	8	80%
9	8	80%	23	10	100%
10	10	100%	24	9	90%
11	9	90%	25	9	90%
12	10	100%	26	9	90%
13	9	90%	27	10	100%
14	9	90%			

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

Villegas (2010) manifiesta que la percepción de lo que se es capaz de realizar o no, resulta de la confianza que permea a la persona a esa edad, así como por el interés por dar respuesta a las dudas e inquietudes que surgen a medida que se crece.

<sup>32</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (5-6), medio (7-8), y alto (9-10).

Lo recabado en la subárea de posesión (ver tabla 12) da cuenta de lo siguiente. Un 55.56% de las y los preescolares, se percibían como individuos dispuestos e interesados de mostrar, compartir y donar pertenencias a las y los otros; y, también, con la actitud de escuchar al otro. El porcentaje restante, en cambio, apenas comenzaba a considerar esas cualidades y características como parte de su ser y pensar individual.

*Tabla 12. Resultados obtenidos en la subárea de posesión<sup>33</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
1	6	100	15	6	100%
2	6	100	16	5	83.33%
3	4	66.67%	17	6	100%
4	5	83.33%	18	6	100%
5	6	100%	19	6	100%
6	4	66.67%	20	5	83.33%
7	5	83.33%	21	5	83.33%
8	6	100%	22	5	83.33%
9	6	100%	23	5	83.33%
10	6	100%	24	6	100%
11	5	83.33%	25	5	83.33%
12	5	83.33%	26	4	66.67%
13	6	100%	27	5	83.33%
14	5	83.33%			

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

Si bien la mayoría puntuó como alto en la dimensión, su actitud y comportamiento reflejaba todo lo contrario. Una de las razones de esta situación, tiene fundamento en lo expuesto en el apartado 2.2.2. Flavell (1998) reconoció que el egocentrismo provoca una parcelación de las imágenes e información; por tal razón,

<sup>33</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (3), medio (4-5), y alto (6).

las y los miembros del grupo que se estudiaron, pudieron llegar a centrarse sólo en un aspecto del ítem sin llegar a comprenderlo en su generalidad.

Los resultados en el componente de seguridad (ver tabla 13), dan soporte a otra de las características específicas del autoconcepto infantil, que es manifestado con Harter (1990, citado en Álvaro, 2015) en el apartado 2.2.2. El autor (1990) halló que, en la mayoría de las veces, la y el niño tiende a valorarse positivamente.

*Tabla 13. Resultados obtenidos en la subárea de seguridad<sup>34</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
1	6	100%	15	6	100%
2	6	100%	16	6	100%
3	4	66.67%	17	4	66.67%
4	5	83.33%	18	6	100%
5	6	100%	19	5	83.33%
6	6	100%	20	6	100%
7	6	100%	21	5	83.33%
8	6	100%	22	6	100%
9	6	100%	23	4	66.67%
10	6	100%	24	4	66.67%
11	6	100%	25	6	100%
12	6	100%	26	6	100%
13	6	100%	27	6	100%
14	5	83.33%			

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

En este estudio se encontró que un 70.37% de las y los integrantes del grupo, se visualizaban como personas carente preocupación ante situaciones desafiantes, con interés de involucrarse en situaciones desconocidas y con disposición para realizar cosas que otras y otros no eran capaces de hacer. El 29.63% del grupo, por su parte,

<sup>34</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (3), medio (4-5), y alto (6).

obtuvo un nivel medio en el área. Estos resultados se explican por la presencia de tres factores: sobreprotección familiar, apego y/o falta de un ambiente estimulante.

La dimensión, familia, remite a lo señalado en el apartado 2.1. En ese sentido, los resultados hallados en el presente trabajo apoyan la idea expresada por García (2003), en torno a que, la madre y el padre constituyen los primeros adultos significantes para las hijas y los hijos; y, por consiguiente, les considera como uno de los factores determinantes en la imagen futura del infante. En la siguiente tabla se muestra esta relación.

*Tabla 14. Resultados obtenidos en la subárea de familia<sup>35</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
1	8	100%	15	7	87.50%
2	8	100%	16	6	75%
3	5	62.50%	17	7	87.50%
4	7	87.50%	18	7	87.50%
5	6	75%	19	8	100%
6	7	87.50%	20	8	100%
7	7	87.50%	21	8	100%
8	8	100%	22	7	87.50%
9	6	75%	23	6	75%
10	8	100%	24	8	100%
11	7	87.50%	25	8	100%
12	8	100%	26	8	100%
13	7	87.50%	27	8	100%
14	8	100%			

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

A partir de lo identificado en el subcomponente familia, se reconoce que un 3.7% de las y los educandos, percibió que el vínculo que sostenía con sus progenitores no era muy afectivo. El 14.81%, por otro lado, visualizó el ambiente familiar como

<sup>35</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (4-5), medio (6), y alto (7-8).

adecuado; y un 81.49%, reconoció la presencia de apoyo, confianza, protección, respeto y gratificaciones, entre los miembros que conformaban a la familia.

En la puntuación total, no sólo influyó la naturaleza de la prueba EPAI, también el tipo de pensamiento presente en edades tempranas. En las características del autoconcepto propuesto por Harter (1990, citado en Álvaro, 2015), se advierte que, una de las peculiaridades del desarrollo cognitivo de la y el niño, es el pensamiento exhaustivo que lo envuelve, es decir, las acciones, momentos o situaciones que son valoradas por las y los infantes como significativas.

El área de sentimientos tiene fundamento en lo expuesto en el apartado 2.1 y en el subapartado 2.1.1. En el autoconocimiento personal, el aspecto emocional toma relevancia en el proceso de construcción de la imagen personal y académica.

*Tabla 15. Resultados obtenidos en la subárea de sentimientos<sup>36</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
<b>1</b>	8	100%	<b>15</b>	7	87.50%
<b>2</b>	8	100%	<b>16</b>	8	100%
<b>3</b>	6	75%	<b>17</b>	8	100%
<b>4</b>	8	100%	<b>18</b>	8	100%
<b>5</b>	8	100%	<b>19</b>	8	100%
<b>6</b>	8	100%	<b>20</b>	8	100%
<b>7</b>	6	75%	<b>21</b>	7	87.50%
<b>8</b>	8	100%	<b>22</b>	8	100%
<b>9</b>	8	100%	<b>23</b>	8	100%
<b>10</b>	8	100%	<b>24</b>	8	100%
<b>11</b>	8	100%	<b>25</b>	8	100%
<b>12</b>	8	100%	<b>26</b>	8	100%
<b>13</b>	8	100%	<b>27</b>	8	100%
<b>14</b>	8	100%			

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

<sup>36</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (4-5), medio (6), y alto (7-8).

Se encontró que un 92.60% de las y los preescolares, se consideraron capaces de reconocer y expresar emociones. Estos resultados dan sustento a lo expuesto por la SEP (2017): la mayoría de las y los infantes tienen la madurez para identificar las emociones en su persona y, algunos, en el otro, a edades tempranas.

La apariencia personal es uno de los componentes de la dimensión física del modelo de Shavelson que se expuso en el apartado 2.1.1. La madre y el padre como personas significativas, imponen un determinado estilo a las y los hijos; éste combina representaciones e ideologías de ambos; y por imitación, interiorizan dicho estilo.

Los resultados (ver tabla 16) muestran que un 89.89% de las y los preescolares llegaron a valorarse como delgados, agraciados, aseados, higiénicos y bien vestidos; mientras que el 11.11%, consideraron sólo algunos de los rasgos mencionados.

*Tabla 16. Resultados obtenidos en la subárea de aspecto físico<sup>37</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
<b>1</b>	7	87.50%	<b>15</b>	7	87.50%
<b>2</b>	6	75%	<b>16</b>	8	100%
<b>3</b>	7	87.50%	<b>17</b>	7	87.50%
<b>4</b>	8	100%	<b>18</b>	6	75%
<b>5</b>	7	87.50%	<b>19</b>	8	100%
<b>6</b>	8	100%	<b>20</b>	7	87.50%
<b>7</b>	8	100%	<b>21</b>	7	87.50%
<b>8</b>	8	100%	<b>22</b>	8	100%
<b>9</b>	7	87.50%	<b>23</b>	8	100%
<b>10</b>	8	100%	<b>24</b>	7	87.50%
<b>11</b>	8	100%	<b>25</b>	8	100%
<b>12</b>	8	100%	<b>26</b>	7	87.50%
<b>13</b>	6	75%	<b>27</b>	7	87.50%
<b>14</b>	7	87.50%			

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

<sup>37</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (4-5), medio (6), y alto (7-8).

En el aspecto físico, los sujetos estudiados tuvieron una posición egocentrista. Centrarón la atención en un rasgo y carecieron de la capacidad para tomar en cuenta otras ideas e imágenes. Se percibieron como simpáticos, pero no tomaron en cuenta el motivo por el cual se valoran así, únicamente reprodujeron lo dicho por otras personas sobre ellas y ellos.

En diferentes espacios del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”, una parte de los miembros del grupo estudiado retaba al resto de compañeras y compañeros para demostrar su habilidad física y superioridad. Esta situación se relaciona con lo expuesto en el apartado 2.2, concretamente con la comparación social, factor que abona positiva o negativamente a la percepción personal del sujeto. Lo que se encontró en el componente físico fue lo siguiente:

*Tabla 17. Resultados obtenidos en la subárea de competencia física<sup>38</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
1	6	100%	15	6	100%
2	5	83.33%	16	5	83.33%
3	4	66.67%	17	5	83.33%
4	6	100%	18	6	100%
5	6	100%	19	5	83.33%
6	5	83.33%	20	6	100%
7	6	100%	21	5	83.33%
8	6	100%	22	5	83.33%
9	6	100%	23	6	100%
10	5	83.33%	24	5	83.33%
11	6	100%	25	4	66.67%
12	6	100%	26	6	100%
13	5	83.33%	27	6	100%
14	4	66.67%			

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

<sup>38</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (3-4), medio (5), y alto (6).

El 51.85% de la muestra, se consideraban personas con competitividad, determinación y control; asimismo, con la destreza y habilidad de llegar en los primeros lugares en todo tipo de competencias escolares, tales como carreras de velocidad, obstáculos y costales. El 37.04% y el 11.11% tuvo una evaluación media y baja de sí mismos y mismas en su destreza física, respectivamente.

Es cierto que las y los preescolares cuentan con la madurez cognitiva para configurar e integrar un concepto académico; es decir, tienen la capacidad para apropiarse y reproducir todo aquello que viven dentro del ámbito escolar y, por tanto, de estructurar una idea sobre sus capacidades y habilidades para así dar frente a las tareas escolares.

Lo expuesto, remite a lo manifestado por Flavell (1998) en el apartado 2.2.2 del presente trabajo. El autor ha asignado el nombre de experimento mental, a ese proceso de copia-adquisición-reproducción de imágenes que se da en el sujeto como consecuencia de su falta capacidad para realizar una valoración completa y profunda.

En el preescolar, como un micromundo, se observó a los sujetos estudiados, realizar y reproducir gran parte de lo que experimentaban y vivían dentro de las aulas, así como en los diferentes espacios de la institución escolar. Al respecto, los miembros del grupo tenían una idea de lo que iban a hacer a la escuela; se apropiaban y expresaban palabras de las y los diferentes docentes; y reproducían el actuar del maestro frente a grupo, tanto dentro como fuera de la escuela. Enseguida, se plasma lo encontrado en la dimensión de mundo escolar.

Tabla 18. Resultados obtenidos en la subárea de mundo escolar<sup>39</sup>

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
1	8	100%	15	8	100%
2	7	87.50%	16	8	100%
3	7	87.50%	17	7	87.50%
4	8	100%	18	7	87.50%
5	8	100%	19	7	87.50%
6	7	87.50%	20	8	100%
7	8	100%	21	8	100%
8	8	100%	22	8	100%
9	8	100%	23	8	100%
10	7	87.50%	24	8	100%
11	8	100%	25	8	100%
12	8	100%	26	8	100%
13	6	75%	27	8	100%
14	8	100%			

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

Un 96.30% de la muestra, se percibieron 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, a su vez, para culminar todas las tareas que les eran asignadas. El 3.70%, por el contrario, sólo consideró algunos de los aspectos aludidos.

El componente social es parte de la multidimensionalidad propia del autoconcepto, que fue expuesta en el subapartado 2.1.2 del presente trabajo. En ese sentido, la imagen que construyen las y los infantes de sí mismos no sólo es influida por los miembros de la familia, sino también por los mismos pares como consecuencia del proceso de comparación que realizan entre sí, tal como se mencionaba en el apartado 2.2.

<sup>39</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (4-5), medio (6), y alto (7-8).

En el aula, algunos de los sujetos estudiados desafiaban constantemente a los demás. Por ejemplo, al culminar con los trabajos asignados buscaban la aprobación del docente a fin de que se reconozca su esfuerzo de forma individual y colectiva. Esto hace la y el I infante se sienta bien consigo misma (o) y fortalece su imagen.

Aunado a la comparación, se encuentra la influencia y relación de otros pares. Los individuos en edades tempranas comienzan a establecer alianzas y grupos con los de su edad para compartir gustos, sueños, tareas, actividades, reglas e ideales, que dan sentido de pertenencia a cada integrante (Cohen, 1997). En el segundo y tercer año, grupo A, se observó que algunas y algunos estudiantes crearon subgrupos; se apoyaban, jugaban y defendían de los demás. La forma en que integraron su mundo social se expone en la siguiente tabla:

*Tabla 19. Resultados obtenidos en la subárea de mundo social<sup>40</sup>*

Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje	Sujeto	Puntuación de la dimensión	Porcentaje
1	6	100%	15	6	100%
2	6	100%	16	5	83.33%
3	5	83.33%	17	6	100%
4	6	100%	18	5	83.33%
5	6	100%	19	6	100%
6	6	100%	20	6	100%
7	6	100%	21	4	66.67%
8	5	83.33%	22	4	66.67%
9	6	100%	23	6	100%
10	5	83.33%	24	6	100%
11	5	83.33%	25	6	100%
12	5	83.33%	26	6	100%
13	6	100%	27	6	100%
14	6	100%			

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

<sup>40</sup> Los niveles considerados, de acuerdo a la puntuación total individual, para esta dimensión son: bajo (3-4), medio (5), y alto (6).

Se halló que un 66.67% de los miembros del grupo, se percibían como infantes con el gusto y la actitud de compartir momentos con los demás; y de igual manera, de poseer la habilidad para relacionarse, establecer vínculos cálidos con el otro y de hacer nuevas amistades. El concepto del otro 33.33% del grupo, en cambio, difirió a las y los alumnos que puntuaron en un nivel alto.

### **3.3 La escala gráfica de competencia percibida y aceptación social**

Harter & Pike (1984) diseñaron la PSCA con base en la prueba *Perceived Competence Scale for Children* [Escala de Competencia Percibida para Niños (traducción propia)]. Es dirigida a sujetos en edades comprendidas entre los 3 y 9 años de edad con el propósito de valorar la imagen que han llegado a formar de sí mismos. A saber, los autores construyeron dos versiones de la misma, a fin de adecuarla a la madurez cognitiva de la población a la cual se dirigen. Así, una forma se administra a chicos y chicas que cursan los primeros dos grados de su educación primaria, mientras que la otra a las y los infantes que transitan el nivel de educación preescolar.

El formato en el que es presentado el instrumento es de carácter lúdico. Harter & Pike (1984) lo configuraron de esa manera con la finalidad de evitar y/o reducir el estrés que se puede producir en el infante antes y durante la aplicación del mismo; y, a su vez, para generar un ambiente que le permita al participante centrar la atención e involucrarse de manera activa en lo que se le cuestiona y solicita en cada cuestionamiento o situación.

La escala se encuentra estructurada por 24 ítems. Los cuales están distribuidos equitativamente en las subescalas de competencia cognitiva, competencia física, aceptación de los pares y aprobación materna; por consiguiente, cada dimensión se

integra por 6 ítems. Cada uno de éstos, por su parte, se organizan de la siguiente manera: a) dos enunciados, en los que se expone una acción específica, tanto en su vertiente positiva como negativa; b) dos ilustraciones, que representan lo planteado en las situaciones; y c) cuatro palabras claves, que se sitúan en círculos de tamaños extremos a fin de denotar un nivel elevado y/o reducido de lo presentado en cada caso (Harter & Pike, 1984).

Los aspectos y/o rasgos centrales de cada uno de los ítems que componen a la PSCA, son los siguientes (ver tabla 20):

*Tabla 20. Aspectos centrales de los ítems de la escala (PSCA)*

Competencia	Ítem	Aspecto central	Aceptación	Ítem	Aspecto central
	Cognitiva	1		Habilidad para armar rompecabezas	Entre pares
5		Obtención de estrellas en los trabajos	6	Pasatiempos con amigos	
9		Identificación del nombre de los colores	10	Habilidad social	
13		Habilidad para el conteo	14	Interacciones dentro del ámbito escolar	
17		Conocimiento del nombre de las letras del alfabeto	18	Aceptación social	
21		Identificación de la primera letra del nombre	22	Pasatiempos con amigos y amigas	
Física	3	Habilidad para columpiarse	Maternal	4	Percepción emocional
	7	Destreza para escalar		8	Gratificación percibida
	11	Pericia para atarse los zapatos		12	Gratificación percibida
	15	Soltura para hacer ejercicio		16	Pasatiempos familiares
	19	Capacidad para correr		20	Momentos de esparcimiento
	23	Facultad para saltar en un solo pie		24	Comunicación en la familia

Fuente: elaboración propia a partir de Harter & Pike, 1984.

Otro de los materiales anexos a la PSCA es el Manual de acompañamiento. En él se presentan las descripciones, orientaciones y sugerencias que se han de tomar en consideración las y los encargados de administrar la escala antes, durante y después

de la aplicación. El primer paso a considerar, responde la impresión, ordenamiento y encuadernación del compendio de láminas, de acuerdo al sexo y edad del sujeto de estudio, en aras de que se cuente con el cuaderno de imágenes correspondiente. Éste se encuentra construido de manera que, al dar lectura a los enunciados, las ilustraciones quedan al alcance del infante (Harter & Pike, 1983).

La y el examinador debe buscar un espacio propicio para la administración del instrumento, y también organizar el mobiliario de manera que se situé en frente de la o el pequeño para que así se tenga contacto directo con en él o ella y, sobre todo, para que se facilite la manipulación de cada uno de los gráficos y elementos que se presentan en los casos o situaciones (Harter & Pike, 1983).

Previo a la aplicación, la y el administrador de la prueba ha de presentarse ante la niña y/o niño preescolar y, a su vez, deberá invitar a éste para que lo haga también a fin de generar un ambiente de confianza y seguridad; enseguida, se le ha de mencionar que ha sido invitado(a) a participar en un juego, intitulado “Qué chico(a) se parece más a mí”. Al momento en el que el escolar asienta colaborar, se le ha de explicar que su rol en el juego será el *escuchar* enunciados, que responden a características y acciones realizadas por las personas que se presentan en las láminas; *señalar* la ilustración que más se asemeja a la propia percepción; y, por último, en *seleccionar* uno de los círculos ubicados debajo de la imagen elegida (Harter & Pike, 1983).

Para evitar confusiones en la aplicación, se pide tomar en consideración la ejemplificación que se sugiere en el cuadernillo. Así, la persona encargada dará lectura al enunciado, y también ha de señalar las ilustraciones plasmadas en la lámina. Al final

de tal acción, se ha de cuestionar lo siguiente: ¿Cuál de estos niños/niñas se parece más a (nombre del infante)? (Harter & Pike, 1983).

Después de que la y/o preescolar haya elegido la imagen que más se asemeja a su percepción personal, se le ha de mencionar las palabras que están escritas en los círculos de la lámina. Es importante que se comience con la palabra clave u oración de la figura más grande y se prosiga con el de la más pequeña; y mientras se hace tal acción, se ha de apuntar con el dedo la figura con la finalidad de ayudar al menor a precisar su elección (Harter & Pike, 1983).

Las acciones mencionadas, se deberán realizar para cada uno de los 24 ítems que conforman el juego. Ahora bien, las respuestas dadas por las y los escolares se registrarán en la hoja individual de puntuación, y para ello se ha de tomar en consideración el puntaje o valor numérico que contiene el círculo que se llegue a seleccionar, que pueden ser 1, 2, 3 o 4 (Harter & Pike, 1983).

El siguiente paso, consiste en obtener la puntuación total de las dimensiones que conforman la PSCA. Para tal tarea, se tendrá que realizar la suma de los puntos conseguidos en los ítems por subescala, y el resultado se anotará en el recuadro destinado para ello; por consiguiente, se espera que el rango del valor numérico oscile entre los 6 y 24. Se recomienda que la y el aplicador esté atento en la administración del instrumento, a fin de que las y los chicos den respuesta a todos los enunciados (Harter & Pike, 1983).

Finalmente, se ha de dividir el total obtenido en cada columna entre la cantidad de los ítems contestados. La puntuación deberá ser registrada en el espacio correspondiente, y será empleada para trazar el gráfico propuesto en la hoja individual a fin de que se cuente con el perfil personal del infante. El cual es utilizado para

conocer la imagen personal percibida por éste y, a su vez, para darlo a conocer a la familia (Harter & Pike, 1983).

Fernández & Goñi (2008) hacen un listado de los instrumentos más utilizados para conocer y evaluar el autoconcepto infantil en el ámbito educativo, y entre ellos identifican a la PSCA. Es posible visualizarla, así, como una herramienta factible y viable de ser administrada por su practicidad y, sobre todo, adaptabilidad a las características y al desarrollo cognitivo de los infantes. No debe olvidarse que su utilidad está en la valoración de la imagen personal y, por tanto, no representa una prueba para señalar o etiquetar.

### **3.3.1 Ajustes técnicos y materiales en el instrumento PSCA**

En la presente investigación, se tomó la decisión de emplear la PSCA porque al estar dirigida a sujetos con edades comprendidas entre los 3 y 6 años, posibilita a éstos a involucrarse y atender de una mejor manera lo que se les cuestiona o solicita en cada caso o situación y, por otro lado, constituye un referente próximo y/o situado a la forma de percibir y sentir de las y los escolares. Además, se creyó conveniente su utilización a fin de ahondar sobre los rasgos y/o aspectos hallados a partir de la administración de la EPAI.

Ante la contingencia sanitaria causada por la COVID-19, fue fundamental construir el cuaderno de imágenes, en formato digital<sup>41</sup>. Para tal tarea, se tomó captura

---

<sup>41</sup> Enlace para observar y/o descargar la PSCA (niño):  
<https://drive.google.com/file/d/12kPp2fW1s8eP8aZx1IQygDN5TcZkYSxP/view?usp=sharing>  
Enlace para observar y/o descargar la PSCA (niña):  
<https://drive.google.com/file/d/160cJIT5pdm-Q3fjuNn2cB-s48m8KN7fK/view?usp=sharing>

de pantalla de las 27 láminas que lo componen, y luego cada una se adhirió a una hoja individual en *Word*, que es un *software* perteneciente a la paquetería de *Office*.

Al tener ordenadas las ilustraciones en las hojas de trabajo en el *Word*, se procedió a escribir los enunciados de los diferentes ítems<sup>42</sup>, a través de cuadros de texto. Enseguida, se insertaron los círculos debajo de cada imagen, así como las palabras y valores numéricos correspondientes. En todo momento, se trató de cuidar la naturaleza de la herramienta, para evitar trasgredir el propósito por el cual fue elaborado.

Se consideró imprescindible efectuar una revisión del compendio digital de ilustraciones para así introducir las mejoras necesarias, que favorecieran su debida lectura y comprensión. El archivo resultante, se convirtió en formato *Portable Document Format (PDF)* [Formato de Documento Portátil (Traducción)], en aras de mantener la estructura, aspecto y, en general, el formato del archivo; asimismo, para facilitar su uso y manejo.

El paso siguiente, consistió en la distribución y organización del alumnado para la aplicación de la herramienta. Para tal tarea, se retomó el *formulario* de *Google*, que se empleó para administrar la EPAI. En las primeras páginas del apartado, se mencionaba que, en esa herramienta digital, se había incluido un apartado dirigido a las y los tutores, a fin de que éstos seleccionaran una fecha<sup>43</sup> que se adecuara a sus

---

<sup>42</sup> Se hizo necesario realizar una traducción de la PSCA para su debida aplicación en el grupo de estudio. Una vez tenido el documento, se solicitó una revisión del mismo a la Dra. Beatriz Marisol García Sandoval, que es docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

<sup>43</sup> Las opciones consideradas fueron del 26 hasta el 31 del mes de enero, y el horario abarcaba desde las 10:00 a.m. hasta las 9:00 p.m.

tiempos personales y/o laborales para así aplicar la PSCA, a través de una videollamada por *Google Meet*.

Al tener la calendarización o cronograma, se contactó de inmediato a las madres y los padres de los 27 infantes que constituyeron la muestra de este trabajo. A saber, se les mandó un mensaje privado vía *WhatsApp* para que conocieran el día y la hora en el que se administraría la escala a sus hijas e hijos; y, de igual manera, se les compartió algunas sugerencias, tales como buscar un espacio libre de ruido, conectarse en la hora señalada y encender tanto la cámara como el micrófono al ingresar a la videollamada.

El enlace de la videollamada, fue compartido vía *WhatsApp* a las y los encargados. Esta acción se realizaba cuarenta minutos antes de la hora señalada, para que los tutores tuvieran tiempo de organizarse y preparar lo necesario; y, a su vez, para evitar que se presentaran contratiempos que impidieran la debida implementación de lo que se había establecido u organizado para cada día.

Cuando el escolar ingresaba a *Google Meet*, se le saludaba y se entablaba una breve conversación con él o ella. Posteriormente, se le hacía saber el motivo por el cual se le había contactado. Y, por último, se les invitaba a participar en el juego. Al asentir ser partícipes, se les comenzaba a presentar el cuadernillo digital desde un celular; asimismo, se le compartían algunas de las características e instrucciones del instrumento.

En algunos casos, se hizo necesario emplear la ejemplificación sugerida en el manual, pero en otros no. Se dio lectura a cada uno de los enunciados de los ítems para que el infante mencionara la ilustración con la que más se sentía identificado(a);

luego, se le compartían las palabras clave plasmadas en los círculos con el propósito de que afincaran su decisión, tal como lo señala el manual.

El valor numérico, de acuerdo a la respuesta dada por el escolar, se anotó en la hoja individual<sup>44</sup>; enseguida, se procedió a la suma de los puntos en las diferentes subescalas. El total de cada categoría, se dividió entre el número de ítems contestados para conocer así el perfil individual de las y los participantes.

La información se traspasó a un libro de *Excel*. Al respecto, se creó una hoja de trabajo para cada una de las cuatro dimensiones o subescalas, y en ellas se transcribieron los números de ítems que componen a éstas y los puntajes obtenidos por los 27 sujetos de estudio. Lo que permitió contar con el concentrado de datos, tanto individual como colectivo, que fue empleado para el graficado de los mismos.

Lo obtenido, representa un complemento a la información recabada con base a la administración de la prueba EPAI. De ahí que fue posible tener otro referente en torno a los rasgos, aspectos y/o características de la imagen o concepto que percibían de sí mismos los infantes que conformaron la muestra en el presente estudio. A continuación, se dan a conocer los resultados<sup>45</sup>.

### **3.3.2 Resultados del PSCA**

Entender la percepción que tenía la muestra sobre su capacidad cognitiva implicó hacer una revisión a las características del desarrollo cognitivo en edades tempranas, que fueron aludidas en el subapartado 2.2.2 del presente trabajo. Harter (1990, citado

---

<sup>44</sup> Enlace para observar y/o descargar la hoja individual de respuestas de la PSCA: <https://drive.google.com/file/d/16NrvwoujLC8OY6QMmluVReUI8m88rlyO/view?usp=sharing>

<sup>45</sup> Se establecen los siguientes rangos en torno a la percepción general del sujeto y, por tanto, para cada una de subescalas que le conforman: bajo (1-2), medio (2-3), y alto (3-4).

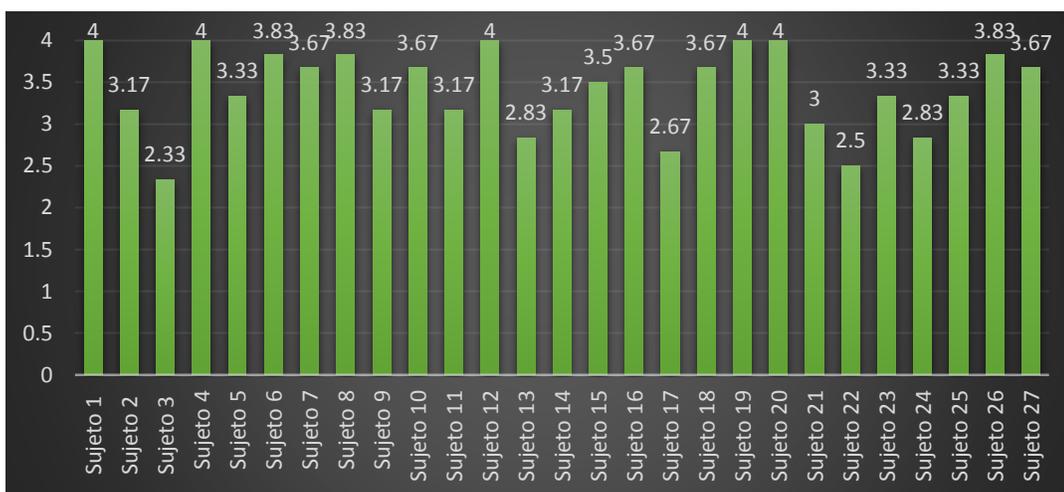
en Álvaro, 2015) expresó que, en la infancia media, el individuo es incapaz de generar una imagen global o general de su persona. Por tanto, es posible aseverar que el infante tiene la capacidad de hacer una valoración de lo que puede o no realmente hacer, y se puede denotar con lo que se presentaba en el hacer pedagógico cotidiano.

La habilidad cognitiva percibida por las y los niños de estudio, se hacía evidente a través de las conductas, lenguaje y expresiones faciales que manifestaban al estar inmersos en un determinado trabajo o actividad. Esos rasgos no eran estáticos e inmutables, sino que variaban de acuerdo al tipo de tarea en la cual estaban inmersos y, también, por el campo de formación o área de desarrollo personal que era abordado.

En ocasiones, los miembros del grupo se mostraban interesados e impacientes por participar, involucrarse y, por ende, dar solución a la tarea escolar que se les había encomendado; y había otras veces, en las que se desinteresaban de inmediato, hasta el punto de abandonarla.

Lo anterior, es posible de referenciar con base en lo manifestado por las y los niños en la PSCA:

*Gráfica 1. Competencia cognitiva percibida por las y los preescolares*



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

De acuerdo a la gráfica (1), se halló que un 81.48% de las y los preescolares reconoció tener alta destreza para armar rompecabezas; decir los nombres de la mayoría de los colores; realizar el conteo de objetos; expresar los números; mencionar las letras del alfabeto; 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.

Se observó que las y los escolares no lograron identificar aquellas situaciones que posibilitan y/o impiden mostrar una competencia; por consiguiente, lo encontrado complementa lo identificado a partir de la EPAI. Por ejemplo, el 51.85%, el 25.93%, el 18.52% y el 3.70% de las y los infantes se describió realmente capaz, bueno, más o menos hábil y no muy apto para armar puzles, respectivamente. Así, sólo llegaron a retomar el tipo de rompecabezas que habían manipulado hasta ese entonces, para tomar una decisión.

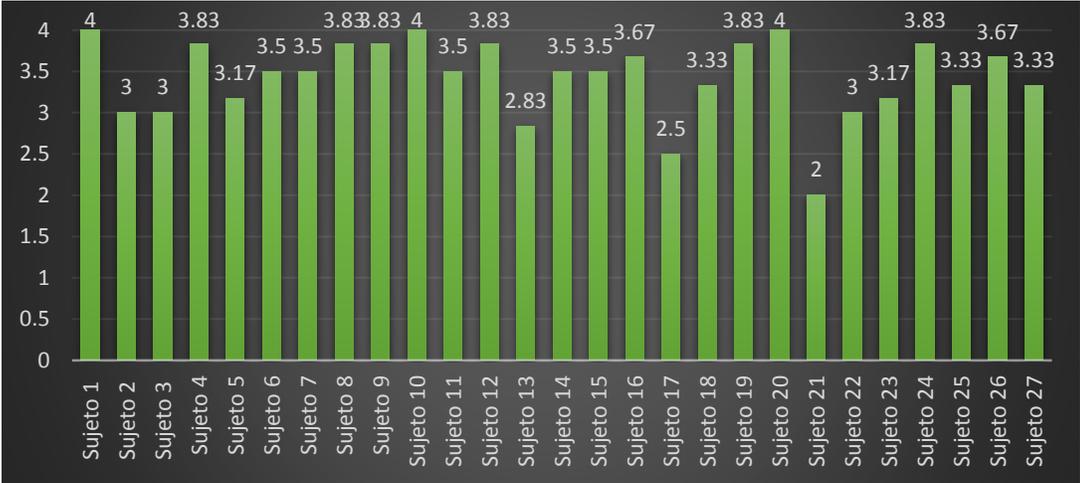
Los resultados no sólo fundamentan el carácter exhaustivo, sino también el aspecto egocéntrico que envuelve el pensamiento infantil. Lo que da pauta para expresar que, en el rasgo cognitivo, convergen las características propias de la etapa de desarrollo por la que transcurre el sujeto; lo que ha vivido y, a su vez, con lo que ha tenido contacto.

En el subapartado 2.2.2, se señalaba que las descripciones que realizan las personas de sí mismas se acompañan continuamente, por no decir siempre, de acciones demostrativas. A través de éstas, el infante expresa y, en general, demuestra

lo que es capaz de hacer sin ayuda de los demás. Es por esto que constituye un aspecto que contribuye a la atenuación o decrecimiento de la imagen personal.

El carácter demostrativo forma parte de la cotidianidad escolar de los sujetos de estudio. Antes de la pandemia, se veía a pequeñas y pequeños mostrar a sus pares, técnicas para ejecutar acciones que dominaban, tales como correr, saltar, columpiarse, galopar, etc., como parte de una competencia física. Los resultados del instrumento PCSA en este rubro fueron los siguientes (ver gráfica 2):

*Gráfica 2. Competencia física percibida por las y los preescolares*



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

Los datos, contribuyeron a identificar que un 88.89% del estudiantado se consideraba demasiado bueno para columpiarse, trepar, atarse las agujetas de los zapatos, saltar sobre un pie, hacer ejercicio y correr rápido. Un 11.11%, por su parte, se visualizaban medianamente hábiles para ejecutar esas actividades, ya fuese dentro o fuera de la institución escolar.

El último porcentaje, estuvo integrado por los sujetos 13, 17 y 23. Los tres tenían en común, un nivel medio en la dimensión física. Para dar una explicación a la situación presentada, fue necesario remitirse a lo manifestado por González & Tourón (1992)

respecto a los aspectos que impactan en la imagen de los individuos; y, también, considerar el actuar del escolar y asistencia en el aula.

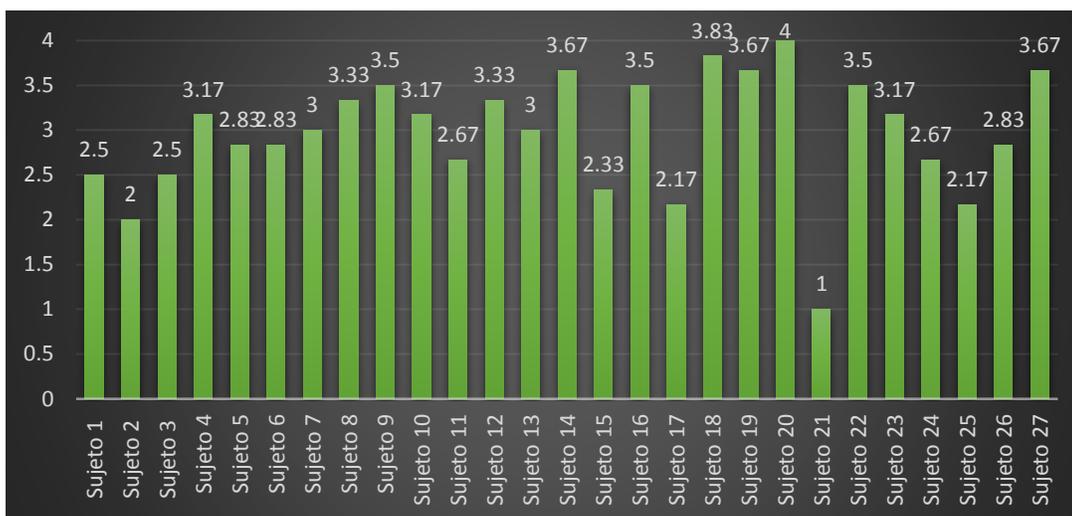
A grandes rasgos, se identificó que los dos primeros infantes tenían una marcada inasistencia escolar; mientras que el tercero asistía todos los días a la escuela, pero tendía a apartarse del grupo y a realizar las actividades escolares de manera individual. En ese sentido, se infirió que el no involucrarse en experiencias variadas y, también, al verse disminuidos los intercambios con el otro y/o la otra, no se forja un referente o modelo con quien compararse; en consecuencia, se produce una subvaloración de la competencia física y, también, se mantiene una imagen negativa de sí mismo(a).

Contar con un referente sobre cómo se percibía la muestra estudiada en torno al rubro de aceptación social, implicó remitirse a lo expuesto al apartado 2.2.1. En éste se exponía que los infantes, en edad media, construyen una imagen de sí mismos a partir de una valoración personal de lo que vive, experimenta y hace; y, a su vez, de un proceso de identificación y diferenciación que se da con base a un modelo, que en su mayoría lo constituyen las personas que más le son significativas.

Para dar una explicación a la subescala, se partió de la idea de que la imagen que poseen las y los pequeños, en edades comprendidas entre los 3 y 6 años, es un constructo de índole individual en el que no intervienen ni influyen las ideas, valoraciones y percepciones que los demás realizan. Lo expuesto se fundamenta con Harter (1990, citado en Álvaro, 2015), el cual exponía que la persona, en la infancia media, no cuenta con la capacidad ni consciencia para interiorizar lo que se dice sobre su imagen.

Es por eso que los pares y los adultos significativos, son sólo modelos para los sujetos en edades tempranas. En la prueba PSCA, Harter & Pike (1984) conjuntan en una sola categoría la valoración que hacen las y los chicos en torno a los vínculos que se dan entre los compañeros y la madre. Los resultados de ambos aspectos, se encuentran a continuación (ver gráfica 3):

*Gráfica 3. Aceptación entre pares*



Fuente elaboración propia a partir del instrumento PSCA aplicado, enero, 2021

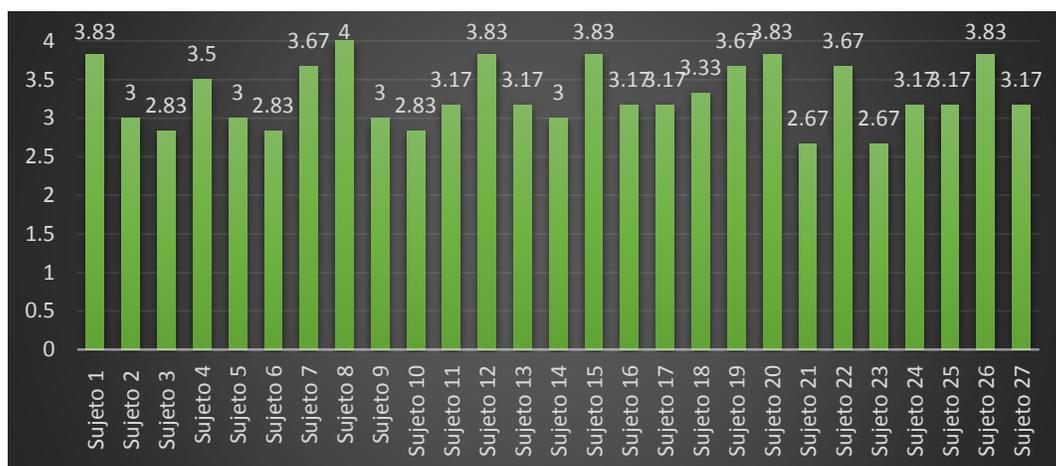
A partir de los datos plasmados en la gráfica, se encontró que un 55.56% de la muestra se ubicó en un nivel alto en el rasgo de relaciones con sus pares; por tal razón, se halló que se visualizaban como estudiantes con un montón de amigos, tanto dentro como fuera de la institución escolar, con los cuales compartían y realizaban un sinnúmero de pasatiempos, tales como jugar en el parque, salir a pasear y a comer, realizar pijamadas, por mencionar algunas acciones.

El 40.74% y el 3.7% del grupo, por su parte, se valoraron como personas con habilidad media y baja para socializar, respectivamente. Las y los que se ubicaron en el primer porcentaje, por un lado, se percibían como escolares que tenían sólo algunas

y algunos compañeros con los cuales convivían, jugaban y disfrutaban momentos; el 3.7%, por otro lado, se evaluó como alguien que no tenía amigos y amigas, aspecto que denotaba en cada momento.

En la subescala de aceptación maternal (ver gráfica 4), se halló que un 81.48% de las y los escolares consideraron tener una excelente relación con la figura materna; y, también, percibieron que ésta les cumplía la mayoría, por no decir todos, de sus deseos, tales como ir a espacios recreativos, la preparación de los platillos que más disfrutaban y la lectura de cuentos o libros.

*Gráfica 4. Aceptación maternal*

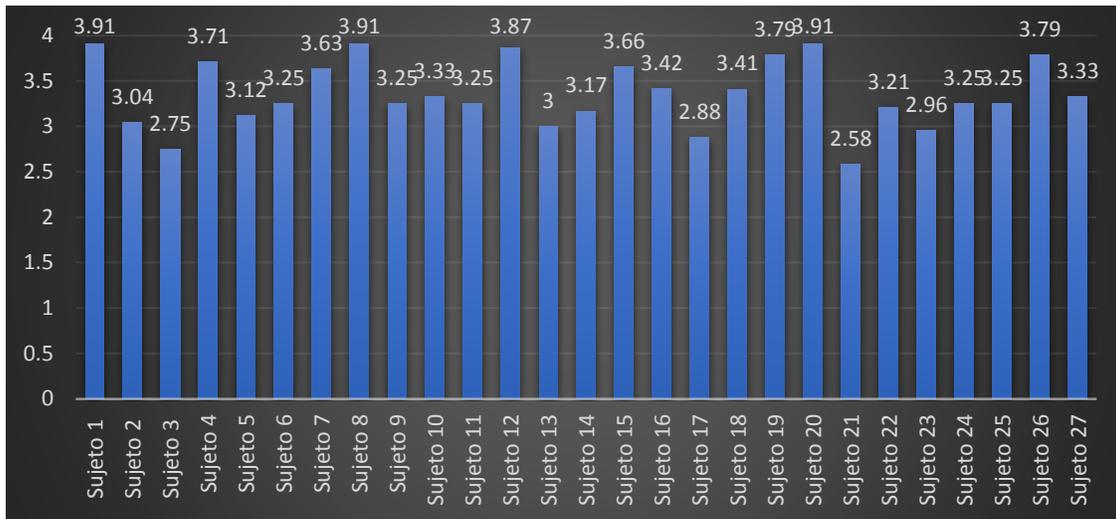


Fuente: elaboración propia a partir del instrumento PCSA aplicado, enero, 2021.

El 18.52% restante del grupo, se situó en un nivel medio de apreciación materna. Las y los preescolares que se ubicaron en este rango, hicieron manifiesto tener un buen vínculo afectivo con la madre. Sin embargo, percibieron que ésta no les sonreía continuamente; y, de igual manera, sentían que no recibían suficientes gratificaciones por parte de ella.

La PCSA permitió contar información sobre la imagen global de los miembros del grupo. Lo encontrado, se muestra a continuación (ver gráfica 5):

Gráfica 5. Autoconcepto general obtenido por las y los escolares



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

Se observó que el 85.19% de las y los escolares del tercer año, grupo A, 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, que difirió a lo identificado en la EPAI.

Entender lo que implica un nivel alto, medio y bajo de autoconocimiento desde la tesitura de Harter & Pike, implica remitirse a los resultados manifiestos en cada una de las subescalas, pues hacerlos explícitos nuevamente constituiría una acción repetitiva.

Lo hallado constituyó un referente importante para saber la manera en la que se percibían las y los escolares de estudio; además, la información se convirtió en el parteaguas para dar explicación a algunos de sus comportamientos, expresiones y haceres y, sobre todo, constituyó un referente para entender el efecto que tenía la percepción personal del alumnado en su desempeño académico.

### 3.4 El desempeño académico de las niñas y los niños preescolares

Contar con un referente sobre el DE mostrado por parte de los sujetos en los distintos campos de formación académica, así como en las áreas de desarrollo personal y social correspondientes al nivel educativo<sup>46</sup>, implicó recuperar y considerar registros, anotaciones y observaciones efectuadas de cada una y uno de los escolares; y, también, productos elaborados en algunas de las sesiones de los CTE, tanto del ciclo escolar 2019-2020 como del 2020-2021.

En este marco, y para conocer el logro obtenido por parte de las y los alumnos en el segundo grado, se retomó la última ficha de CTE del ciclo escolar 2019-2020, intitulada “*Sesión Ordinaria de Cierre del Ciclo Escolar ante COVID-19*”. En ésta se solicitaba, como actividad, construir una ficha grupal e individual con la finalidad de que se tuviera un panorama sobre los logros, obstáculos y áreas de oportunidad de las y los alumnos; por tal razón, en su elaboración fue menester recopilar y analizar la información plasmada en el diario de trabajo, cuadernos, registros de tareas y en las boletas de evaluación.

En las últimas páginas del subapartado 2.2.3, se señalaba que el rendimiento escolar es producto de una valoración realizada por la y el docente en torno a una comparación entre la conducta manifiesta del estudiante con los objetivos curriculares propuestos en un período escolar lectivo. En esa tesitura, los datos recabados sirvieron para ubicar el DE, de las y los preescolares, en tres categorías: esperado, en desarrollo y requiere apoyo<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> En el subapartado 1.3.1 del presente trabajo, se mencionaba que así se les conoce a las diversas asignaturas que conforman al plan y programas de estudio de la educación preescolar.

<sup>47</sup> En el acuerdo número 12/05/18, se establecían cuatro niveles de desempeño o indicadores de logro para la educación preescolar: N-I, N-II, N-III y N-IV, que aludían a un dominio sobresaliente, satisfactorio,

Un nivel esperado es un indicativo de dominio sobresaliente de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la asignatura, que favorecen al escolar en construir nuevos saberes y, sobre todo, llevar a la práctica lo aprendido, ya sea en el medio social o escolar. El indicador en desarrollo, en cambio, presupone que el sujeto ha sido capaz de construir y demostrar medianamente un saber conceptual, procedimental y actitudinal, pero que requiere de apoyo de docentes u otras figuras para dar frente y subsanar aquellos obstáculos que impiden fortalecer la propia competencia. El nivel de requiere apoyo, por último, hace alusión a un logro insuficiente de los aprendizajes y/u objetivos curriculares, por lo que denota carencias y obstáculos importantes (SEP, 2021).

Al tener un referente del rendimiento académico alcanzado por las y los pequeños en las diferentes asignaturas que componen la malla curricular, se procedió a traspasar cada dato a un libro de *Excel*. En la hoja, del programa de ofimática, se plasmaron los nombres de las y los pequeños y, también, el de los componentes curriculares; y en las celdas comprendidas por ambos aspectos, se creó una lista despegable conformada por los tres niveles de desempeño mencionados en el párrafo anterior.

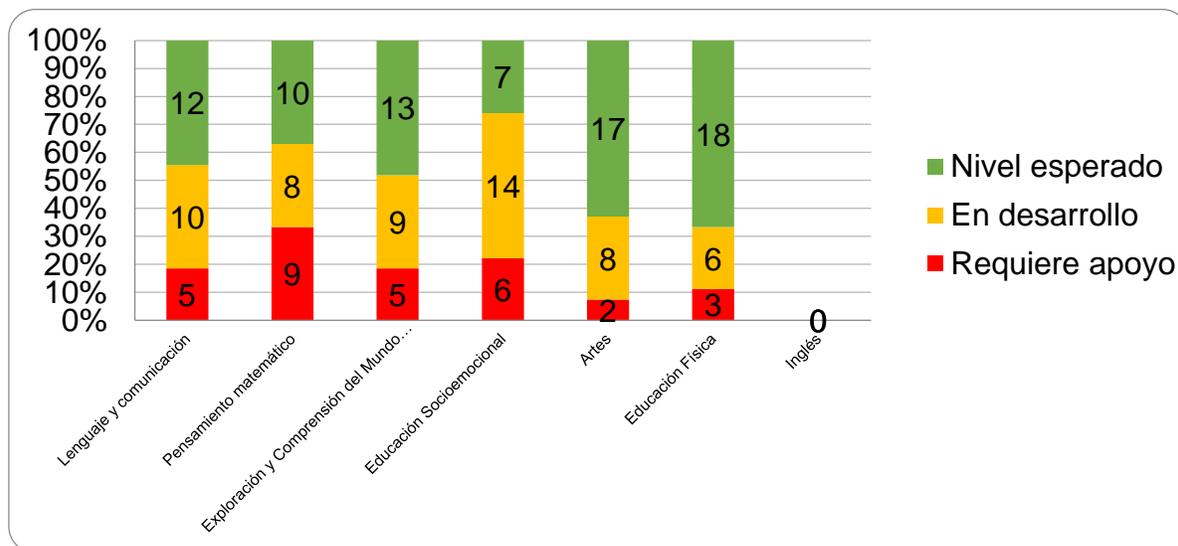
Ante la imposibilidad que existe en *Excel* para graficar texto, se tornó necesario realizar el conteo de los diferentes niveles de rendimiento alcanzado por el alumnado. Para tal tarea, fue menester emplear la función <<CONTAR.SI>> con el fin de facilitar y agilizar el proceso de cuantificación en cada uno de los seis componentes

---

básico e insuficiente, respectivamente. No obstante, con la derogación de la Reforma Educativa asentada en el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, ya no fueron considerados en los planes y programas de estudio (DOF, 15-05-2018).

curriculares. A través de ello, fue posible obtener un panorama general (ver gráfica 6) sobre la situación académica del segundo año, grupo A.<sup>48</sup>

Gráfica 6. DE de las y los escolares en el segundo año, grupo A.



Fuente: elaboración propia a partir de la guía de CTE, junio, 2020.

A partir de los datos vertidos en la gráfica, se encontró lo siguiente. En lenguaje y comunicación, un 44.44% había logrado un dominio esperado de los saberes del área; un 37.07% los había alcanzado medianamente; y el 18.52% manifestó obstáculos para apropiarse de ellos. Al tomar en consideración la tabla (1<sup>49</sup>), que fue propuesta en el subapartado 1.3.1, se halló que una parte importante de las y los escolares habían construido las bases para la futura adquisición y fortalecimiento de habilidades para expresión, oral y escrita, de ideas, gustos y emociones; mientras que el resto se encontraba en proceso de hacerlo.

<sup>48</sup> Los aprendizajes esperados propuestos en el plan y programas de estudio de preescolar se caracterizan por ser administrables a los tres grados; es decir, no son propios y/o específicos para un grado en particular. Así, se van a fortalecer a partir de las actividades y situaciones que diseñen las y los educadores, hasta cristalizarse en el perfil de egreso (SEP, 2017).

<sup>49</sup> En los componentes curriculares posteriores, se omitirá el número del subapartado a fin de que no represente un dato repetitivo.

En pensamiento matemático, el 33.33% del estudiantado del grupo no logró alcanzar los aprendizajes esperados; el 29.63%, lo hizo moderadamente; y sólo el 37.04%, se apropió de los objetivos planteados al término del año escolar. Al hacer una comparación de los resultados con lo expuesto en la tabla (1), se encontró una marcada diferencia en las capacidades que contaba el alumnado en torno al conteo, el razonamiento matemático, cálculo mental, la resolución de problemas, la construcción de configuraciones con formas y para contestar preguntas a partir de tablas o gráficos sencillos; en otras palabras, en la apropiación y aplicación de conocimientos y habilidades matemáticas, que son necesarias para la comprensión de situaciones de la vida cotidiana y para adquisición de nuevas competencias.

Respecto al campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, se identificó que un 48.15% de las y los escolares habían alcanzado un desempeño óptimo; el 33.33%, lo hizo en un punto medio; y el 18.52% restante, tuvo un rendimiento bajo. Con base a la tabla (1), fue posible estimar que gran parte del segundo, grupo A, tenía curiosidad y disposición por conocer el entorno natural y social y, también, por cuestionarse aspectos de lo que acontecía en su alrededor. La otra fracción del alumnado, por su parte, estaba en proceso de reforzar y/o alcanzar los requerimientos básicos para una adecuada comprensión del mundo.

En el área de educación socioemocional, se halló que el 22.22%, 51.85% y el 25.93% de las y los preescolares manifestaron un bajo, medio y alto desempeño académico, respectivamente. De acuerdo a lo expuesto en el rasgo “habilidades socioemocionales y proyecto de vida”, de la tabla (1), la mitad del alumnado se encontraba en proceso de reconocer sus características personales; de mostrar la capacidad de hacer las cosas por sí mismos y mismas; y, en general, de aprender a

jugar y convivir con el otro. La otra parte del estudiantado, se ubicaba en dos polos: por un lado, las y los que denotaban una competencia socioemocional positiva; y por el otro, las y los que expresaban una ausencia parcial o total de ésta.

En la asignatura de artes, se observó que un 62.96% de las y los niños obtuvieron un nivel de aprovechamiento apropiado; el de un 29.63%, por el contrario, fue satisfactorio; y el de un 7.41%, finalmente, fue inferior. De ahí al término del segundo grado, y de acuerdo al aspecto “apreciación y expresión artísticas” expuesto en la tabla 1, se dedujo que más de la mitad de las y los preescolares del grupo exteriorizaban pensamientos e ideas a través de los diferentes recursos de las artes, a través de los cuales denotaban su percepción del mundo, fantasía e imaginación. El resto del grupo, por el contrario, comenzaba a fortalecer y/o a expresarse por medio de los lenguajes artísticos.

En educación física, se observó que: a) el 11.11% de la muestra, tuvo obstáculos para alcanzar los fines establecidos en la materia; b) el 22.22%, demostró haber adquirido medianamente los conocimientos y habilidades propias de ésta; y el c) 66.67%, mostró poseer las competencias necesarias, de acuerdo a la edad en la que transitaban. En ese sentido, y acorde al componente “atención del cuerpo y la salud” manifiesto en la tabla (1), se notó que gran parte del grupo reconocían algunos aspectos personales físicos y se involucraban en juegos motrices; mientras que el resto estaba en proceso de intensificarlas y/o adquirirlas. Las y los que se encontraban en la última situación, se debió a que tuvieron una ausencia marcada en las clases de la materia.

Ahora bien, se detectó que el mayor índice de niñas y niños con un desempeño adecuado, se ubicó en las áreas de artes y educación física. La explicación dada ante

esta situación se sustentó en la naturaleza de ambas asignaturas, debido a que incitan el conocimiento la individualidad del sujeto y, al mismo tiempo, la creatividad en aras de dar respuesta a las situaciones o tareas de una forma distinta; asimismo, toma en consideración las diferentes maneras de responder a una tarea, es decir, los estilos de aprendizaje.

En la educación socioemocional, por el contrario, se evidenció la cantidad más alta de escolares con un nivel medio de rendimiento. Esto se debe a que, y como se explicaba en el apartado 2.2.1, las y los escolares se encontraban en una etapa de desarrollo cognitivo en el que predominaba el egocentrismo. De ahí que miraban todo desde su propia perspectiva, por ende, no les interesaba conocer al otro ni tomar en cuenta las ideas de los demás. De igual manera, comenzaban a identificar otras características de sí mismas y mismos, tales como gustos, disgustos, aspecto físico, preferencias, etc. (SEP, 2017b).

En el campo de pensamiento matemático, por último, se asentó la porción más alta de estudiantes con bajo desempeño. Esta situación se llegó a presentar debido al pensamiento propio de la etapa preoperacional, mencionada en el subapartado 2.2.2. Así, al no contar con capacidad cognitiva para representar mentalmente elementos, símbolos y/u objetos, se vio limitada su capacidad para dar solución a problemas matemáticos y, en general, su desarrollo competencial en el área matemática. Aunado a ello, llegó a intervenir una mal metodología de enseñanza.

#### **3.4.1 El DE del tercer grado, grupo A**

En el ciclo escolar 2020-2021, el quehacer pedagógico se desarrolló bajo una modalidad de educación a distancia a raíz de la contingencia causada por la COVID-

19. Ante este panorama, el colectivo docente, del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”, tuvo la oportunidad de trabajar con los recursos que cada uno y una consideraba más convenientes; y, en especial, accesibles a las condiciones de familias del alumnado que se atendía.

La forma de trabajo, que se decidió emplear en el grupo de estudio, estuvo basada en un modelo de educación virtual asíncrono. Se consideró viable emplear la plataforma de *Google Classroom* para abonar al proceso de formación y aprendizaje de los educandos del grupo.

En la plataforma, se crearon los espacios para las diferentes asignaturas que componen la malla curricular del nivel de preescolar; y, en cada una de ellas, se dio de alta al alumnado a partir de correo institucional<sup>50</sup> que les fue asignado para así aprovechar los beneficios que traía consigo el dominio, por ejemplo, almacenamiento ilimitado y privacidad de datos.

La forma de trabajar en *Google Classroom* fue la siguiente. Antes de que iniciara las semanas lectivas, del calendario escolar, se creaban las tareas con base a la ficha de Aprende en Casa de la SEP, que fue la estrategia que la autoridad federativa implementó para apoyar el proceso de formación de todas y todos los escolares; y, en ocasiones, se tomó la decisión de diseñar las actividades acordes a la madurez cognitiva y al conocimiento que se tenía del alumnado. Los ejercicios se programaban para que aparecieran, en la plataforma, al inicio de la semana; y, a la vez, se establecía fecha límite de entrega.

---

<sup>50</sup> Antes de que culminara el ciclo escolar 2019-2020, la autoridad educativa federal proporcionó cuentas institucionales para cada una de las y los estudiantes de los diversos niveles educativos, como apoyo a las clases a distancia.

Al recibir las evidencias, se procedía a la revisión de las mismas. Para tal acción, se verificaba que la fotografía y/o vídeo correspondiera con lo solicitado en el plan de trabajo semanal. Enseguida, se realizaba la valoración de cada una de las tareas, en donde, el referente lo constituía el aprendizaje esperado del campo de formación o área de desarrollo que se favorecía con el ejercicio planteado. Y, por último, se escribía un comentario privado, cuyo fin era retroalimentar lo efectuado y, al mismo tiempo, felicitar sobre el trabajo entregado.

Para tener un mejor control, se optó por plasmar los registros en una hoja de cálculo de *Excel*. De modo que, en una columna, se transcribieron los nombres de las y los alumnos del grupo; y, en una fila, los títulos de cada una de las tareas que se diseñaron. Así, y conforme se recibían y revisaban los trabajos, se hacía el llenado correspondiente.

En la guía de la tercera sesión ordinaria de CTE, del ciclo escolar 2020-2021, se solicitaba, que las y los docentes reunieran información y expusieran respecto a los resultados académicos obtenidos por el alumnado en el primer período de evaluación<sup>51</sup>. En ese sentido, y para realizar un juicio de valor sobre el rendimiento de cada niña y niño, se tomó en consideración los registros plasmados en el *Excel* y, sobre todo, las evidencias que se recibieron en el *Google Classroom*.

Se creyó conveniente utilizar la categorización de desempeño empleada para la elaboración de la ficha grupal e individual, sugerida en la guía de la última sesión de CTE, del ciclo escolar 2019-2020, para dar a conocer los logros educativos alcanzados

---

<sup>51</sup> En preescolar, se destinan tres momentos de evaluación: a finales de noviembre, marzo y julio, respectivamente (SEP, 2017).

por parte del alumnado al concluir el segundo grado escolar<sup>52</sup>. De igual manera, se hizo uso de la tabla de datos elaborada, en la hoja de *Excel*, para el concentrado de la información; por tal motivo, se modificó únicamente ésta de acuerdo a lo observado y registrado en los meses de agosto a noviembre de 2020, que abarcaba el primer trimestre del tercer grado.

En la guía de la sexta sesión ordinaria de CTE, del ciclo escolar 2020-2021, se proponía que el docente hiciera algunas de las acciones indicadas en la tercera sesión, pero enfocadas al período escolar de diciembre-marzo; en otras palabras, se buscaba que las y los maestros tomaran en cuenta las fuentes y los datos necesarios que les permitieran emitir una valoración en torno al desempeño académico mostrado por las y los pequeños en el segundo momento de evaluación.

Para tal tarea, se tuvieron presentes las evidencias recabadas en la plataforma digital, el registro de las mismas y los comentarios que realizaban las madres de familia sobre la conducta que percibían de sus hijas e hijos. Para asignar un nivel de desempeño a los sujetos de estudio, se siguió la metodología administrada en el primer momento de valoración del ciclo correspondiente al tercer grado.

La información obtenida en ambos cortes de evaluación, se conjuntó en una sola tabla de datos. En ésta se emplearon los valores numéricos de 3, 2 y 1 para designar un rendimiento de índole esperado, en desarrollo y/o de requiere apoyo, respectivamente. Lo que sirvió como referente para conocer, valorar y comparar el DE que habían obtenido y mostrado los infantes que se atendían en el grupo. Los resultados, se muestran en el siguiente subapartado.

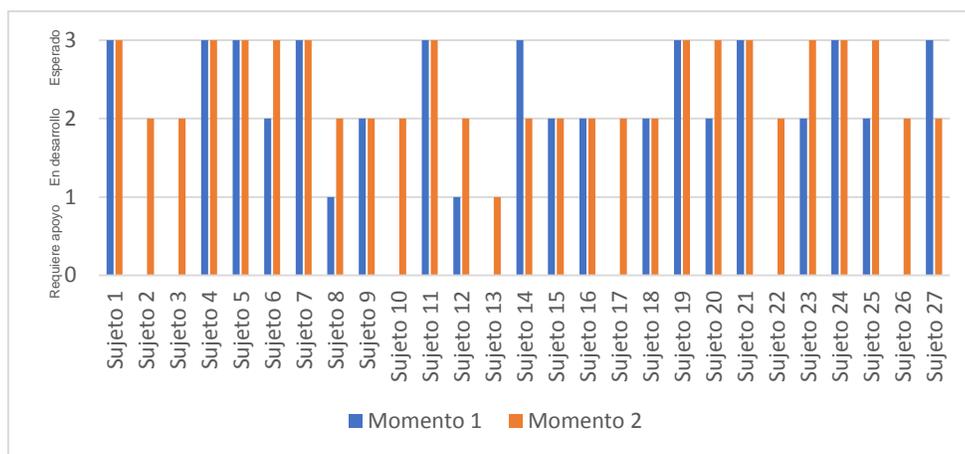
---

<sup>52</sup> La información se expresó en la primera parte del presente apartado.

### 3.4.2 Resultados de DE por campo formativo

En el campo de lenguaje y comunicación (ver gráfica 7), se observó que, en al término del primer período de evaluación, el 37.04% del alumnado obtuvo un nivel esperado en la asignatura; el 29.63%, lo hizo en un grado medio; el 7.41%, en un rango bajo; y el de un 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%, por último, requería apoyo para avanzar en la consecución de los aprendizajes.

*Gráfica 7. DE obtenido por las y los escolares, en el campo de lenguaje y comunicación*



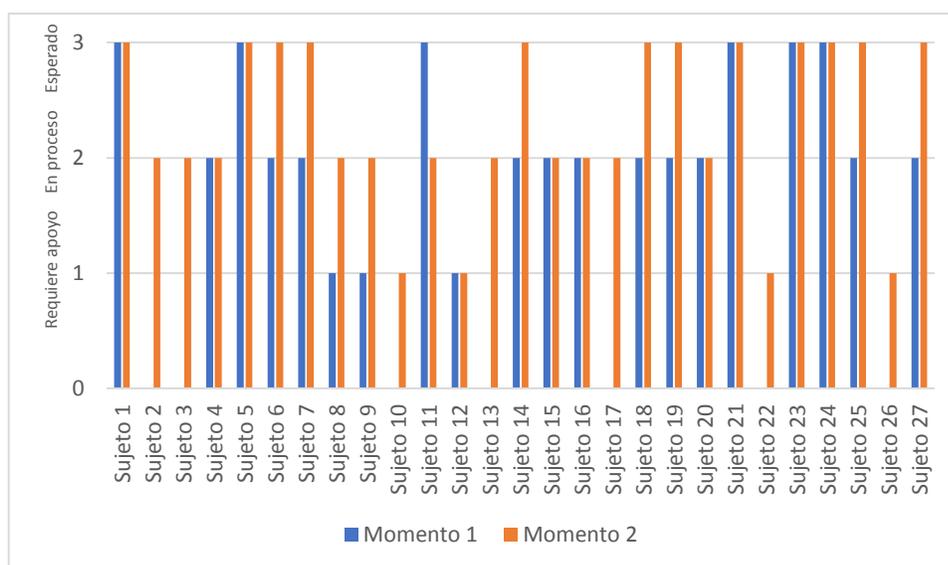
Fuente: elaboración propia a partir de las guías de CTE, marzo, 2021

Se identificó, a través de los resultados académicos, el grado de compromiso que tenían los padres y madres de familia en la formación escolar de sus hijas e hijos, y el cual varió en los dos primeros períodos de trabajo a distancia. En lo que respecta a las metas educativas, fue posible visualizar que sólo una parte del estudiantado demostró un dominio pertinente de los rasgos académicos esperados.

En general, y al comprar los hallazgos escolares con la tabla 2 intitulada “*Propósitos de los componentes curriculares de la educación preescolar*”, ubicada en el subapartado 1.3.1<sup>53</sup>, se encontró que a más de la mitad del grupo le faltó fortalecer sus saberes; en consecuencia, tenían incapacidad total o parcial para expresar ideas, escuchar con atención, mostrar gusto por la lectura, comunicarse con diferentes propósitos, utilizar un sinfín de portadores de texto y conocer algunos de los aspectos del sistema de escritura (SEP, 2017).

En el campo del pensamiento matemático los datos obtenidos fueron los siguientes:

*Gráfica 8. DE obtenido por las y los escolares, en el campo de pensamiento matemático*



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

En el campo de pensamiento matemático, se encontró lo siguiente en el momento 1 de evaluación, por un lado, se halló que el 22.22% de las y los escolares se habían apropiado de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios

<sup>53</sup> En los siguientes campos, así como en las áreas del saber, se omite el número del subapartado. Sólo se hará mención del número de la tabla.

para el entendimiento e interiorización de nuevos saberes propios de la asignatura; el 40.74%, se apropió medianamente de ello; el 11.11% del grupo, lo hizo de manera insuficiente; y del resto, el 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%, se caracterizó por estar debajo de los propósitos establecidos.

Al contrastar la información, se evidenció un incremento de participación y acompañamiento de las y los tutores; y, por tanto, en el nivel de dominio de los aprendizajes del grupo. Se observó que, de la etapa de trabajo 1 a la 2, se duplicó el porcentaje de alumnos y alumnas que se ubicaron en un rendimiento adecuado; aumentó un 3.70%, en el rango bajo; y se mantuvo, en el referido a una aptitud media.

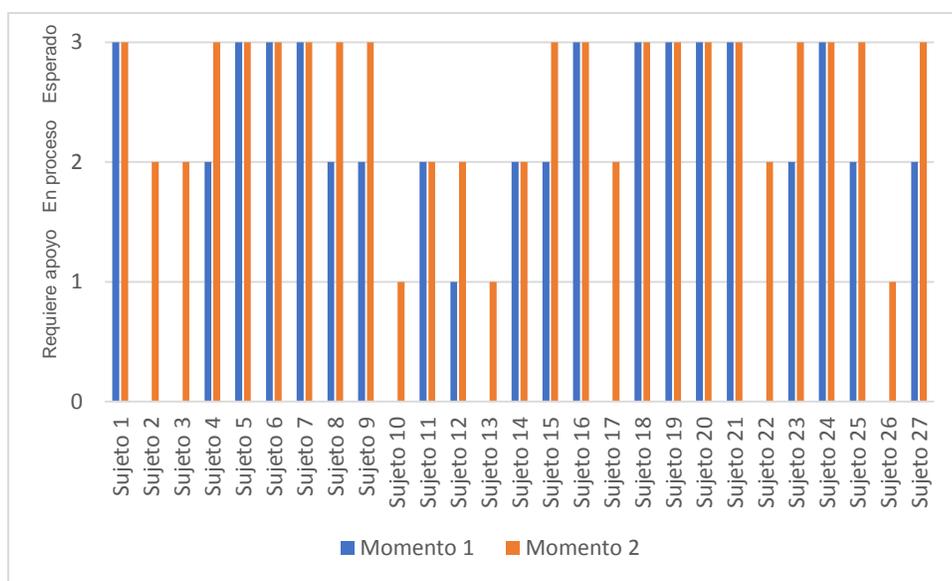
Se halló, grosso modo, que una fracción menor a la mitad del estudiantado del grupo consiguió las conductas esperadas en el área de matemáticas. Los cuales, y de acuerdo a la tabla (2), eran capaces de emplear el razonamiento matemático para dar solución a problemas sencillos de la vida cotidiana y escolar; usar el conteo; expresar y hacer uso de los primeros 15 números; estimar, comparar y medir la capacidad, así como la longitud, a partir de unidades no convencionales; identificar el orden de una variedad de acontecimientos; y ubicar elementos en el espacio (SEP, 2017b).

El resto de las y los niños, por el contrario, sólo demostraban algunas de esas conductas, pero no lo hacían de manera efectiva o eficaz como consecuencia de una habilidad y un conocimiento de índole limitado o fragmentado, que les impedía avanzar en los objetivos escolares.

En el primer corte de valoración del desempeño, del campo de exploración y comprensión del mundo natural y social (ver gráfica 9), se apreció que el 3.70% de las

y los escolares no se apropiaron de los saberes requeridos para la correcta comprensión de los contenidos de la asignatura y, por tanto, del medio en el que se encontraban inmersos; el 33.33%, adquirió parcialmente los aprendizajes esperados abordados en la programación de *Aprende en Casa*; el 37.04%, lo hizo de una forma adecuada; y del 25.93%, no se tuvo la oportunidad de conocer su nivel de logro académico. En el segundo corte, por su parte, se halló que el 11.11%, el 25.93% y el 62.96% del estudiantado había denotado un rendimiento bajo, medio y alto, respectivamente.

*Gráfica 9. DE obtenido por las y los escolares, en el campo de exploración y comprensión del mundo*



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

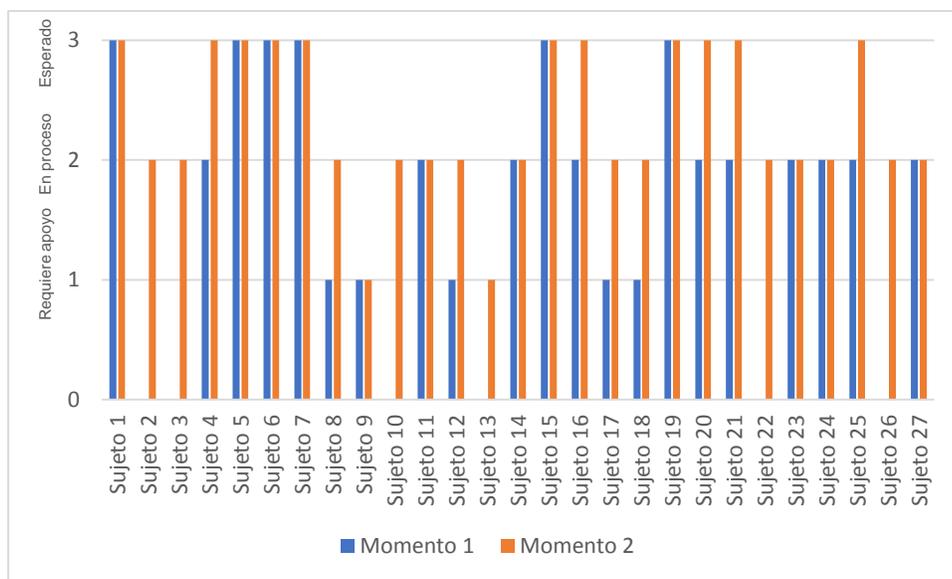
A raíz de la información expuesta, se percató que el desempeño deseable fue el que mayor incidencia presentó, en los dos momentos de evaluación; el de nivel regular, le continuó; y el de dominio insatisfactorio, fue el que tuvo menos puntuación.

En la asignatura, las y los que tuvieron un DE alto se caracterizaron por poseer curiosidad e inquietud por observar y explorar el entorno natural; formular conjeturas y

preguntas, experimentar, indagar y representar información de acuerdo a sus posibilidades; mostrar disposición por cuidar y respetar el medioambiente; involucrarse y entender actividades propias del grupo social del que formaban parte (SEP, 2017). El estudiantado que demostró un desempeño por debajo al deseado, sólo llegó a denotar alguna(s) de esas cualidades como consecuencia de un conocimiento reducido.

En cuanto al campo de desarrollo personal y social, los resultados fueron los siguientes:

*Gráfica 10. DE obtenido por las y los escolares, en el área de educación socioemocional*



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

Los resultados del área de educación socioemocional (ver gráfica 10) evidenciaron que, al término de la primera fase de trabajo, un 22.22% de las y los pequeños 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 consiguió los requerimientos mínimos; y del 22.22% restante, no se tuvo

conocimiento de su aptitud escolar. Al concluir la segunda fase valorativa, se encontró que el 40.71% de las y los niños manifestaron un desempeño deseado; el 51.85%, se caracterizó por ser suficiente; y el de un 7.41%, se ubicó por abajo de lo establecido o esperado.

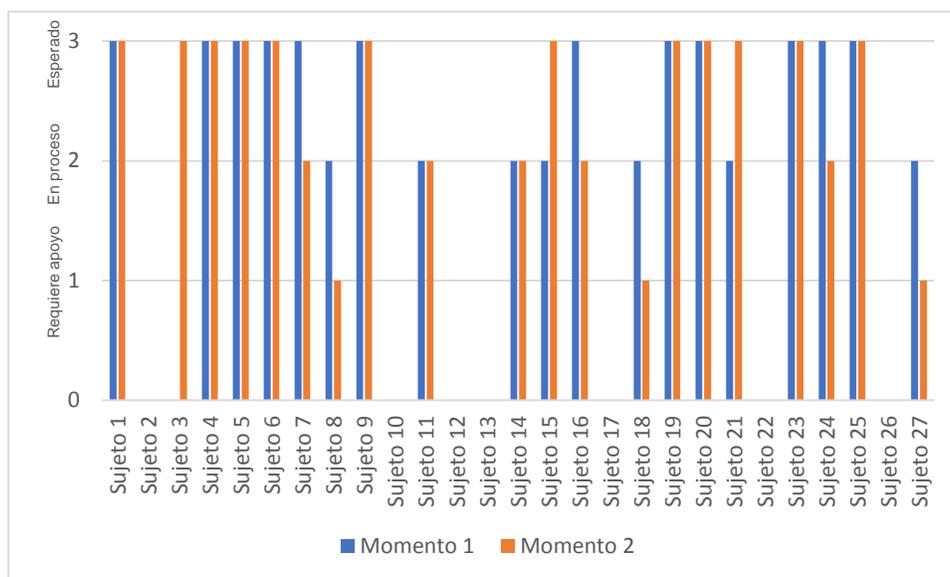
En la asignatura, al igual que en las anteriores, se intensificó la colaboración y el apoyo a las tareas escolares por parte de las familias durante el segundo período escolar. En lo referente al DE logrado por el alumnado, se reconoció que el rendimiento de gran parte de las y los pequeños se concentró en la categoría de rendimiento satisfactorio; mientras que el del resto, se situó en el esperado o bajo.

Las y los niños que presentaban una competencia alta en el área, y de acuerdo a la tabla (2), se caracterizaban por contar con una imagen positiva de sí mismos y mismas; dar nombre a sus emociones; identificar las situaciones que les generaba cierto tipo de emoción; valorar logros personales; mostrar independencia; trabajar en equipo; apoyar al otro; y, en suma, tener disposición e interés por aprender.

El estudiantado con una aptitud académica suficiente o baja, en cambio, mostraron solamente algunas de las características expuestas en el párrafo anterior; y las cuales no tenían el mismo alcance o profundidad que en el caso de los que tenían un dominio sobresaliente. De ahí que, y de acuerdo a la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget, fue posible aludir que las y los que tenían un rendimiento debajo del esperado aún transitaban por la etapa del egocentrismo, por lo que su mirada e interés seguía siendo su persona.

En cuanto, al área de artes, los resultados fueron los siguientes:

*Gráfica 11. DE obtenido por las y los escolares, en el área de artes*



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

Al término de la primera etapa de trabajo a distancia, se detectó que el 44.44% del alumnado tuvo un dominio oportuno 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 de evaluación, se percibió que el 44.44% de la muestra consiguió apropiarse, potenciar y demostrar efectivamente los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales específicos de la asignatura; un 18.52%, lo llegó a hacer de un modo satisfactorio; el 11.11%, lo efectuó de forma insuficiente; y de un 25.94%, no se tuvo dato alguno.

Se observó, así, que el grado de DE conseguido por una parte del alumnado tendió a disminuir en el segundo trimestre; y lo mismo sucedió con el 3.70% que se encontraba en una categoría de rendimiento deseado. Por otro lado, se notó que no

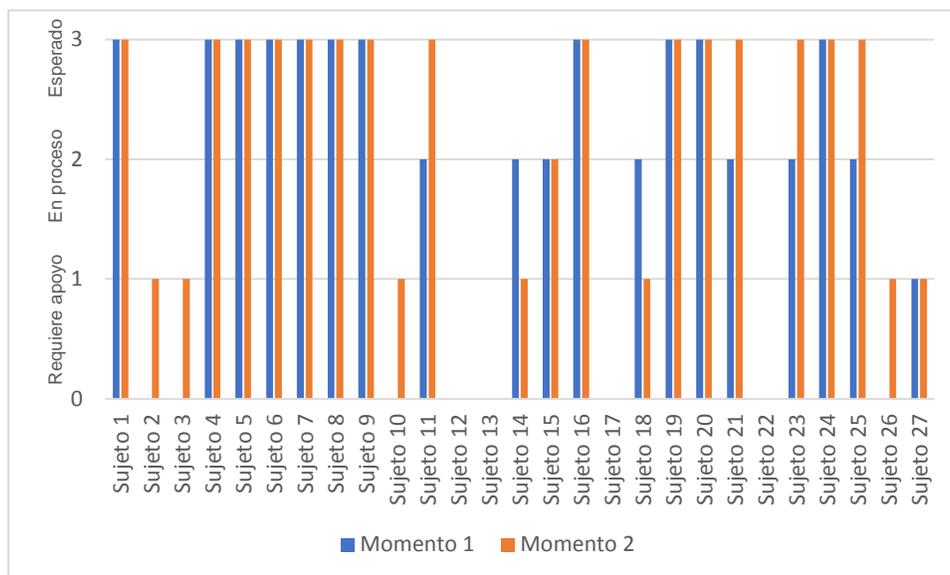
hubo una variación significativa en los porcentajes de dos de los niveles de rendimiento empleados para explicar el aprovechamiento del alumnado. A saber, en el primer momento no hubo escolares con un rendimiento bajo, pero sí se presentó en la segunda etapa de trabajo a distancia.

Las y los infantes que alcanzaron un dominio deseado, y con base a los rasgos de la tabla 1, poseían la competencia para expresar eficazmente sus ideas, sentimientos y pensamientos por medio de la danza, música, pintura y el dibujo; a su vez, poseían imaginación, creatividad y fantasía. El estudiantado con rendimiento básico o por debajo de éste, sólo manifestaban alguno(s) de los aspectos de las conductas expresadas.

Se percibió, por último, que el grado de implicación de las y los tutores fue variado, y tendió a disminuir durante trabajo escolar de diciembre-marzo. Se pensó que esta situación se presentó por el cambio que hubo de docente en la asignatura, ya que la maestra que ingresó implementó una nueva forma de trabajo y, además, solicitaba las evidencias entre semana, por lo que no hubo adecuación a los tiempos de las familias.

En lo que respecta a educación física, los resultados fueron los siguientes:

*Gráfica 12. DE obtenido por las y los escolares, en el área de educación física*



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

Al finalizar el primer trimestre del tercer grado, y de acuerdo a los datos de la gráfica, se pudo constatar que el 40.74% de los sujetos de estudio fue capaz de apropiarse, acrecentar y poner en práctica nociones propias de la disciplina; el 25.93%, adquirió y fortaleció medianamente el grado de competencia física con base a las actividades efectuadas en casa; el 3.70% presentó obstáculos para consumir las intenciones educativas.

En el segundo trimestre, por el contrario, se percibió que el 55.56% de las y los infantes reforzaron positivamente sus conocimientos, capacidades y actitudes en el área física; el 3.70%, alcanzó satisfactoriamente las finalidades educativas propuestas para el período; el 25.93%, ostentó un nivel de logro insatisfactorio; y del 14.81% restante, no se pudo emitir un juicio de valor por falta de evidencias.

Al conjuntar los datos, se evidenció un aumento en la participación de algunas y algunos de los encargados de los preescolares, por lo que favoreció al mejoramiento

de las competencias físicas de sus hijas e hijos. Sin embargo, en los sujetos (11, 14 y 18) ocurrió todo lo contrario, es decir, sus saberes se vieron afectados negativamente; y en otros se mantuvo el grado de desempeño, tal es el caso del sujeto 27. En lo que respecta al DE obtenido por las y los niños, se halló que el dominio deseable fue el que predominó en ambos momentos de evaluación; mientras que los otros niveles, variaron.

Así, y al tomar los rasgos expresados en la tabla 1, se halló que las y los que manifestaron un rendimiento esperado eran capaces de identificar y realizar diferentes movimientos corporales; participar en juegos individuales y colectivos; conocer alguna(s) de sus habilidades motrices; cuidarse a sí mismos y mismas; entender la importancia de la actividad física para la salud personal, etc. En ese sentido, las y los que se situaron por debajo del nivel deseado sólo llegaron a demostrar alguno(s) rasgos y/o conductas aludidas como consecuencia de un saber limitado o fragmentado.

### **3.5. El autoconcepto y su relación con en el desempeño académico**

Para identificar y, sobre todo, comprender el vínculo existente entre la imagen personal de los sujetos de estudio con su DE, se tomaron en cuenta: por un lado, los niveles de dominio que el estudiantado consiguió en las diferentes asignaturas durante el segundo y tercer grado de educación preescolar; y por el otro, los resultados que obtuvieron en los instrumentos de la EPAI y PSCA. Enseguida, se plasma la información recabada de ambos aspectos:

Tabla 21. Nivel de desempeño logrado por las y los preescolares

Nivel de desempeño <sup>54</sup>																				
Segundo año							Tercer grado (primer trimestre)						Tercer grado (segundo trimestre)							
Asignaturas <sup>55</sup>							Asignaturas						Asignaturas							
Sujeto	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF	LC	PM	ECMNS	ES	A	EF		
1	III	III	III	III	III	II							III	III	III	III	III	III	III	
2	III	II	II	II	III	III							II	II	II	II	III	III	I	
3	II	I	I	II	II	I							II	II	II	II	III	III	I	
4	III	II	II	III	III	III	III	II	II	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	
5	III	III	III	II	III	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	III	
7	III	II	III	III	III	II	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	
8	I	I	II	I	II	III	I	I	II	I	II	III	II	II	III	II	I	III	III	
9	II	I	III	II	III	III	II	I	II	I	III	III	II	II	III	I	III	III	III	
10	II	I	II	II	II	III							II	I	I	II			I	
11	III	III	III	III	III	III	III	III	II	II		II	III	II	II	II	II	II	III	
12	II	I	II	II	III	II	I	I	I				II	I	II	II				
13	I	I	I	I	II	III							I	II	I	I				
14	III	III	II	II	III	II	III	II	II	II	II	II	II	III	II	II	II	II	I	
15	II	II	II	III	II	II	II	II	II	III	II	II	II	II	III	III	III	III	II	
16	II	II	III	II	III	III	II	II	III	II	III	III	II	II	III	III	III	III	III	
17	I	I	I	I	II	II				I			II	II	II	II				
18	II	III	III	I	II	III	II	II	III	I	II	II	II	III	III	III	II	I	I	
19	III	II	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	
20	II	II	III	II	III	III	II	II	III	II	III	III	III	II	III	III	III	III	III	
21	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	II	II	III	III	III	III	III	III	III	
22	I	I	I	I	I	I							II	I	II	II				
23	III	III	II	II	II	III	II	III	II	II	III	II	III	III	III	II	III	III	III	
24	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	II	II	III	
25	II	II	II	III	III	III	II	II	II	II	III	II	III	III	III	III	III	III	III	
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	I	

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

<sup>54</sup>Para referirse a los niveles de DE se empleó la siguiente categorización: nivel I (Requiere apoyo), nivel II (En proceso) y nivel III (Esperado). Además, se dejó el espacio en blanco debido a que se tuvo desconocimiento del rendimiento por falta total o parcial de evidencias, tal como se mencionaba en el apartado 3.3 del presente capítulo.

<sup>55</sup> 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).

Tabla 22. Nivel de autoconcepto académico

	Escala				Escala	
Sujetos	EPAI	PSCA		Sujetos	EPAI	PSCA
Sujeto 1	Alto	Alto		Sujeto 15	Alto	Alto
Sujeto 2	Alto	Alto		Sujeto 16	Alto	Alto
Sujeto 3	Alto	Medio		Sujeto 17	Alto	Medio
Sujeto 4	Alto	Alto		Sujeto 18	Alto	Alto
Sujeto 5	Alto	Alto		Sujeto 19	Alto	Alto
Sujeto 6	Alto	Alto		Sujeto 20	Alto	Alto
Sujeto 7	Alto	Alto		Sujeto 21	Alto	Alto
Sujeto 8	Alto	Alto		Sujeto 22	Alto	Medio
Sujeto 9	Alto	Alto		Sujeto 23	Alto	Alto
Sujeto 10	Alto	Alto		Sujeto 24	Alto	Medio
Sujeto 11	Alto	Alto		Sujeto 25	Alto	Alto
Sujeto 12	Alto	Alto		Sujeto 26	Alto	Alto
Sujeto 13	Medio	Medio		Sujeto 27	Alto	Alto
Sujeto 14	Alto	Alto				

Fuente: elaboración propia con base a la aplicación de los instrumentos EPAI y PSCA, enero, 2021.

El análisis de los datos aludidos, se ha realizado a lo largo del capítulo. En el presente apartado, se consideraron, estructuraron y conjuntaron para así contar con un referente o sustento que favoreciera a la debida identificación y comprensión de la relación entre la percepción escolar personal y rendimiento académico del alumnado del tercer año, grupo A.

Olmedo (2012) en su estudio, intitulado “Correlación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria”, realizó una estratificación de casos-muestra con la finalidad de contar con un panorama amplio de sus hallazgos y, en general, para profundizar respecto a la relación que había entre las variables de su investigación.

La estratificación, del autor, se organizó e integró por nueve estudiantes. A saber, tres de ellos puntuaron con un nivel alto de autoconocimiento; el de otra tercera

parte, se ubicó en un rango medio de percepción individual; y el de la fracción restante, se caracterizó por estar por debajo de las anteriores.

En el presente trabajo, se rescató la organización de casos-muestra. Así, se seleccionaron once infantes del grupo estudiado, y se trató de agruparlos de acuerdo a los mismos criterios efectuados por Olmedo, a fin de contar con datos suficientes y, en suma, representativos que coadyuvaran a comprobar y/o a refutar la hipótesis planteada.

Para la selección de los casos, se tuvieron presentes los resultados obtenidos por el estudiantado en los instrumentos aplicados. De la PSCA, se eligieron a seis y cinco estudiantes con niveles alto y medio de autoconcepto académico, respectivamente; debido a que nadie puntúo con un nivel bajo en la escala. Los hallazgos de la EPAI, en cambio, se tomaron en consideración para así complementar datos.

Las y los preescolares que se ubicaron en los niveles alto y medio de imagen académica, se mencionan a continuación. Los sujetos 5, 11, 14, 18, 21 y 23 conformaron el primer parámetro o estrato; y los individuos 3, 13, 17, 22 y 24, en cambio, el segundo. Al tener identificados a las y los once estudiantes, se procedió a recuperar el nivel de logro o rendimiento que alcanzó cada una y uno, ya que representaba el factor o medio para poder así identificar y, al mismo tiempo, comprender la relación de tal aspecto con la imagen construida por el infante, hasta esos momentos. Los resultados, fueron los siguientes:

### 3.5.1 Autoconcepto alto

El **sujeto 5** tenía 6 años de edad. Su familia estaba conformada por ella, dos hermanas, su madre y padre. Éstos últimos siempre estuvieron atentos e interesados en la formación y aprendizaje de la niña, por lo que llegaron a participar e involucrarse activamente en las actividades escolares, tanto del grupo como de la institución. En el aula, la escolar mostraba un comportamiento y/o actitud de carácter introvertido. A pesar de ello, y cuando se le solicitaba participar o ayudar, lo hacía sin problema alguno. En el recreo, se le veía andar por los pasillos con uno o dos compañeras y/o compañeros, pero no llegó a extender sus relaciones sociales con las y los demás.

En lo referente a los instrumentos administrados, se encontró que la infanta obtuvo un nivel alto en la dimensión académica, tanto en la PSCA como en la EPAI. Ahora bien, y respecto al desempeño académico, se halló que al finalizar el segundo grado consiguió un nivel de dominio esperado en casi todas las asignaturas, a excepción de ES. En dos primeros trimestres del tercer grado, su rendimiento fue el deseado en todas las materias. De ahí que se llegó a visualizar una relación entre la imagen escolar percibida con la aptitud escolar.

El **sujeto 11** tenía la edad de 6 años. Su familia estaba compuesta por ella, un hermano, y por los progenitores. El padre nunca asistió a las reuniones, ni participó en las actividades, por cuestiones de trabajo. La madre, por tanto, fue la encargada de acompañar y apoyar en la formación de la menor en su etapa de educación preescolar.

A la estudiante, se le dificultaba permanecer en el lugar que se le había asignado en el aula; por tal motivo, era común observarle debajo de las mesas, o bien, en un rincón del salón. Y, además, se alejaba del resto de sus compañeros y compañeros, por lo que la mayoría del tiempo se le veía trabajar y andar sola.

La niña, y de acuerdo a las escalas aplicadas, tuvo una puntuación alta en la dimensión académico del autoconocimiento. Respecto al DE, se identificó que la escolar, y al término de segundo grado, alcanzó de manera esperada gran parte, por no decir todos, de los propósitos educativos establecidos.

En el primer trimestre del ciclo escolar 2020-2021, se evidenció que, la niña, tuvo un dominio destacado en PM y LC; y consiguió un aprovechamiento regular en el resto de las disciplinas. En el segundo trimestre, por su parte, se evidenció que tuvo un grado de competencia esperada en LC y EF; mientras que, en las otras áreas, el rendimiento se caracterizó por situarse en un nivel básico. De ahí que, se pudo reconocer que el desempeño de la escolar era medio-alto. Así, y al hacer el vínculo de éste con el nivel de autoconcepto obtenido en las pruebas, se halló que existió un grado medio o parcial de relación entre ambos constructos.

El **sujeto 14** tenía una edad de 6 años. Su familia estaba integrada por él, una hermana, mamá y papá. Éste se dedicaba a la minera, y su esposa era ama de casa. Al padre, del niño, no se le observó en ninguna de las actividades que tuvieron lugar en el centro escolar y, por ende, no se le conoció. De ahí que, la madre, era la encargada de realizar el debido acompañamiento pedagógico y de la formación del niño, en su etapa de preescolar.

El escolar estableció alianzas con sólo algunos de sus pares y, también, con una niña. A saber, con el resto del grupo continuamente mostraba apatía, por lo que se irritaba con facilidad cuando las y los compañeros del grupo le decían o hacían algo, y cuando le tomaba sus pertenencias.

Era un alumno que, en clase, atendía lo que se le decía, respetaba la opinión y participación de los demás, ayudaba a repartir y organizar el material y, en general,

cumplía con lo que se le solicitaba. Al respecto, y en la mayoría de las veces, requería que se aprobara y reconociera lo que hacía durante las clases. Lo que hacía que se sintiera bien consigo mismo.

El infante, en las dos pruebas administradas, consiguió un nivel alto. En lo que concierne al DE, del segundo grado, alcanzó una categoría destacada en las materias de LG, PM y A; y en las otras tres, tuvo un grado de dominio medio.

En el tercer año, por otro lado, se encontró que el infante: A) En el primer trimestre, llegó a tener un aprovechamiento suficiente en la mayoría de las áreas del saber, y sólo un rendimiento aceptable en LC. B) En el segundo momento, consiguió un nivel esperado y bajo en PM y A, respectivamente; y un logro básico en el resto de las materias. A grandes rasgos, se consideró que el sujeto poseía un rendimiento medio-alto. Al conjuntar éste con la puntuación consiguió en las escalas, se evidenció cierto nivel de relación.

El **sujeto 18** tenía seis años de edad. Su familia estaba conformada por él, un hermano menor, y por mamá y papá. Estas últimas figuras trabajaban desde las 8:00 a.m. hasta las 5:00 p.m., por lo que los niños eran cuidados por la abuela materna, así como por tías. En lo que respecta a la participación de la familia en la escuela, se percibió que era infrecuente; sin embargo, cumplían con lo que se le solicitaba, tal como materiales y trabajos en casa.

En el aula, el niño mostraba una actitud extrovertida. Se le observaba levantarse constantemente de su silla; conversaba con compañeros y compañeras; y lanzaba objetos para llamar la atención. Al realizar los trabajos, lo hacía de una manera rápida, y le costaba centrar la atención en lo que realizaba o se le solicitaba.

El alumno obtuvo un nivel alto de autoconcepto escolar en los instrumentos aplicados. En torno al desempeño, se identificó lo siguiente. El escolar, en segundo grado, obtuvo un dominio deseado en las asignaturas de PM, ECMNS y EF; mientras que en las otras se redujo. Al respecto, se evidenció que tuvo un rendimiento medio en LC y A; y en ED, estuvo por debajo de lo esperado.

Al terminar el primer período de trabajo, del tercer año, el pequeño manifestó un aprovechamiento deseado en PM; insuficiente en ECMNS; y satisfactorio en las áreas del saber restantes. En el segundo período, del mismo grado escolar, el DE mostrado fue el esperado en PM y ECMNS; medio en LC y ES; e insuficiente en A y EF. En general, el infante alcanzó un DE medio; por tal razón, el grado imagen que tenía sobre su capacidad para rendir en las tareas académicas no tuvo una vinculación estrecha con su aptitud escolar manifiesta, pero se observó un vínculo parcial entre ambos constructos.

El **sujeto 21** tenía 6 años de edad. Su familia estaba compuesta por la niña y los progenitores. El padre era minero, y la madre comerciante. A pesar de que el tiempo laboral de ambos era distinto, los dos siempre trataron de apoyar, participar e involucrarse en las actividades escolares. Además, eran los encargados de llevar y recoger a la infante de la institución.

La pequeña era reservada, seria y prefería trabajar de manera individual. En la hora del desayuno, se le veía almorzar sola; y en la hora de descanso, paseaba por los pasillos o espacios de la institución, o bien, pasaba el momento con su madre o con algún docente.

Se evidenció, a través de las pruebas, que la niña poseía un nivel alto en la dimensión escolar de autoconocimiento. Ahora bien, y en torno al DE que manifestó

en el segundo grado, se notó que tuvo un dominio destacado en las materias, a excepción de ES.

En el primer período, del tercer grado, la estudiante denotó un logro medio en las áreas de ES, A y EF; mientras que, en las otras tres, fue deseado. En el segundo momento de trabajo en línea, en todas las asignaturas mostró un aprovechamiento sobresaliente. En concreto, se dedujo que la pequeña denotó un DE alto en los dos grados escolares; por lo tanto, se evidenció una asociación entre la representación que la niña tenía de sí misma en torno a sus habilidades y capacidades con su rendimiento académico.

El **sujeto 23** contaba con 6 años de edad. Su familia estaba compuesta por él, dos hermanos y los progenitores. El padre de familia contaba con un taller mecánico, y se encargaba de él la mayor parte del día y tarde; la madre, por su parte, estudiaba y, además, se dedicaba al comercio. Ambas figuras participaban e involucraban en el proceso de enseñanza/aprendizaje de su hijo; asimismo, asistían a todas las actividades que se convocaban por parte de la escuela.

El estudiante cumplía con todos sus trabajos, tanto los que se hacían dentro del aula como los que se encargaban de tarea. En el aula, resolvía con facilidad los trabajos, lograba mantener la atención en lo que hacía o se le solicitaba y tenía obstáculos para relacionarse con las y los demás niños. Por otra parte, su conducta era buena; no obstante, se irritaba con facilidad.

El infante puntuó con un nivel alto de autoconcepto académico, en los dos instrumentos administrados. Ahora bien, y al concluir el segundo grado de preescolar, consiguió un nivel de aprendizaje esperado en LC, PM y ED; mientras que, en las otras tres asignaturas, lo hizo de una manera satisfactoria. En el primer corte de evaluación,

del tercer grado, consiguió un rendimiento deseado en las materias de PM y A; y en las otras, se caracterizó por ser de dominio básico. En el segundo corte, en cambio, obtuvo un aprovechamiento destacado en la mayoría de las materias, a excepción de ES.

Lo anterior evidenció de que, el pequeño, tuvo un desempeño medio-alto a lo largo de su tránsito por los dos grados correspondientes a la educación preescolar. Así, se identificó que existía un alto grado de correlación entre la percepción que tenía el estudiante en torno a sus características, habilidades y destrezas escolares con su DE.

### **3.5.2 Autoconcepto medio**

Del **sujeto 3**, ya se habían aludido datos en el apartado 3.2 del presente capítulo. De ahí que, y para no repetir información, se expone a continuación la información identificada en torno al grado de autoimagen y el DE mostrado en los grados correspondientes a la educación preescolar.

La niña obtuvo un rango medio en la prueba PSCA, que difirió al arrojado por el otro instrumento aplicado. En cuanto al rendimiento académico que la estudiante mostró, se halló que: al finalizar el ciclo escolar 2019-2020, alcanzó un nivel de conocimientos de carácter básico en LC, ES y A; y un nivel insuficiente, en las asignaturas de PM, ECMNS y EF.

Al concluir el primer período, del tercer grado, no se contó con datos o evidencias para emitir un juicio de valor. En la segunda etapa de trabajo a distancia, se encontró que tuvo un grado de dominio medio en LC, PM, ECMNS y ES; y un conocimiento alto y bajo en las A y EF, respectivamente. En general, se identificó que

la alumna poseía un rendimiento medio, pero hicieron falta evidencias para demostrarlo o constatarlo. Al hacer la relación entre la concepción que la niña poseía sobre su capacidad para afrontar las tareas con su logro académico, se observó un alto grado de asociación de ambos constructos.

El **sujeto 13** tenía 6 años de edad. Su familia estaba conformada por él, un hermano, y sus progenitores. El padre laboraba la mayor parte del día; y la madre, lo hacía sólo por media jornada. Por tal razón, era la encargada de cuidarlo. La participación de la tutora en las actividades escolares era escasa, por no decir inexistente.

El escolar presentaba un retraso en el lenguaje, por lo que fue canalizado al servicio de USAER; no obstante, no recibió la ayuda requerida como consecuencia de una insistencia marcada a la institución, durante el ciclo escolar 2019-2020. En clase, el niño se distraía fácilmente; conversaba con sus compañeras y compañeros de mesa; solicitaba ir al baño continuamente; y no concluía con las actividades. En tiempo de descanso, se le observaba jugar con niñas y niños del grupo, así como de otros.

El infante puntuó con un grado medio de autoconocimiento académico, en la escala PSCA; y tal resultado, es similar al que consiguió en la prueba EPAI. Respecto al DE del escolar, se identificó que en las asignaturas de LC, PM, ECMNS y ES, tuvo un nivel bajo de rendimiento; en la A, fue medio; y en EF, fue donde registró el rendimiento más alto.

En el primer trimestre, del tercer grado, consiguió un dominio bajo en cuatro de las asignaturas (LC, PM, ECMNS y ES); y en las de A y ED, no se tuvo registrado alguno. En el segundo trimestre, por su parte, aumentó su rendimiento en tres asignaturas (LC, ECMNS y ES), y permaneció igual en PM; y en las otras dos, no se volvió a tener

registro por segunda ocasión. En concreto, se consideró que el infante tenía un bajo DE. Es por ello que se observó escaso vínculo entre la idea o percepción que tenía el estudiante respecto a su competencia escolar con su aprovechamiento escolar.

El **sujeto 17** tenía 5 años con 9 meses de edad. Su familia estaba integrada por la pequeña, así como por mamá y papá. Éste se dedicaba a la minería, y la madre a comercio. Ambas figuras, tuvieron obstáculos para participar y comprometerse en las actividades convocadas en la institución.

La niña no llevaba las tareas que se le pedían, ni tampoco los materiales e instrumentos para el trabajo diario. Además, tuvo una inasistencia marcada en el ciclo escolar 2019-2020. En lo que respecta al trabajo de aula, la escolar mostraba dificultades para realizar las actividades que se le proponían, por lo que siempre buscaba ayuda con algún compañero(a) de confianza o con el docente a cargo del grupo para así tratar de dar solución.

La infante, por otra parte, tenía facilidad para generar y mantener lazos con las y los demás niños. En la hora de lonche, se sentaba con sus compañeras y compañeros más cercanos, sacaba sus alimentos de su mochila y los compartía. Y en la hora destinada al receso, se le veía jugar con diferentes escolares del salón, así como de otros grupos.

La alumna alcanzó un rango medio de autopercepción escolar, en la prueba PSCA; cuyo resultado difirió al que puntuó en la EPAI. En lo que respecta al aprovechamiento académico, se percibió lo siguiente. En segundo grado, la estudiante obtuvo un desempeño insuficiente en la mayoría de las asignaturas; y únicamente logró un dominio medio en A y EF.

En la primera etapa de trabajo a distancia en el ciclo escolar 2020-2021, sólo tuvo registro en ES; y, en esa área, denotó un rendimiento bajo. Al concluir el segundo período, manifestó un dominio suficiente en LG, PM, ECMNS y ED; y de las otras dos materias, no se tuvo conocimiento por falta de evidencias. A grandes rasgos, se habla de un DE de carácter bajo. En ese sentido, se percibe una baja relación entre la concepción que había formado la niña en torno a sus habilidades y capacidades para dar respuesta a situaciones escolares con su rendimiento escolar.

El **sujeto 22** contaba con seis años y tres meses de edad. Su familia estaba conformada por ella y su mamá. Ésta estudiaba y trabajaba, por lo que se le dificultaba participar e involucrarse en las actividades convocadas a nivel institucional y grupal; por lo tanto, la abuela, de la niña, era la encargada de recoger a ésta a la hora de la salida y, también, de estar pendiente de los trabajos escolares.

En clase, la niña era reservada y se le dificultaba resolver las actividades que se le proponían, a pesar de que se le ofrecía un acompañamiento personalizado; y, su vez, no llevaba los materiales que se solicitaban para la realización de las actividades que se planeaban para el trabajo escolar cotidiano y, tampoco, entregaba las tareas que se dejan para hacer en casa.

A mitad del ciclo escolar 2019-2020, la madre solicitó permiso a la directora para que la escolar pudiera ausentarse por dos meses, debido a que tenía que salir al extranjero por cuestiones personales; sin embargo, su instancia se prolongó a aproximadamente cinco meses. Lo que provocó que, la infanta, no terminara el segundo grado en la institución, sino en un *kindergarten* en Estados Unidos.

La alumna, de acuerdo a los resultados de la prueba PSCA, obtuvo un nivel medio de autopercepción académica; mientras que, en los de la EPAI, consiguió un

rango por encima al anterior. Respecto al DE mostrado y registrado antes de que, la estudiante, se retirara temporalmente, se halló que tuvo un logro académico bajo en todas las asignaturas de preescolar.

En el tercer grado, no fue distinta la situación. En el primer trimestre, de trabajo a distancia, no se tuvo registro alguno de los trabajos asignados a la alumna, pese a que se estuvo en contacto y en comunicación constante con la tutora. En el segundo momento, la educanda obtuvo un aprovechamiento medio en las asignaturas de LC, ECMND y ES; un logro escolar de nivel bajo en PM; y en las materias restantes (A y EF) no se tuvo registro. En general, el DE de la alumna se catalogó como bajo. Así, se halló una correlación parcial entre la imagen que poseía la infante sobre su capacidad para enfrentar y resolver tareas escolares con su rendimiento escolar.

El **sujeto 24** tenía 6 años y un mes de edad. Su familia estaba constituida por ella, su padre y abuela paterna. Ésta era la encargada de llevar y recoger a la niña de la escuela y, por tanto, de acompañarla en su proceso de formación académica. Cabe destacar que, la señora, estuvo al pendiente de lo que se solicitaba a la escolar y siempre preguntaba sobre el desempeño que ésta había tenido durante la jornada de trabajo.

En el aula, la niña se mostraba atenta, participativa e interesada en las tareas que se le eran asignadas; y, por lo regular, ella daba solución a las actividades por sí misma, pero había ocasiones en la que solicitaba ayuda u orientación, tanto al docente frente a grupo como a las y los compañeros de mesa. Por otra parte, le gustaba que se le reconociera el esfuerzo que realizaba y, también, se ofrecía como voluntaria para entregar materiales a los demás niños y niñas.

La alumna puntuó con un nivel medio de autoimagen escolar, en la prueba PSCA; mientras que, en el otro instrumento administrado, lo hizo con un rango alto. En lo que respecta al aprovechamiento escolar, se identificó que la niña logró un dominio esperado en casi todas las asignaturas de segundo grado, a excepción de la materia de ES.

Al concluir los primeros meses de trabajo a distancia, la alumna había conseguido adecuadamente los propósitos establecidos en cinco de las materias; por lo tanto, se observó un desempeño similar al que manifestó al término del grado anterior. En el segundo trimestre, de tercer año, la infante logró un aprovechamiento satisfactorio en las asignaturas de A y ES; y, en las restantes, lo hizo de manera esperada. En general, la estudiante consiguió un DE medio-alto. Esto evidenció que, y con base al resultado de la PSCA, existía cierta relación entre la imagen académica percibida con el rendimiento académico.

### **3.5.3 Correlación entre imagen escolar de los sujetos de estudio y su DE**

La información manifiesta y/o derivada de la estratificación realizada de los casos-muestra, dejaba entrever por sí misma el grado de asociación entre el autoconcepto escolar y el rendimiento académico del grupo estudiado; sin embargo, se consideró trascendental tomar en cuenta los datos del resto del estudiantado 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 23. Grado de correlación entre el autoconcepto académico y el DE

<b>Sujeto</b>	<b>Nivel de autoconcepto (PSCA)</b>	<b>Nivel de DE (Final de segundo grado)</b>	<b>DE general (1<sup>er</sup> trimestre)</b>	<b>DE general (2<sup>do</sup> trimestre)</b>	<b>Grado de correlación</b>
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.

La representación configurada por un 44.45% del estudiantado 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 DE, en los momentos de evaluación mencionados; y la imagen configurada por el resto, 22.22%, tuvo escaso o nulo vínculo con su logro escolar.

A manera de conclusión, se hace imprescindible reconocer que los individuos en edades comprendidas entre los 3 y 6 años, son capaces de formar una representación de sus capacidades, habilidades y destrezas escolares, es decir, de conformar un autoconcepto académico. El cual se encuentra influido y determinado por rasgos y características específicas de la etapa de desarrollo cognitivo humano en la que transitan; en ese sentido, la autoimagen se denotará y expresará de diferentes maneras a medida que la persona crece.

Conocer la autopercepción del sujeto, no es fácil. Requiere la aplicación y análisis de instrumentos, acordes a la etapa en la que transita la muestra a estudiar. A saber, sólo algunos de éstos están dirigidos a poblaciones infantiles; sin embargo, su existencia coadyuva a asentar que el constructo es viable y factible de ser estudiado en niñas y niños preescolares.

Respecto al DE es importante mencionar que las y los agentes escolares esperan que, las niñas y los niños que se atienden en los centros escolares, logren alcanzar los aprendizajes y rasgos perfil de egreso propios del nivel preescolar. No obstante, en tal proceso intervienen factores y circunstancias, que favorecen y obstaculizan tal propósito. En esta tesitura, investigadoras e investigadores han considerado al autoconcepto académico como un factor que interviene en tal fin, ya sea positiva o negativamente.

## CONCLUSIONES

Cada uno de los capítulos de la investigación “El autoconcepto académico y desempeño escolar. Caso: segundo y tercer grado. Jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”, 2019-2021”, constituyen un cimiento y, al mismo tiempo, una vía para que se identifique y contemple a la autopercepción escolar como un constructo posible de ser estudiado y analizado en el individuo de edad temprana; asimismo, como un factor, de muchos otros, a tomar en cuenta para la debida comprensión del aprovechamiento educativo que consigue el alumnado en un tramo o al final de un ciclo escolar.

La problemática que impulsó la realización del presente estudio, correspondió al logro diferenciado que obtuvieron las y los escolares de segundo grado de educación preescolar, del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”, en los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social, durante el primer trimestre del ciclo escolar 2019-2021.

Se reconoció que, en el aprovechamiento escolar, influían factores de diversa índole, tales como familiares, sociales, institucionales y, también, personales. En ese momento, se tuvo la inquietud de analizar el componente próximo a la vida estudiantil del estudiantado que se atendía, que era la imagen personal en su dimensión académica, con la finalidad de contar con un referente sobre cómo esa percepción influía e impactaba en sus propios resultados académicos.

Los objetivos específicos constituyeron la guía y el soporte de lo propuesto y realizado a lo largo del trabajo de investigación. Es por ello que, a través de ésta, se

tuvo la intención de identificar los planteamientos políticos que dan fundamento al constructo psicológico de autoimagen; y en reconocer los componentes curriculares y organizacionales de la educación preescolar en el país, que abonan a la construcción de la idea personal.

Respecto al primer rasgo, se halló que en el cuarto párrafo, del Artículo 3° de la CPEUM, se encuentra establecido el principio en el que queda sustentada toda acción destinada y dirigida a la construcción de la percepción que el sujeto forma sobre su persona. En tal garantía, grosso modo, se señala que la mirada, el trabajo y los esfuerzos de todas y todos los agentes educativos, se han de focalizar en el desarrollo de todas las potencialidades del individuo, es decir, en la formación integral.

De ese enfoque, de carácter global, se deriva el aspecto socioemocional; y, a su vez, de éste se desprende la dimensión de autoconocimiento individual. La cual es una de las cinco habilidades socioemocionales<sup>56</sup> que propone y/o expresa la SEP (2017) para explicar el pensar y sentir del individuo.

El gobierno de México ha logrado replantear, rediseñar y reelaborar reglamentos y leyes, con la intención de respaldar, favorecer y concretizar la perspectiva de bienestar general del sujeto, y entre las cuales se encuentran la LGDNNA y la LGE. El análisis y discusión de éstas se ha realizado en el primer capítulo de este volumen.

Sólo queda reconocer que, a pesar de que las bases legales subrayan y respaldan la idea e importancia que tiene el trabajar la autoimagen de las y los escolares, aún queda mucho por hacer para que esos garantes sean concretizados en

---

<sup>56</sup> Autoconocimiento, autorregulación, colaboración, empatía y autonomía.

los centros educativos; y, mejor dicho, en el espacio educativo en el que tuvo lugar el estudio, a fin de que todas y todos los infantes que se reciban y atiendan, puedan recibir un trato y una educación que les permita edificar una imagen positiva de sí mismas y mismos.

Se reafirmó, y de acuerdo al segundo rasgo del primer objetivo, que el planteamiento curricular del plan y programa de estudio de educación preescolar se caracteriza por pugnar y respaldar una formación de índole humanista e integral, por lo que todos sus componentes se encaminan y convergen hacia este fin; por consiguiente, no sólo se contribuye a la parte cognitiva del individuo con el abordaje de los campos de formación académica, sino también al aspecto emocional a partir de las áreas de desarrollo personal y social.

En general, los elementos normativos, organizacionales y curriculares propios del nivel de educación preescolar, se caracterizan por estar sistematizados ante leyes y reglamentos para que así se vele y cumpla con los propósitos educativos establecidos; en ese sentido, existe una ausencia total de arbitrariedad. Esto confirma que, el preescolar, no funge como una institución de carácter asistencial (SEP, 2004); no obstante, cumplir con cada uno de los preceptos enunciados en el plan y programas de estudio depende de diversos factores (políticos, sociales, familiares, económicos, institucionales, etc.).

Con el segundo objetivo específico, se pretendió explicar desde la teoría la manera en la que el alumnado construye y expresa la representación que ha configurado respecto a su competencia y destreza escolar; así como el identificar los rasgos de un buen o mal desempeño académico. Cada uno de los aspectos mencionados fue explicitado puntualmente a lo largo del capítulo II, del presente

trabajo de investigación. Es por eso que, en los siguientes párrafos, se pone de manifiesto lo observado y hallado a través de los resultados obtenidos con base a los instrumentos administrados.

Las y los niños preescolares de estudio, habían interiorizado una determinada imagen académica sobre sí mismas y mismos, como resultado de la influencia del ambiente familiar y escolar en el que se desenvolvían y, también, de las representaciones y expectativa generadas por los adultos significativos.

En el subapartado 2.1.2, se señaló que el autoconcepto es caracterizado por poseer alto grado de estabilidad; y, en menor medida, de maleabilidad (Markus & Kunda, 1986, en González & Tourón, 1992). Los resultados obtenidos, en el estudio, confirman esa tesitura. Se observó que, en la mayoría de los sujetos de estudio, permaneció la idea que habían estructurado en torno a su aspecto académico.

Lo anterior, fue posible de reconocer a partir del análisis correspondiente de la PSCA y la EPAI. A saber, se observó que el 88.89% del estudiantado del segundo y tercero, grupo A, puntuaron sobre el mismo nivel o grado de autoimagen escolar en las dos escalas suministradas; mientras que en el porcentaje restante, 11.11%, se identificó una variación mínima en los resultados obtenidos.

Por lo que se debe tratar con respeto al sujeto que aprende; y, en la medida de lo posible, cuidar de su integridad. Esto se recomienda porque todo lo que, la y el infante, observa, escucha, experimenta y siente, lo llega a identificar y edificar en el concepto que tiene sobre sí misma y mismo.

Al momento en el que el individuo configura una idea o representación (positiva y/o negativa) en su estructura mental, será difícil su posterior modificación. Esto es

debido a la estabilidad mencionada del constructo y, a la vez, de las características del tipo pensamiento (pre-operatorio) que se manifiesta a esas edades.

También se encontró que, una parte considerable del alumnado, tendió a sobrevalorar la propia competencia académica, es decir, por autodescribirse de una manera positiva. Lo que coadyuvó a confirmar la tesis enunciada por Harter (1990, en Álvaro, 2015). La cual expone, que las y los infantes, de 3 a 6 años, tienden a generar autodescripciones concretas y positivas de sí mismos, ya sean éstas reales o ficticias.

Las y los pequeños que tendieron a sobreestimar su imagen fueron aquellas y aquellos que contaban con la habilidad y facilidad para establecer alianzas con el resto de las y los compañeros. No es difícil entender este aspecto, pues para ser aspectados, reconocidos y seguir siendo parte de un grupo social, es imprescindible que las y los infantes se visualicen como individuos capaces de hacer y/o enfrentar situaciones de diversa índole.

En el apartado 2.2, se exponía que la comparación social con los pares constituye un factor que impacta en el autoconocimiento del individuo (González & Tourón, 1992). Así, se evidenció que contar con un referente con quien compararse coadyuva a que se acreciente la imagen académica que posee cada infante. Cuando la niña y el niño, no cuenta con un referente significativo, la idea o representación que tiene de sí mismo o misma, permanece inalterable.

González y Tourón (1992), por otro lado, puntualizaron que toda y todo aquel que busca la aprobación de un tercero en torno a lo que siente, piensa, dice y expresa, lo hace con la intención de sentirse bien consigo misma y mismo; y, en suma, para percibirse como un individuo competente y hábil. Ante esta tesitura, se apreció que las y los pequeños de preescolar que continuamente o moderadamente solicitaban

revisión y, por tanto, el asentimiento de las actividades o tareas que les eran asignadas, llegaron a obtener un nivel alto de autoconocimiento escolar o competencia percibida en el instrumento de la PSCA; y aquellas y aquellos que no estaban acostumbrados a hacerlo, consiguieron un grado medio en la prueba.

Resultó indispensable, también, contar con un referente sobre el papel e impacto que tenía la figura materna en la autopercepción que la y el infante había configurado de sí mismo(a). Se halló que un 70.37% de las y los alumnos que consideraban mayor o media aceptación maternal en la prueba PSCA, eran aquellos que, a su vez, se visualizaban altamente o medianamente competentes académicamente.

Lo que evidenció que, la madre, es el primer sujeto significativo que poseen las y los individuos en edad temprana; y, además, es el que más impacto tiene en la idea personal y académica que forman éstos. Por tal razón, todo lo que ella haga o exprese va a influir en la percepción que la y el pequeño tiene y/o cree que posee en torno a capacidades y habilidades escolares; y, en un futuro, en las que desarrollará y consolidará.

En lo referente al DE, fue contundente reafirmar que los propósitos enunciados y esperados a partir de la aplicación de los principios y normativas del plan y programas de estudio, difieren con lo que sucede realmente en las aulas de preescolar. Un claro ejemplo es el logro escolar alcanzado por parte de las y los escolares estudiados al finalizar el segundo grado y en los primeros dos trimestres del tercer año de preescolar.

Se tuvo en claro que en los resultados influyen factores de diversa índole; por ejemplo, contextuales, sociales, culturales, familiares, institucionales, didácticos y

personales. En ésta última, y como se exponía al inicio del presente estudio, la idea que la y el escolar tiene sobre sí misma y mismo tiene un papel importante.

El tercer, y último, objetivo específico consistió en comprender la manera en la que la percepción que habían estructurado las y los preescolares de estudio, sobre su competencia, destreza y habilidad para dar frente a tareas escolares, impactaba en su propio rendimiento escolar. El análisis de este fin se ha explicitado de manera concreta en el capítulo III de este estudio.

Se dio cuenta que gran parte de las y los interesados en el tema en cuestión, por lo regular, analizan las facetas (social, física, familiar, emocional y académica) que estructuran a la autoimagen, de una manera desintegrada; es decir, hay una tendencia por reconocer y comprender la influencia que llega a tener uno de los rasgos del concepto personal sobre alguna(s) otra(s) variable(s), por ejemplo, en el DE.

En la investigación, y con base en los resultados, se detectó de que existe una nula relación con la directriz antes mencionada, como resultado de la naturaleza y carácter dinámico que le es propio al autoconcepto y, en específico, a la dimensión académica. Lo anterior se presenta porque la noción que el sujeto estructura sobre su propia capacidad y destreza escolar, se configura también a partir de la influencia de determinados aspectos o componentes propios y/o pertenecientes a otras de las vertientes de la apreciación individual. En concreto, es indeseable e imposible que se considere y analice al rasgo académico como un constructo ajeno a las demás facetas que conforman la autoimagen.

Diversas investigaciones, muestran que la percepción que tiene la persona sobre sus habilidades y aptitudes escolares, tiene un impacto considerable en el desempeño manifiesto en cada una las actividades y tareas institucionales y, en

general, en el logro de los propósitos educativos. En esta perspectiva, destacan los estudios realizados por Gargallo *et al* (2009), Salum-Fares *et al* (2011), Olmedo (2012), Bustillos & Ramírez (2013), Ibarra & Jacobo (2014), Antonio (2015) y Hoces & Garayar (2019). Su pensar se concreta en una predicción naturalista, que enuncia que: a mayor/menor autoconocimiento académico, se propicia un buen/mal rendimiento 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 segundo y tercer grado, grupo “A”, del jardín de niñas y niños “Beatriz González Ortega”, en su rendimiento académico.

Se planteó como hipótesis que el DE, de las y los infantes de segundo y tercer grado, sería alto o bajo como resultado de la imagen que cada uno había formado sobre su competencia escolar. Como se puede notar, se partió de una predicción naturalista, pues se creía que la percepción académica influía directamente en el aprovechamiento del aprendiz.

Se identificó que el autoconcepto escolar de un 50% de las y los estudiantes 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.

La autoimagen 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%, en cambio, se asoció medianamente con su DE. Y la representación del 40% restante, no tuvo vínculo alguno con la otra categoría de análisis.

A grandes rasgos, el autoconcepto académico del 44.45% de los sujetos de estudio tuvo correlación con su DE; el de un 33.33% del alumnado, se relacionó medianamente con el logro escolar; y la de un 22.22%, no mostró vínculo alguno con el otro constructo.

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 rendimiento escolar imposibilitaron generalizar la predicción con la que se partió en la investigación.

En ese sentido, es asequible pensar que la idea que configuran las niñas y los niños de sus capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas académicas, influye de manera directa e indirecta en sus modos de proceder y actuar dentro 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/o 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 las diferentes asignaturas que conforman el currículo.

En esta tesitura, los resultados de la investigación dejaron entrever la trascendencia que guarda la educación preescolar como configurador de percepciones escolares. La cual es y será, sin duda, un peldaño que el estudiantado ha de transitar a fin de que reconozca, exprese, manifieste y refuerce la idea (real o ficticia) que ha formado sobre su competencia escolar.

La influencia del actuar (explícito e implícito) de las y los docentes de preescolar, potencializará y/o mermará la imagen que la niña y el niño haya construido sobre su persona, hasta ese momento; por la razón de que se convierten en adultos significativos para ellas y ellos durante su estancia en las instituciones escolares. Ante ello, es y será importante que las y los educadores actúen con respeto, ética y responsabilidad para que se evite trasgredir las ideas, imágenes y representaciones del alumnado.

No se ha de olvidar que, la autopercepción académica, se convertirá en uno de los primeros factores que mediará la actuación, desenvolvimiento y participación de las y los infantes al ingresar al nivel educativo próximo, es decir, el de primaria; asimismo, sufrirá cambios paulatinos a medida que el sujeto que aprende incursione y avance en niveles posteriores.

Es por ello que, el nivel de preescolar, se convierte en un buen comienzo y en una excelente oportunidad para trabajar la imagen personal, social, emocional, familiar y, sin duda alguna, la escolar, de las niñas y los niños, de 3 a 6 años de edad. De esta manera, se ha de crear un ambiente institucional propicio; ofrecer oportunidades de aprendizaje para todas y todos; y, sin duda alguna, trabajar en conjunto de las familias de las y los pequeños.

Ahora bien, es imprescindible señalar que el alcance del presente estudio se vio limitado por la contingencia causada por la 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 pequeñas y los pequeños in situ.

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 campo de formación y área 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. & 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). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Álvarez-Gayou, J., L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. (Tesis de doctorado). Granada: Universidad de Granada.
- Amezcuca, J. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, Vol. 16, Núm. 2, pp. 207-214. Recuperado el 22 de agosto de 2020 de <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). Huejutla, Hidalgo: Centro Universitario Vasco de Quiroga de Huejutla.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Buitrago D., F., Castro, L., F. & Rivas, R. (2016). El autoconcepto de adolescentes con bajo y alto desempeño escolar: un estudio descriptivo. (Tesis de Licenciatura). Santiago de Cali, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bustillos, A. Y. & Ramírez, L. V. (2013). Relación del autoconcepto académico y rendimiento escolar: un caso de la escuela secundaria de México. *Tectual* (Chapingo), No. 63, pp. 119-135. Recuperado el 2 de septiembre de 2019, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/textual-chapingo/articulo/relacion-del-autoconcepto-academico-y-rendimiento-escolar-un-caso-de-la-escuela-secundaria-de-mexico>
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, Vol. 12, Núm. 22, pp. 341-351. Recuperado el 6 de septiembre de 2020 de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1168/1155>
- Campo, L. A. (2015) El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, vol. 17, núm. 31, pp. 67-79. DOI: 10.17081/psico.17.31.422 Recuperado el 14 de abril de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497551994002.pdf>
- Cazalla-Luna, N. & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*

(REID), Núm. 10, pp. 43-64. Recuperado el 22 de agosto de 2020 de <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). Guatemala: Universidad Rafael Landívar

Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). Informe de pobreza y evaluación 2020. Zacatecas. Ciudad de México: CONEVAL.

Cruz, M. (2010). *Rendimiento escolar en comunicación en niños de 5 años de programas escolarizados y no escolarizados (Red 09 – Callao)*. (Tesis de Maestría). Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Del Blanco, P. & Del Pilar, M. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar. Una revisión bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 6, Núm.1, pp. 221-228. Recuperado el 22 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790026.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. España: Santillana  
Recuperado el 3 de febrero de 2020, de [http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI Editores.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (12-15-2018). ACUERDO número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. México: Presidencia de la República. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018)

Diario Oficial de la Federación (DOF) (15-05-2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado el 25 de febrero de 2020, de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)

Diario Oficial de la Federación (DOF) (30-09-2019). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa Recuperado el 25 de febrero de 2020, de: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)

- Diario Oficial de la Federación (DOF, 11-01-2021). DECRETO por el que se expide la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Recuperado el 25 de febrero de 2020, de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo99957.pdf>
- Dirección Educativa 02 Fresnillo (2021, enero 28). Relación de escuelas en Fresnillo para preinscripciones. Recuperado de: [https://www.facebook.com/seduzacregion02flllo/?\\_cft\\_\\_\[0\]=AZUT3W7zQUbgKsioqkEz43Oe3Vn9X\\_19pfLDid6Mkom3wBkZ\\_K1IREATCgqyjF9uL3YaynVcjpEN8qjgrhQTARSE4iRiiaDYul9a7PEQu1h1dG4XC12t4OfNmjnPG27DDUWHDdqN9iMdaJCxZN1FkHCr&\\_tn=-UC%2CP-R](https://www.facebook.com/seduzacregion02flllo/?_cft__[0]=AZUT3W7zQUbgKsioqkEz43Oe3Vn9X_19pfLDid6Mkom3wBkZ_K1IREATCgqyjF9uL3YaynVcjpEN8qjgrhQTARSE4iRiiaDYul9a7PEQu1h1dG4XC12t4OfNmjnPG27DDUWHDdqN9iMdaJCxZN1FkHCr&_tn=-UC%2CP-R)
- Domínguez, A. (2010). *Fresnillo*. (Monografía de Licenciatura). Ciudad de México: Universas Autónoma Metropolitana.
- Enríquez, C., Segura, A. & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, Vol. 15, Núm. 26, pp. 654-666. Recuperado el 29 de agosto de 2020 de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012481462013000100004&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012481462013000100004&script=sci_abstract&tlng=es)
- Erazo, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, Vol. 2, Núm. 2, pp. 144-173. Recuperado el 29 de agosto de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Estrada, E. (2012). "Autoconcepto en niños de preparatoria de la Escuela Oficial Rural Mixta "San Miguel Escolar" J.M. implementando un programa de inteligencia emocional" (Tesis de Licenciatura). Antigua Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B. & Polo, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, Vol. 20, Núm. 1, pp. 209-232. Recuperado el 30 de agosto de 2020 de <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*, Vol. 2, Núm. 1, pp.13-22. Recuperado el 22 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317001>
- Flavell, J. (1998). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós
- Flores, A. G. (2015). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de Licenciatura de la Escuela Normal de Sultepec*. (Tesis de Licenciatura). Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México

- Gaeta & Cavazos (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 2, pp. 114-124. DOI: 4. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.604>
- García, H. (2009). El autoconcepto académico y su aplicación en el aula escolar. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, Vol. 5, Núm.9, pp. 93-97. Recuperado el 22 de agosto de 2020 de <https://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/08/art009-vol5n9.pdf>
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, Vol. 8, Núm. 7, pp. 359-374 Recuperada el 22 de agosto de 2020 de <https://core.ac.uk/download/pdf/61900318.pdf>
- Gargallo, B., Garfella, E., Sánchez, F., Ros, C. & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 20, Núm. 1, pp. 16-28. Recuperado el 25 de agosto de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230781003.pdf>.
- Gimeno, J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- González, D. & Vidales, V. (2016). *Diseño de una estrategia pedagógica para promover el desarrollo del autoconcepto académico en los niños de ciclo II del colegio Canadá I.E.D* (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad de La Sabana
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. España: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).
- González, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Una Análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación*. Vol. 8, Núm. 7, pp. 247-258. Recuperado el 30 de agosto de 2020 de <https://core.ac.uk/download/pdf/61900315.pdf>
- Google (2021a). [Colonia Centro Fresnillo]. Recuperado el 10 de febrero de 2021 de <https://www.google.com/maps/@23.1770774,-102.8758313,15z>
- Google (2021b). [Jardín de niños Beatriz González Ortega]. Recuperado el 10 de febrero de 2021 de <https://www.google.com/maps/@23.1727956,-102.8747155,149m/data=!3m1!1e3>
- Guerrero, E. (25 de enero de 2021). Crisis de violencia en la casa de los Monreal. El Financiero. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/eduardo-guerrero-gutierrez/crisis-de-violencia-en-la-casa-de-los-monreal>
- Harter, S., & Pike, R. (1983). *Procedural Manual to Accompany: The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver: University of Denver
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, Vol.55, Núm. 6, pp. 1969-1982. DOI:<https://doi.org/10.2307/1129772>

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Hoces, Z. P. & Garayar, H. G. (2019). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios en la Universidad Nacional de Huacavelica. *Unidades Episteme*, Vol. 6, No. 1, pp. 111-23. Recuperado el 2 de septiembre de 2019, de <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1069>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Estadística (INEGI) (2020). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Ciudad de México: INEGI
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Estadística (INEGI) (2020). Fresnillo. Ciudad de México: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 313-386. Recuperado el 30 de agosto de 2020 de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>
- Loperena, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar. Revista interinstitucional de investigación educativa*, vol. 9, Núm. 18, p 307-327, recuperado el 22 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31111811006.pdf>
- Luviano, M., Reyes, D. & Robles, R. (2016). La construcción de la autoestima en relación a los diversos ámbitos sociales. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*. Vol.2, Núm.3, pp. 54-59. Recuperado el 22 de agosto de 2020 en <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/download/24/77>
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el *self* y de las emociones. *Revista de Investigación Psicoeducativa* No. 13, Vol. 5, pp. 497-534.
- Olmedo, J. A. (2012). *Correlación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria*. (Tesis de Maestría) Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Pantoja, A., & 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*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 124-139. Recuperado el 25 de agosto de 2019, de <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/23>
- Rivera-Castañeda, P. & Vázquez-González, L. (2014). Entre crecimiento poblacional y deterioro ambiental: El caso de Zacatecas, Guadalupe y Fresnillo. *Ra Ximhai*, Vol. 10, Núm. 6, pp. 23-43. Recuperado el 26 de enero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132135003.pdf>

- Rodríguez, M., Villagrán, S., Jasso, D. & Aldaba, M. (2017). Estilos de pensamiento, perfil de ingreso, rendimiento escolar y personalidad en jóvenes universitarios. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, Vol. 3., Núm. 7, pp. 47-55. Recuperado el 31 de agosto de 2020, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1254>
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, Vol. 15, Núm. 1, pp. 51-60. Recuperado el 28 de septiembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Salum-Fares, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y Rendimiento Académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, Vol. XXI, Núm. 1, pp. 207-229. Recuperado el 25 de agosto de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/654/iniciaAutores.0a>
- Schmelkes, S. (1998). La educación básica. En Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México*, tomo II. México: FCE, pp. 173-194.
- Schmidt, V., Messoulam, N. & Molina, F. (2008) Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, vol. 1, núm. 25, pp. 81-106. Recuperado el 17 de abril de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645445005.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de Educación preescolar 2004*. México: SEP. Recuperado el 22 de febrero de 2020, de <http://www.zona-bajio.com/PEP-2004.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de [www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a). 1. *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012b). 2. *La evaluación durante el ciclo escolar. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012c). 3. *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: SEP

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012d). *4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP. Recuperado el 6 de febrero de 2020, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo Educativo O K.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_O_K.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP. Recuperado el 14 de febrero de 2020, de [https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACION INTEGRAL.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017c). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado el 6 de febrero de 2020, de <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica. Ciclo Escolar 2019-2020*. México: SEP. Recuperado el 6 de febrero de 2020, de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBqD-NEM020819.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Sesión Ordinaria de Cierre del Ciclo Escolar ante COVID-19*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). *Tercera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar 2020-2021*. México: SEP.
- Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) (2019). Consulta de escuelas. Ciudad de México: SEP.
- Sosa, D., Sánchez, S. & Guerrero, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. Academic self-concept: methods of schooling, repeat of courses and sex. *Campo Abierto. Revista de Educación*, Vol. 35, Núm.2, pp. 69-82. Recuperado el 13 de abril de 2020 de [https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2214/pdf\\_28](https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2214/pdf_28)
- Stake, R., E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2 ed.). España: Ediciones Morata, S. L.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

- Tenti, E. (2008). *Introducción: Mirar la escuela desde afuera*. En Tenti, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, (pp. 11-26). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Villa, A & Auzmendi, E. (1999). *Desarrollo y Evaluación del Autoconcepto en la Edad Infantil*. España: Ediciones Mensajero.
- 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). Caldas: Corporación Universitaria Lasallista.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Argentina: Amorrortu editores.

## ANEXOS

### Anexo A. Solicitud para estancia de investigación


Zacatecas, Zac., a 3 de Septiembre del 2020.  
Of. No. 085/UADS/MEDPD

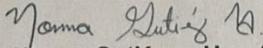
**A QUIEN CORRESPONDA  
P R E S E N T E**

**Asunto:**  
Solicitud para realizar Estancia de Investigación

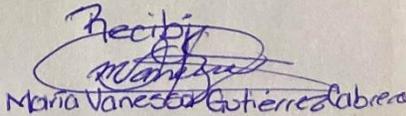
Por este conducto me dirijo a Usted de la manera más atenta, para solicitarle su amable apoyo para facilitar al estudiante **Rafael Alejandro Zavala Carrillo** que cursa el 3er. Semestre de la *Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente* de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", con número de matrícula **28903465**; en la Institución que Usted dignamente representa; pueda realizar la Estancia de Investigación y el trabajo de campo que se requiere para sustentar la Investigación titulada: "El autoconcepto y el desempeño escolar: nociones, perspectivas e implicaciones".

Agradezco de antemano las finas atenciones que sirva dar a la presente, y me despido enviándole un cordial saludo.

Atentamente

  
  
**Dra. Norma Gutiérrez Hernández**  
Responsable de la Maestría en Educación  
y Desarrollo Profesional Docente

c.c.p. Archivo.

  
María Vanessa Gutiérrez Cabrea

---

**Torre de Posgrados**  
Av. Preparatoria s/n, Fracc. Progreso, Zacatecas, Zac., México, C.P. 98068  
Teléfono (492) 925 66 90 Ext. 3451      Correo electrónico medpduaz@gmail.com  
[www.medpd.uaz.edu.mx](http://www.medpd.uaz.edu.mx)