

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO
Y LAS HABILIDADES DE LECTURA Y MATEMÁTICA
TEMPRANA.**

Autoras:

HAYDEE YOLANDA ALAYÓN REVERÓN

CRISTINA DOMÍNGUEZ PACHECO

Tutores académicos:

Nuria Gutiérrez Sosa

Heriberto Jiménez Betancort

CURSO ACADÉMICO 2018/2019

CONVOCATORIA: JULIO 2019

RESUMEN

El presente trabajo pretende analizar la percepción del desempeño del alumnado de la etapa de Educación Infantil en tareas de habilidades instrumentales básicas de lectura y matemáticas.

Algunos autores defienden teorías sobre la influencia que causa la percepción y el autoconcepto en los individuos, Shavelson y Marsh concretamente aportaron una investigación de similar enfoque, aunque con distintas características, como la edad del alumnado al que está enfocada y, en consecuencia, las tareas a realizar, tratando las áreas instrumentales básicas de las matemáticas y la lectura.

Teniendo en cuenta la importancia y la trascendencia que supone la percepción en el desarrollo de cualquier individuo a nivel social y de destrezas, se ha analizado su relación con el desarrollo de tareas matemáticas y de lectura, además de la relación que se presenta entre ambas áreas del conocimiento.

Se administraron algunas de las pruebas que componen el IPAM e IPAL a 47 alumnos que además respondieron a una pregunta donde mostraban su percepción sobre el trabajo que habían realizado. Los resultados obtenidos se analizaron a través del análisis de correlación de Pearson, mostrando estos una relación entre la percepción y el rendimiento obtenido en las pruebas significativo en el área de lectura. No se encontró una relación significativa entre la percepción del alumno y el rendimiento en ninguna de las pruebas de matemáticas administradas. Por tanto, se demostró diferencias entre las dos áreas del conocimiento estudiadas en cuanto a la relación entre percepción y rendimiento.

En conclusión, los resultados obtenidos muestran que existe una relación entre la percepción del desempeño en tareas de habilidades instrumentales básicas en el alumnado desde edades tempranas, aunque esta parece variar en función del área evaluada.

PALABRAS CLAVE: Percepción, autoconcepto, educación infantil, habilidades instrumentales básicas, rendimiento, matemáticas, lectura.

ABSTRACT

This investigation aims to analyze the perception of students of the Early Childhood Education stage in basic instrumental skills tasks of reading and mathematics.

Some authors advocate theories about the influence of perception and self-concept on individuals, Shavelson and Marsh specifically provided research of a similar approach, even though with different characteristics, such as the age of the students to which is focused and, consequently, the tasks to be performed, addressing the basic instrumental areas of mathematics and reading.

Taking into account the importance and significance of perception in the development of any individual at the social and skill level, their relationship with the development of mathematical and reading tasks has been analyzed, in addition to the relationship between both areas of knowledge. Some of the tests that compose IPAM and IPAL were administered to 47 students who also answered a question showing their perception of the work they had done.

The results obtained were analyzed through Pearson's correlation analysis, showing these a relationship between perception and performance obtained in significant tests in the reading area. No significant relationship was found between student perception and performance on any of the administered math tests.

Therefore, differences were shown between the two areas of knowledge studied in terms of the relationship between perception and performance. In conclusion, the results obtained show that there is a relationship between the perception and self-concept of students from an early age, although this seems to vary depending on the evaluated area.

KEY WORDS: Perception, self-concept, early childhood education, basic instrumental skills, performance, mathematics, reading.

ÍNDICE

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
2. OBJETIVOS.....	8
2.1 Objetivo general.....	8
2.2 Objetivo específico.....	8
3. HIPÓTESIS.....	8
4. METODOLOGÍA.....	8
4.1 Selección de la muestra.....	8
4.2 Materiales.....	9
4.3 Procedimiento.....	11
4.4 Análisis de datos.....	11
5. RESULTADOS.....	11
6. DISCUSIÓN.....	14
7. CONCLUSIONES.....	16
7.1 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....	16
8. BIBLIOGRAFÍA.....	18

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“La etapa de educación infantil, y los primeros años de instrucción primaria, son los períodos de mayor trascendencia para la vida de una persona adulta por las repercusiones que éstas representan en el desarrollo del individuo, sus capacidades y habilidades. Es en esta etapa, cuando comienzan a desarrollarse tanto destrezas como aprendizajes o, dado el caso, deficiencias; motoras, cognitivas y de lenguaje” (García, 2017, p.8). En el presente trabajo de investigación nos centraremos en dos de las áreas fundamentales cuyo desarrollo temprano es crítico para la construcción de futuros aprendizajes: la lectura y las matemáticas.

En relación con el desarrollo del lenguaje oral, García (2017) establece que, durante el periodo de educación infantil, el niño es capaz de articular todos los fonemas, tiene un amplio vocabulario (i.e., entendido como la capacidad para comprender y utilizar una multitud de palabras) y es capaz de elaborar oraciones cortas. En relación con el área de la lectura, en esta etapa también comienza el proceso de lecto-escritura y en el área de matemáticas, se empieza a adquirir el concepto de número, relación uno a uno, suma y resta. En esta línea, García (2017) manifiesta que son muchos los cambios que los niños experimentan en su desarrollo a lo largo de la etapa de educación infantil y hace hincapié en la importancia de prestar la atención necesaria a los problemas que algunos alumnos pueden presentar en la adquisición y/o desarrollo de estas habilidades, pudiendo ser factores de riesgo en las siguientes etapas educativas que den lugar a un bajo rendimiento escolar, problemas de baja autoestima, de autoeficacia, entre otros.

En lo que a habilidades lectoras se refiere, será fundamental prestar atención a indicadores tempranos de esta habilidad. Los predictores o precursores de la lectura hacen referencia a aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura. Estos indicadores permiten conocer la secuencia normal de desarrollo que sigue la adquisición lectora, lo que posibilita identificar a aquellos niños que, por distintos motivos, presentan patrones diferentes y necesitan intervenciones tempranas para prevenir dificultades posteriores (Beltrán, López y Rodríguez, 2006). González, López, Vilar y Rodríguez (2013) establecen que una de las habilidades cognitivas básicas asociada estrechamente con la adquisición de la lectura es la conciencia fonológica. Según su estudio, la conciencia fonológica es una habilidad metacognitiva de procesamiento fonológico explícito que se refiere al conocimiento que tienen los niños sobre

los sonidos del habla. En una ortografía transparente¹ como la española, la primera tarea a la que se enfrentan los niños durante el aprendizaje de la lectura es la de conseguir identificar las letras que componen el alfabeto y aprender su sonido correspondiente. Dada la importancia de la correspondencia grafema-fonema del sistema alfabético de nuestra lengua, se espera que la conciencia fonológica sea un excelente predictor de la habilidad lectora posterior de los niños en educación infantil (Beltrán et al., 2006), ya que esta habilidad permite ser consciente de los segmentos individuales (i.e., fonemas) del lenguaje oral. Por otro lado, la cantidad de vocabulario que el sujeto posee es otro factor fundamental para la comprensión de la lectura ya que, cuanto más amplio sea, más fácil será la comprensión del texto. Otros factores relacionados con la comprensión lectora serían la familiaridad con el tema de lectura, el contexto en el que van apareciendo las palabras y el uso estratégico que se hace de dicho contexto (Alonso, 2005). Cuando un niño encuentra una palabra en el texto que se encuentra dentro de su repertorio lingüístico, es capaz de entenderla. En cambio, si se trata de una palabra desconocida, tendrá que deducir el significado de dicha palabra utilizando otros medios (O' Shanahan y Jiménez 2008). En este sentido Suárez, Moreno y Godoy (2010) encontraron en su estudio una relación significativa entre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora, concluyendo que la pobreza de vocabulario es un factor influyente en el déficit de la lectura comprensiva, ya que la falta de conocimiento del significado de determinadas palabras dificulta la comprensión del lenguaje escrito.

En lo que respecta a las habilidades matemáticas, diversos autores avalan que el desarrollo del sentido numérico es clave para un adecuado progreso en el aprendizaje de las matemáticas, siendo ésta una habilidad que se desarrolla en edades tempranas de manera informal para posteriormente, adquirir una concepción más avanzada del sentido numérico mediante la instrucción formal en el sistema educativo (Jiménez y de León, 2017). Podemos definir el sentido numérico como la habilidad para entender el significado de los números, las relaciones existentes entre ellos, reconocer el tamaño relativo de los números, su uso para medir objetos y eventos, y pensar de forma flexible (NTCM, 2000) En este sentido, Gersten y Chard (1999) propusieron que el sentido numérico temprano podría ser a la matemática, lo que la conciencia fonémica es a la lectura. En su estudio establecieron un paralelismo con la lectura en el sentido de que del mismo modo que los déficits en las habilidades tempranas de conciencia fonémica pueden producir un posterior fracaso en lectura; los déficits tempranos en las

¹ Una ortografía transparente es aquella en la que existe una relación biunívoca grafema-fonema (i.e., a cada grafema le corresponde un mismo fonema) (O'Shanahan y Jiménez, 2008),

habilidades relacionadas con la adquisición del sentido numérico, podrían predecir posteriores dificultades de aprendizaje en matemáticas.

Finalmente, respecto a la prevención de dificultades de aprendizaje, existen factores muchas veces olvidados y que deben tenerse en cuenta ya que pueden ser influyentes en el rendimiento y éxito académico del alumno, como son la percepción y/o el autoconcepto académico. La percepción se encuentra ligada a las sensaciones percibidas por los individuos en un proceso de interacción con el medio (Rivera, 1995), y teniendo en cuenta que la escuela es el segundo contexto de socialización de los seres humanos, después de la familia, pero el primero en el cual nos relacionamos con la sociedad, las ideas que forjemos del mundo y de nosotros mismos a edades tempranas se verán influidas en gran medida por esta institución.

En cuanto al autoconcepto González y Tourón (1992) establecen que el autoconcepto tiene un papel mediacional en todo el proceso de aprendizaje, pues todas las experiencias escolares son filtradas a través del autoconcepto positivo o negativo y, en concreto, a través del autoconcepto académico. La teoría que el estudiante forja de sí mismo influye en cómo se percibe a sí mismo y al contexto en que se encuentra; en cómo se siente y en cómo responde, es decir, influye en cómo el estudiante se implica en el proceso de aprendizaje y en los resultados que obtiene. En definitiva, ‘un autoconcepto académico positivo proporciona mayor ilusión, mayor capacidad de esfuerzo, mayor resistencia a la frustración en caso de fracaso y mejores resultados académicos’ (Muñiz, Vilasante y Candela, 2009, p. 4459).

Por tanto, partiendo de la idea de que no se puede entender una conducta escolar sin tener en cuenta la autopercepción que hace el alumnado de ellos mismos y de su competencia académica (Goñi y Fernández, 2008), el presente trabajo de investigación trata de evaluar la imagen que niños de 5 años tienen construida sobre sus capacidades y habilidades. A través de diferentes pruebas de prevención de dificultades de aprendizaje en lectura y matemáticas, el objetivo será comprobar si existe relación entre el resultado obtenido realmente en cada una de las tareas y la percepción del desempeño que tiene el niño sobre su resultado en dichas tareas. Además, se comprobará si dicha relación se da de igual forma en las distintas áreas abarcadas.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Investigar la posible relación que existe entre la percepción del alumnado, en cuanto al resultado obtenido en una serie de pruebas matemáticas y lectoras y el resultado obtenido en la evaluación.

2.2 Objetivo específico

Explorar si dicha relación se da de la misma forma en las distintas áreas.

3. HIPÓTESIS

En cuanto al objetivo general: la percepción del desempeño por parte del alumnado sobre su resultado obtenido y la existencia de relación con el resultado real obtenido.

En cuanto al objetivo específico: la relación no se da de igual forma en las distintas áreas.

4. METODOLOGÍA

4.1 Selección de la muestra

La muestra del presente estudio fue seleccionada de un estudio a mayor escala, donde participaron un total de 105 estudiantes de Educación Infantil 5 años. De ellos, 98 alumnos fueron evaluados en todas las tareas que componen el instrumento IPAL (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura), y 77 en el instrumento IPAM (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas). Además, 47 de los alumnos evaluados con el IPAL y 43 en el IPAM recibieron preguntas acerca de su percepción en el rendimiento de estas pruebas. Para dar respuesta a los objetivos del presente trabajo, tan solo se seleccionó al alumnado que fue evaluado en el instrumento IPAL e IPAM.

4.2 Materiales

Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas (IPAM) (Jiménez y de León, 2019). Se administraron de forma individual las siguientes 6 tareas:

- Comparación numérica: el alumno debía visualizar dos números y señalar cual era mayor en cada uno de los casos.
- Estimación de cantidad: el alumno, visualizando un conjunto de puntos dentro de un cuadrado, debía estimar la cantidad de puntos en cada uno de los cuadrados presentados.
- Secuencia numérica: el alumno debía señalar que número de las tres opciones presentadas en cada caso correspondía con el que faltaba en una secuencia numérica de tres números.
- Identificación numérica: a través de la visualización de distintos números, el niño debía identificar oralmente cada uno.
- Conteo en voz alta: la tarea consistió en contar en voz alta hasta el número que el alumno se supiera.
- Comparación de magnitudes: se le presentaban al niño diferentes ítems con parejas de imágenes, concretamente puntos negros, debiendo señalar aquella en el que se encontraba una mayor cantidad de puntos.

Todas las tareas matemáticas tenían una duración máxima de 1 minuto. Pasado ese tiempo se registraba el número total de respuestas en tiempo invertido y el número de respuestas correctas. También si el alumno/a consideraba que no tenía más conocimiento que aportar a la prueba se paraba el tiempo estimado para su duración y se trabajaba con los resultados obtenidos en el tiempo en el que se desarrolló.

Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura (IPAL) (Jiménez y Gutiérrez, 2019). Se administraron de forma individual las siguientes tareas:

- Adivinanzas: nos permitió evaluar la comprensión oral y el nivel de vocabulario. Para su realización, el evaluador llevó a cabo la lectura de una serie de adivinanzas que describen un determinado objeto, lugar o ser vivo. El niño debía señalar la imagen que se corresponde con la solución de la adivinanza. Las opciones ofrecidas eran palabras de distinta familiaridad del mismo campo semántico, obtenidas del estudio normativo de palabras familiares realizado por Guzmán y Jiménez (2001). Las adivinanzas van

umentando en dificultad, según el nivel de familiaridad que el alumno presente con los estímulos expuestos, dividiendo la tarea en 4 niveles de dificultad con 5 ítems cada uno.

- Conciencia fonológica: Para la realización de esta actividad se usó una prueba que consistía en analizar el primer sonido de la palabra. Para ello, se le ofreció de manera oral al alumno una serie de palabras familiares, y éste debía repetir el primer sonido de la palabra. Las palabras utilizadas son bisílabas de alta familiaridad para el alumno, aunque se presentan en 4 niveles de dificultad en función de la estructura silábica (CV o CCV) y del modo de articulación de la primera sílaba (fricativa y oclusiva). No se presentó ningún estímulo visual al alumno, puesto que se trata de una tarea oral.

Para ambas tareas el alumno disponía de 3 segundos para señalar la opción correcta, en caso de tardar más se daba por errónea y se pasaba al ítem siguiente. La prueba se detenía si se daban 5 errores consecutivos o cuando alcanzaba el tiempo máximo de 5 minutos.

Finalmente, se midió la percepción en cada una de las tareas al finalizar cada prueba mostrando al alumnado una imagen, y realizando la pregunta de forma oral “¿Cómo crees que lo has hecho? Tras la pregunta, los alumnos debían señalar que cara creía que representaba su desarrollo. Siendo la cara roja correspondiente a 0, amarilla correspondiente a 1 y verde correspondiente a 2 (ver Figura 1).

¿Cómo crees que lo has hecho?



Figura 1. Imagen presentada para evaluar la percepción del rendimiento

4.3 Procedimiento

Los datos de este estudio forman parte de un proyecto de investigación en el que participaron 8 estudiantes universitarias que estaban cursando su Trabajo Fin de Grado de Magisterio Infantil. Seis de las estudiantes se desplazaron a seis centros educativos de Tenerife para realizar las evaluaciones en las tres herramientas. Se planificó que evaluarán a todos los niños en las tres herramientas en un periodo de tiempo de 1 mes aproximadamente. Todas las evaluaciones se realizaron durante las tres primeras horas del horario lectivo de manera individual, y en un espacio libre de distracciones y ruidos.

Antes de realizar las evaluaciones, las estudiantes recibieron un entrenamiento en la aplicación de las tres pruebas de evaluación. Además, disponían de un foro en el aula virtual de la asignatura TFG donde podían consultar todas sus dudas con respecto a la administración y corrección de las pruebas. Finalizado el periodo de evaluación, dos de las estudiantes realizaron el insertado de datos en una hoja Excel.

4.4 Análisis de datos

Se analizó el coeficiente de correlación (r) de Pearson, entre el número de aciertos totales en las diferentes pruebas de evaluación y la percepción final del alumno sobre su rendimiento en cada una de ellas.

Se tuvo en cuenta el nivel de significación obtenido en los coeficientes de correlación para conocer si la relación entre ambas variables era estadísticamente significativa ($p < .05$). Además, se analizó la fuerza de la correlación siguiendo los criterios propuestos por Laguna (2011): en términos generales se considera que una correlación es nula si los valores son cercanos a 0, baja por debajo de 0,30 en valor absoluto, que existe una asociación moderada entre 0,30 y 0,70, y alta por encima de 0,70.

5. RESULTADOS

A través de las dos primeras tablas (1.1 y 1.2) podemos observar los estadísticos descriptivos de todo el alumnado evaluado a través de las pruebas IPAM e IPAL. A pesar de encontrarnos ante dichos resultados, en el análisis de los datos obtenidos sólo se tuvieron en cuenta la recogida de información de aquellos alumnos y alumnas que tuvieron el indicador de la puntuación directa en cada una de las tareas y puntuaron el apartado de autopercepción en cada una de ellas.

Tabla 1.1. Estadísticos descriptivos de las tareas de matemáticas del IPAM

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Comparación numérica	100	5	34	18,42	6,933
Percepción	52	1	2	1,90	,298
Estimación de cantidad	101	7	21	11,97	2,751
Percepción	51	0	2	1,65	,522
Secuencias numéricas	102	1	30	7,44	4,400
Percepción	52	0	2	1,75	,480
Identificación numérica	102	5	63	27,89	13,622
Percepción	52	0	2	1,69	,544
Conteo en voz alta	100	0	75	32,35	15,268
Percepción	50	0	2	1,80	,495
Comparación magnitud	97	3	36	18,68	6,150
Percepción	47	0	2	1,91	,351

Nota. N = tamaño de la muestra; IPAM = Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas

Tabla 1.2. Estadísticos descriptivos de las tareas de lectura del IPAL

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Adivinanzas	101	2	20	14,79	3,606
Percepción	48	0	2	1,92	,347
Conciencia fonológica	98	0	80	26,17	24,581
Percepción	49	0	2	1,67	,516

Nota. N = tamaño de la muestra; IPAL = Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis correlacional entre la percepción y el rendimiento del alumnado en la prueba IPAM.

Tabla 1.3 Correlación entre las tareas de la prueba IPAM y la percepción del alumnado

	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Comparación numérica	.223	.112
Estimación de cantidad	.082	.566
Secuencia numérica	.170	.229
Identificación numérica	.180	.201
Conteo en voz alta	.099	.503
Comparación de magnitudes	.105	.486

Nota. IPAM = Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas.

En la tabla 1.3 los resultados muestran que no existe una relación significativa entre el rendimiento en la prueba de comparación numérica y la percepción del alumnado, ya que la significación es .112, mayor a 0.05, por lo tanto, rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula. La magnitud de correlación es de .223, es decir, que ambas variables establecen una correlación baja.

El nivel de significación en la tarea de estimación de cantidad es de .566, por lo que se establece una correlación no significativa entre las variables. La magnitud de correlación es de .082, es decir, que ambas variables establecen una correlación nula.

En el caso de la tarea de secuencia numérica no se da correlación dada la significación resultada (.229), llegando a ser la magnitud de esta relación nula, negando cualquier signo que evidencie una correlación entre las variables.

La tarea de identificación numérica presenta un nivel de significación de .201, que al igual que las tareas de conteo en voz alta (.503) y la tarea de comparación de magnitudes (.486),

declina la idea de la posible existencia de correlación entre las variables. La magnitud de la relación es nula y no se establece casi ninguna relación entre las variables.

Por lo tanto, no existe relación entre los resultados obtenidos en las pruebas del IPAM y la percepción del alumnado en el rendimiento en estas.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis correlacional entre la percepción y el rendimiento del alumnado en la prueba IPAL.

Tabla 1.4 Correlación entre las tareas de la prueba IPAL y la percepción del alumnado

	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Adivinanzas	.392	.006
Conciencia fonológica	.447	.001

Nota. IPAL: Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura.

En cuanto a los resultados obtenidos en la tarea de adivinanzas recogida dentro de la prueba IPAL, podemos establecer una relación entre las variables. La magnitud de dicha relación es moderada.

La tarea de conciencia fonológica nos muestra también una relación significativa, al tratarse de una significación de .001. La magnitud de la correlación resulta moderada, al encontrarse entre el .30-.70, siendo esta concretamente de un .447.

Por lo tanto, podemos establecer una relación entre el resultado obtenido en las tareas realizadas en la prueba IPAL y la percepción del alumnado.

6. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era investigar la posible relación entre el resultado obtenido por el alumnado en pruebas de habilidades instrumentales básicas y la percepción que tenían sobre su correcto desempeño. Los resultados obtenidos reflejan que, en el área de la lectura, se establece una correlación significativa entre la percepción y el rendimiento del alumnado en las dos tareas relacionadas con las habilidades lectoras tempranas. Sin embargo, en el área de las matemáticas, esta correlación fue en todas las tareas no significativa.

Estos resultados confirman la primera hipótesis establecida en este trabajo, aunque sólo en el caso de la percepción del alumnado en la lectura, que es donde se da una relación significativa entre percepción académica del alumno y rendimiento. Esto supone automáticamente el cumplimiento de la hipótesis relacionada con el objetivo específico, ya que se encontraron diferencias en las distintas áreas evaluadas.

Un aspecto que puede resultar interesante es que el alumnado en el área matemática obtuvo resultados positivos y mostraban una percepción negativa. Esto puede significar una baja autoconfianza o mala perspectiva, partiendo de la idea de que la mayoría del alumnado asocia la materia matemática a sentimientos negativos, relacionando estos sentimientos con la importancia que le otorga a dicha materia y sus perspectivas de futuro (Gil, Blanco y Guerrero, 2006). Es por ello que, suponemos, puede ser una causa de problemas futuros de autoconcepto que se puede ver involucrado negativamente con la confianza que cada individuo puede tener en sí mismo.

Los datos apuntan de esta forma a que, el autoconcepto académico ‘‘como conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus posibilidades en el ámbito educativo, es un buen predictor de los rendimientos académicos, tanto totales como específicos, aunque para estos últimos, la mejor variable predictora es el autoconcepto académico específico referido a cada área de conocimiento’’ (Muñiz, Vilasante y Candela, 2009, p. 4458). En nuestro estudio hemos podido comprobar que los resultados varían en función de las áreas trabajadas.

A pesar de lo comprobado en el presente trabajo, en el estudio de Shavelson y Marsh (1985), donde se reflejaba que no por tener un buen juicio como alumno de sus propias aptitudes se establece un autoconcepto positivo de manera generalizada, se podría establecer una conclusión similar para la investigación llevada a cabo en este trabajo. No obstante, a la hora de realizar comparaciones entre dicho trabajo y el aquí presente, este último no se demuestra una relación entre la percepción del alumnado y la prueba matemática, algo que sí se confirma en el estudio de estos dos autores en 1985. Además, las edades y las tareas realizadas presentan diferencias, como las edades del alumnado y las tareas llevadas a cabo.

Por otro lado, si tenemos en cuenta la edad a la que está enfocada nuestra investigación, no debemos olvidar que desarrollo y aprendizaje van de la mano (Esteban, Sidera y Serrano, 2008). Cuando nos referimos a términos como la percepción o el autoconcepto académico, estamos hablando de procesos cognitivos y psicológicos superiores que se desarrollarán en edades posteriores, entendiéndose de esta forma, que cuando la interacción social y la adquisición

de conocimientos y habilidades aumenta a lo largo de las diferentes etapas educativas, nuestra capacidad para llevar a cabo un juicio sobre el resultado de las tareas que realizamos también aumenta (Campo, 2014). Lo cual quiere decir, que probablemente, a medida que el alumno avanza en el sistema educativo, la relación entre percepción y rendimiento será cada vez más significativa. Sin embargo, aunque estemos hablando de educación infantil, no debemos olvidar que la escuela juega un papel fundamental en la formación del autoconcepto, siendo la opinión de los profesores una variable fuertemente influyente en este aspecto (Viera, Ferreiro y Buceta, 2009) por lo que, desde los primeros años de escolarización, esta variable debe influir y estar presente en la práctica educativa del profesorado.

7. CONCLUSIÓN

Concluimos, por tanto, que, tras haber cumplido nuestros objetivos en el presente trabajo de investigación, los resultados apuntan a que, al menos en educación infantil, la relación existente entre los resultados académicos del alumnado y su percepción varía en función del área específica de estudio (i.e., matemáticas o lectura). Los resultados mostraron que existe una relación en el área de la lectura, mientras que el área de las matemáticas, la relación es prácticamente nula. No obstante, aunque los resultados no se hayan dado de la misma forma en las distintas áreas, se concluye que la percepción académica del alumno es un factor influyente en los resultados académicos del mismo a lo largo de toda su etapa escolar.

7.1 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Cabe destacar que han sido varias las limitaciones de la propia investigación. Por un lado, la muestra no fue aleatoria, ya que los centros escolares seleccionados fueron aquellos donde las evaluadoras estaban cursando el Practicum II del grado. Por otro lado, en relación con el tamaño de la muestra, algunos centros no aceptaron la propuesta de estudio, lo que hizo finalmente, que el tamaño de la muestra no fuera el esperado. Por tanto, cabe la posibilidad de que la muestra no fuera totalmente representativa de la población objeto de estudio. Otro aspecto importante a destacar es que no se pudo controlar la fidelidad de la evaluación, es decir, si la evaluación se llevó a cabo tal y como estaba diseñada. Por ejemplo, en algunos casos, las evaluadoras se olvidaron de registrar la percepción del alumnado al finalizar las pruebas. Esto

afectó al tamaño de la muestra del presente estudio, ya que el número de alumnos con los que se pudo analizar la relación existente entre resultados y percepción del alumno se vio reducido. Otra dificultad encontrada en la investigación estuvo relacionada con los trabajos previos que analizaron la percepción y el rendimiento académico. Aunque encontramos numerosos estudios relacionados, la mayoría estaban orientados a edades superiores como primaria, secundaria, bachiller e incluso universidades. No encontramos estudios que hicieran referencia al alumnado de educación infantil.

Como futuras líneas de investigación proponemos buscar nuevas formas de evaluar la percepción académica del alumnado, así como estudiar aquellas variables que podrían estar moderando la relación entre la percepción y el rendimiento (i.e., rendimiento en otras áreas, autoestima, edad, comprensión oral, relación con el profesorado, con los compañeros...). Por otro lado, dada la falta de estudios que relacionan la percepción y el rendimiento en las áreas instrumentales en educación infantil, nuevos estudios que analicen esta relación podrían ayudar a la generalización de estos resultados.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm extraordinario, 63-93.
- Beltrán J., López, C., y Rodríguez E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica* (pp. 18-26). Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/perla/2%5b02%5d.BeltranLopezRodriguez.pdf>
- Campo, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79.
- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 87-97.
- Cavero, M. A. B. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, (303), 281-297
- Esnaola, I., Goñi, A., Madariaga, J. (2008) El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica* 13 (1), 69-96.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J. (2008). Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en edad preescolar: algunas consideraciones teóricas y educativas. *Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación*, 4(2). Recuperado de: <https://www.infanciacontemporanea.com/wp-content/uploads/2018/06/v4n2esp.pdf>
- García, D.A., (2017). *Efecto de un programa de actividad motriz con funciones ejecutivas sobre cognición, motricidad, lenguaje y su relación con los aprendizajes escolares en la etapa infantil*. (Tesis Doctoral). Universidad de León.
- Gersten, R., y Chard, D. (1999). Number Sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of Special Education*, 33 (1), 18-28.
- González, R. M., López, S., Vilar, F., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-110.
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Pamplona: ediciones Universidad de Navarra S.A (EUNSA)
- Guzmán, R., y Jiménez, J. E. (2001). Estudio normativo sobre parámetros psicolingüísticos en niños de 6 a 8 años: la familiaridad subjetiva. *Cognitiva*, 2, 153–191.

- Ignacio, N. G., Nieto, L. J. B. y Barona, E. G. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de educación*, 340, 551-569.
- Jiménez, J. E., y Gutiérrez. (2019). Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura. En J. E. Jiménez (ed.), *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J. E., y de León, S. C. (2019). Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas. En J. E. Jiménez (ed.), *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J.E., y de León, S. C. (2017). Análisis factorial confirmatorio de indicadores de progreso de aprendizaje en matemáticas (IPAM) en escolares de primer curso de primaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(1), 31-45.
- Muñiz, A. V., Vilasante, M. D. C. F. y Candela, M. J. B. (2009). *Influencia de la baja motivación y la baja autoestima en el rendimiento académico*. Actas de X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCATE.
- Suárez, A., Moreno, J. M., y Godoy, M. J. (2010) Vocabulario Y Comprensión Lectora.: Algo Más Que Causa Y Efecto. *Álabe: Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura* (1), 10- 28.
- O'Shanahan, I., y Jiménez, J. E. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22
- Rivera, C. A. (1995). ¿Cómo se da la percepción de la escuela en los adolescentes? Una propuesta teórica. *Educación*, 4(8), 121-137.
- Rodríguez, S. (2010). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. Recuperado de <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/>
- Roa-García, A. (2017). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (44), 242.