

Capítulo 2

El regreso a clases y la aceptación entre pares en la infancia. Un estudio de caso

Rafael Alejandro Zavala Carrillo⁴

<https://doi.org/10.61728/AE24003308>



⁴ Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", correo: zavala.rafaelc@gmail.com

Introducción

En marzo de 2020, el gobierno federal reconoció al SARS-CoV2 (COVID-19) como una enfermedad altamente infecciosa y peligrosa para el ser humano. A raíz de ello, diversas autoridades (federales, estatales y municipales) emitieron medidas emergentes para proteger a la población mexicana. Fue así que la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó —en el Diario Oficial de la Federación (DOF)— el Acuerdo número 02/03/20 para decretar la suspensión de clases, desde la educación inicial hasta la superior, a fin de salvaguardar la salud e integridad de las y los alumnos, docentes y familias.

En este panorama, cada institución educativa, colectivo o personal docente, idearon y aplicaron acciones específicas —por aproximadamente un año y medio— para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país; por ejemplo, videollamadas, empleo de plataformas *e-learning*, comunicación vía WhatsApp, llamadas telefónicas, uso de cuadernillos, entre otras.

Y a mediados del mes de agosto del 2021, la SEP emitió, a través del Acuerdo número 23/08/21, los lineamientos para un regreso voluntario y seguro a clases, así como para la reanudación de las actividades escolares presenciales del ciclo escolar 2021-2022,⁵ tanto para la educación básica como Normal. De acuerdo con esta normativa, las clases, en el jardín de niños *Beatriz González Ortega*, iniciaron el 30 de agosto, y se desarrollaron bajo un modelo educativo de índole semipresencial o híbrido,⁶ es decir,

⁵ En Zacatecas, el regreso a clases presenciales fue voluntario para las alumnas y los alumnos de los diferentes niveles de educación básica. Las y los que decidieron no acudir de forma presencial pudieron llevar su aprendizaje en casa con actividades planeadas por las y los docentes, o bien, por el programa Aprende en casa. Sin embargo, el 3 de noviembre de 2022, la titular de la Secretaría de Educación de Zacatecas anunció el regreso seguro y escalonado para todas y todos los alumnos.

⁶ Para tener esta organización, cada docente de la institución educativa convocó a una reunión a las y los tutores de los infantes del grupo asignado con el propósito de contar

una parte del alumnado asistía presencialmente a clases, mientras que otra parte realizaba actividades escolares en casa.

Durante las primeras semanas de trabajo docente, se observó que gran parte de los infantes de los dos subgrupos del tercer año, grupo B,⁷ mostraban dificultades para establecer contacto e interacción social con sus compañeras y compañeros, a pesar de que ya habían tenido un acercamiento o contacto virtual derivado del trabajo a distancia realizado con la maestra que los atendió durante el ciclo lectivo 2020-2021.

Se pensó que tal situación mermaría a medida que transcurrieran los días y, sobre todo, cuando el alumnado se conociera entre sí. Sin embargo, no fue así. Esto desencadenó un ambiente poco propicio para el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que los párvulos denotaban conductas de inseguridad, miedo e inhibición al participar, convivir y al interactuar con sus compañeras y compañeros.

Se estuvo consciente de que dicho comportamiento (verbal y no verbal) manifiesto por el alumnado tenía que ver con el confinamiento que estos vivenciaron como consecuencia de la contingencia causada por el COVID-19. Y, sin duda alguna, con un aspecto o dimensión de su imagen o representación personal, pero era esencial su pronta identificación.

Para contar con datos sobre tal rubro, se aplicó el instrumento intitulado *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA)* (Escala Ilustrada de competencia percibida y aceptación social para niñas y niños en edades tempranas [Traducción propia]), diseñada por Harter y Pike (1984).

Los resultados coadyuvaron a reconocer que en la subescala intitulada aceptación entre pares, de las diferentes dimensiones⁸ que componen el ins-

con datos sobre quienes de estos estaban de acuerdo en que sus hijas e hijos se integraran a clases de manera presencial; a su vez, de las y los que continuarían en clases a distancia.

⁷ Las y los tutores de tercer año, grupo B, decidieron que sus hijas e hijos se integraran de manera presencial. Es por ello por lo que el docente frente a grupo organizó el total de alumnas y alumnos en dos subgrupos. Cada uno de estos asistía dos días de manera presencial, mientras que otros dos días realizaban actividades en casa. Y el día restante de la semana, se atendía a un grupo de estos. Esta organización se llevó a cabo hasta finales del mes de febrero, ya que después de esta fecha se compactaron ambos grupos.

⁸ Las dimensiones que componen la escala aplicada son: competencia cognitiva, competencia física, aceptación por los pares y aceptación maternal.

trumento, fue en donde se registraron los puntajes más bajos, tal como se muestra en la tabla (1). Es por ello que se tuvo la inquietud de centrarse en este factor como predictor de una buena aceptación escolar; y, sobre todo, de una buena adaptación del alumnado, tanto a corto como a largo plazo.

Tabla 1

Resultados obtenidos en la dimensión de aceptación social de niñas y niños de 3-B

Sujeto	Puntaje obtenido*	Sujeto	Puntaje obtenido
1	1.33	13	1.66
2	2	14	1.83
3	1.16	15	1.83
4	1.50	16	2.83
5	1	17	2.50
6	1.5	18	2.66
7	2.22	19	1.66
8	1.83	20	2.66
9	1.66	21	1.50
10	1.16	22	2.83
11	2	23	1.50
12	1		

*Se establecen los siguientes rangos para la dimensión de aceptación por los pares: bajo (1-1.99), medio (2-2.99) y alto (3-4).

Fuente: elaboración propia a partir del instrumento aplicado, septiembre, 2022.

Los resultados denotan que, al inicio del ciclo escolar 2021-2022, el 65.22 % del alumnado puntuó en un nivel bajo en el área de aceptación entre pares, mientras que el 34.78 % obtuvo un grado medio. Esta información permitió definir la problemática del estudio. La cual fue el bajo nivel de aceptación social⁹ conseguido por el alumnado de tercer año, grupo B, del jardín de niños *Beatriz González Ortega*, al iniciar el ciclo escolar 2021-2022.

El cuestionamiento general que orientó la investigación fue el siguiente: ¿De qué manera impacta el regreso a clases en la representación percibida

⁹ En este trabajo de investigación, se toma a la aceptación social o aceptación entre pares como una subárea o subdimensión de la representación o percepción que tiene el sujeto sobre sí mismo (autoconcepto).

de aceptación social que configuran las niñas y los niños de preescolar? La hipótesis planteada fue, como derivado del regreso presencial a clases, que la representación percibida de aceptación social de las y los alumnos de tercer grado, grupo B, del jardín de niños Beatriz González Ortega, puede variar favorablemente a medida que transcurre el ciclo escolar.

Así, se estableció como objetivo general el analizar el impacto que tiene el regreso a clases en la representación de aceptación social que configuran los infantes de tercer grado, grupo B, del Jardín de Niños *Beatriz González Ortega*.

Aproximación teórica

Para poder articular la información obtenida y comprender los resultados conseguidos a través del trabajo de campo efectuado en el grupo de estudio, se hace imprescindible hacer una breve reseña teórica sobre los aspectos o variables que guiaron el estudio.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México) (2021), el cierre prolongado de las instituciones educativas constituye una acción que atenta contra la dignidad humana, puesto que representa un obstáculo para el crecimiento y desarrollo (personal, social y académico) de las y los alumnos. Además, incrementa el rezago educativo y el abandono escolar de estos.

En esta tesitura, la UNICEF México (2021) reconoce que el *regreso a clases presenciales* representa una medida clave e indiscutible para la educación y el progreso del país. Esto porque abona directa e indirectamente al aprendizaje de las y los alumnos; permite dar continuidad a los procesos educativos; y aminora los problemas generados por el cierre emergente de las instituciones educativas ante la contingencia causada por el COVID-19.

Esta medida está fundamentada en el proyecto intitulado *Misión: Recuperar la Educación 2021*. El cual fue propuesto y elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la UNICEF y el Banco Mundial a fin de orientar las acciones de reapertura de las escuelas (UNICEF México, 2021). En la tabla (2) se exponen las tres medidas o prioridades que se enuncian en tal documento:

Tabla 2*Prioridades del proyecto misión: recuperar la educación en 2021*

1	Todos los niños y los jóvenes vuelven a la escuela y reciben los servicios educativos adaptados necesarios para satisfacer sus necesidades en materia de aprendizaje, salud y bienestar psicológico y social.
2	Todos los niños reciben apoyo para recuperar el aprendizaje perdido.
3	Todos los docentes están preparados y reciben apoyo para remediar la pérdida de aprendizaje entre sus alumnos y para incorporar las tecnologías digitales a su docencia.

Fuente: elaboración propia a partir de cita textual de (UNICEF México, 2021, párr. 11,12 y 13).

El fin último de estas prioridades es establecer los derroteros para que niñas, niños y adolescentes tengan un regreso seguro a las aulas; y, sin duda alguna, para que se desenvuelvan en un espacio escolar propicio para su desarrollo integral (cognitivo, físico, emocional y social) (UNICEF México, 2021).

Los lineamientos de la reapertura de las escuelas en México están establecidos en el ACUERDO 20/08/2021. En la tercera disposición general del Título 1 de este, se hace alusión al documento *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas*, a través del cual se expone lo siguiente. “La decisión de reabrir plenamente los espacios educativos está fundamentada en una evaluación de los riesgos de contagio y el reconocimiento de los múltiples beneficios que la escuela proporciona a nuestras sociedades, en particular a las niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2021, p. 8).

El *autoconcepto* puede ser definido como el “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, como se citó en Álvaro, 2015, p. 63).

En esta tesitura, el modelo de Shavelson considera a este constructo como una estructura jerárquica, organizada y multidimensional (González y Tourón, 1992). A saber, el autoconcepto general se encuentra en el ápice, mientras que de él se desglosan los autoconceptos *académico* y *no académico*. Dentro de este último se derivan las subáreas emocional, física y social.

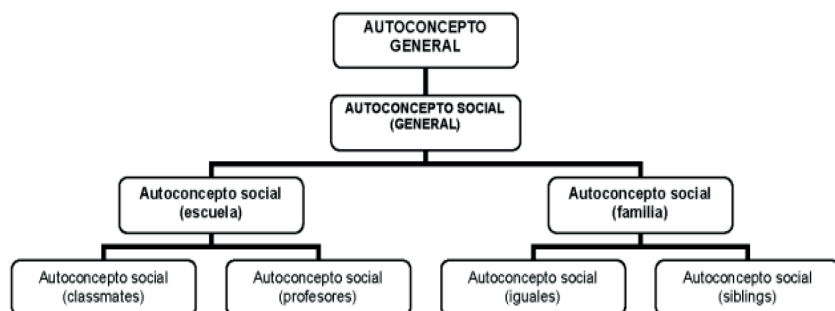
El *autoconcepto de índole social* puede ser considerado como la imagen o representación que tiene el sujeto en torno a su habilidad para relacionarse

y comunicarse con el otro (pares, familia y demás personas) en determinado(s) escenario(s) (Fernández y Goñi, 2006).

Byrne y Shavelson (1986, como se citó en González y Goñi, 2005) desarrollaron un modelo de autoconcepto social. En este destacan o reconocen los vínculos que se dan en dos de los contextos en los que se desenvuelven los sujetos que aprenden: la escuela y familia. Tal y como se muestra en la figura (1).

Figura 1

Modelo de autoconcepto social de Byrne & Shavelson



Fuente: González y Goñi, 2005, p. 222.

Este tipo de autoconcepto (social) está constituido por las dimensiones de responsabilidad social, competencia social¹⁰ y *aceptación social* (Fernández y Goñi, 2006). En la tabla (3) se presentan cuatro definiciones sobre esta última dimensión, y las cuales fueron articuladas a partir de categorías clave como percepción personal, interacción, trato recibido, reconocimiento y grupo de iguales.

¹⁰ “La competencia social, entendida como la autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales; y la responsabilidad social, que alude a la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social” (Goñi y Fernández, 2007, p. 182).

Tabla 3*Definiciones de aceptación social*

Autor(a)	Definición
Monjas, Begoña, Valle y De Benito, P. (2019).	“Grado en que un niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales” (Monjas, Begoña, Valle y De Benito, 2019, p. 383).
González y Goñi (2005)	“Se entiende como esa manera en que cada persona percibe la reacción de los demás hacia ella; incluye aspectos como las sensaciones personales respecto a las interacciones que se mantiene con los demás (iguales, superiores, otros...), la percepción de aceptación o rechazo, el reconocimiento social” (Fernández y Goñi, 2005, p. 253).
Fernández y Goñi (2006)	“Alude a cómo percibe cada persona el trato recibido por los demás hacia ella” (Fernández y Goñi, 2006, p. 360).
Goñi y Fernández (2007)	“Referida a la percepción de la buena acogida por otras personas” (Goñi y Fernández, 2007, p. 182)

Fuente: elaboración propia.

En este trabajo de investigación, se considera a la *aceptación social* o *aceptación entre pares* como el grado de percepción que tiene la y el niño de preescolar respecto a la aceptación, rechazo, trato o reconocimiento recibido por parte de sus compañeras y compañeros de clase, así como de otros pares dentro de la institución educativa.

Metodología

En el presente estudio se empleó un corte mixto. Este tipo de enfoque constituye “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534)

El diseño metodológico utilizado fue el estudio de caso. Álvarez-Gayou (2003) reconoce que una investigación puede tener valor si se focaliza o centra en un solo objeto, individuo o grupo de personas. En este sentido,

en un estudio de caso no interesa la representatividad, sino la dinámica, relaciones y circunstancias particulares de los sujetos que se estudian (Stake, 1999).

El trabajo de campo se realizó en el jardín de niños *Beatriz González Ortega*. A saber, la población se conformó por 159 infantes preescolares inscritos en esta institución educativa. La técnica de muestreo empleada fue de tipo no probabilístico por conveniencia. Hernández et al. (2014) menciona que esta se integra por casos accesibles o disponibles al investigador. Dicho lo anterior, la muestra de este estudio se integró por los 23 sujetos del tercer año, grupo B: 10 niños y 13 niñas preescolares.

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta. En esta se utilizó el instrumento *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* para recabar información sobre la representación percibida de aceptación social que tenía el alumnado durante los siguientes momentos del ciclo escolar 2021-2022: al inicio de clases; al concluir el primer y segundo trimestre; y a la mitad del tercer trimestre.¹¹

Esta escala se encuentra escrita en idioma inglés, y está estructurada por 24 ítems. Los cuales están distribuidos de manera equitativa en las cuatro subescalas que configuran el instrumento. En este sentido, a cada dimensión le corresponden 6 ítems.

Ahora bien, cada ítem se organiza por dos enunciados —uno positivo y otro negativo—; poseen dos ilustraciones para representar las acciones que se exponen en estos; contienen cuatro palabras clave; y debajo de estas, hay círculos en los cuales se plasma un número, del 1 al 4 (Harter y Pike, 1984).

Los ítems¹² que configuran la subescala de aceptación entre pares se mencionan en la tabla (4).

¹¹ En la educación básica, el ciclo escolar se divide en tres trimestres: septiembre-noviembre, diciembre-marzo y abril-junio.

¹² Se realizó una traducción (propia) de los enunciados que conforman los ítems de la dimensión de aceptación entre pares.

Tabla 4

Ítems y enunciados que conforman la dimensión de aceptación por los pares

Ítem	Enunciado 1	Enunciado 2
2	Este niño tiene muchos amigos con quien jugar. ¿Y tú?	Este niño tiene muy pocos amigos con quien jugar. ¿Y tú?
6	Este niño no acostumbra dormir en casa de sus amigos. ¿Y tú?	Este niño pasa las noches en casa de sus amigos. ¿Y tú pasas las noches con ellos?
10	Este niño tiene muchos amigos con los cuales puede jugar. ¿Tú tienes?	Este niño tiene muy pocos amigos con quien jugar. ¿Y tú?
14	Este niño no tiene muchos amigos con quien jugar en el parque ¿Y tú?	Este niño tiene muchos amigos con quien jugar en el parque ¿Y tú?
18	A este niño siempre lo buscan los demás para jugar con él. ¿A ti?	Este niño siempre está solo, pues nadie lo quiere juntar. ¿Y tú?
22	A este chico no le gusta cenar en casa de sus amigos. ¿Y tú?	Este chico siempre cena en casa de sus amigos. ¿Y tú cenas fuera de casa?

Fuente: traducción de los ítems 2, 6, 10, 14, 18 y 22 del instrumento elaborado por Harter y Pike.

Desarrollo

La contingencia causada por el COVID-19 representó una barrera para el aprendizaje y desenvolvimiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país. A pesar de que las autoridades educativas diseñaron e implementaron acciones para favorecer el derecho a la educación y contrarrestar otros efectos de esta situación, hizo falta que el alumnado tuviera contacto físico con sus pares a fin de que pudieran tener un buen desarrollo personal, físico, académico y, sobre todo, social.

Uno de los efectos palpables de esta situación en el alumnado de tercer año, grupo B, del jardín de niños *Beatriz González Ortega*, fue un bajo nivel de aceptación social. De acuerdo con González y Goñi (2005), el buen desarrollo o fortalecimiento de este constructo social permite que los sujetos logren una mejor relación y adaptación en los grupos en los que se desenvuelven o forman parte, tanto a corto como a largo plazo.

Pantoja y Alcaide (2013), reconocen que la creencia que el individuo tiene sobre sí mismo tiene un gran impacto en lo que se es, se sabe y hace, a pesar de que esa idea no coincida con lo que es o transcurre verdadera-

mente en la realidad. De esta manera, el contar con una representación o idea baja de aceptación social trae consigo grandes obstáculos; por ejemplo, escasas habilidades sociales, baja autoestima, timidez, aislamiento, miedo a participar o desenvolverse, ansiedad, por mencionar algunas de ellas.

Ante este panorama, el regreso a clases presenciales constituyó un derrotero clave los procesos de socialización, convivencia e integración; y, sin duda alguna, para contribuir a la modificación y reconfiguración paulatina de las representaciones de aceptación social propias del alumnado de tercer año, grupo B.

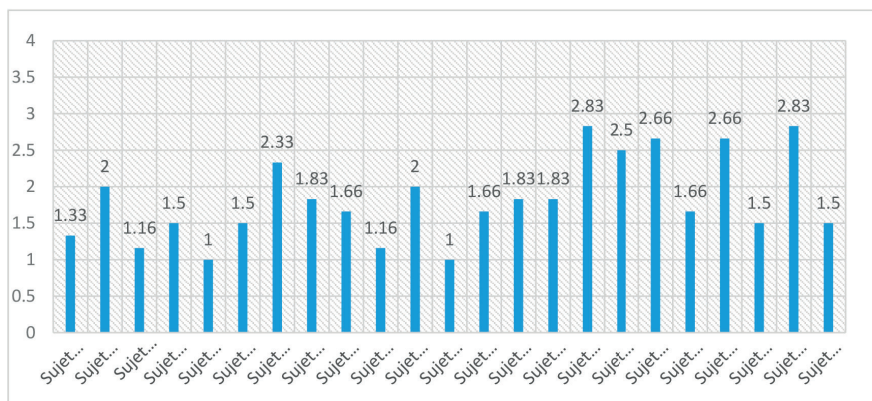
Resultados

El instrumento administrado coadyuvó a obtener información sobre el nivel percibido de aceptación social o aceptación entre o por pares, de las y los niños de tercer año, grupo B, como derivado de su regreso a clases presenciales. A continuación, se exponen los datos más relevantes.

Al iniciar el ciclo escolar 2021-2022, el 62.22 % del alumnado puntuó en un nivel bajo en el área de aceptación entre pares, mientras que el 34.78 % obtuvo un grado medio. Lo mencionado se sintetiza en la gráfica (1).

Gráfica 1

Resultados obtenidos en la subescala de aceptación entre pares, inicio de ciclo escolar 2021-2022.

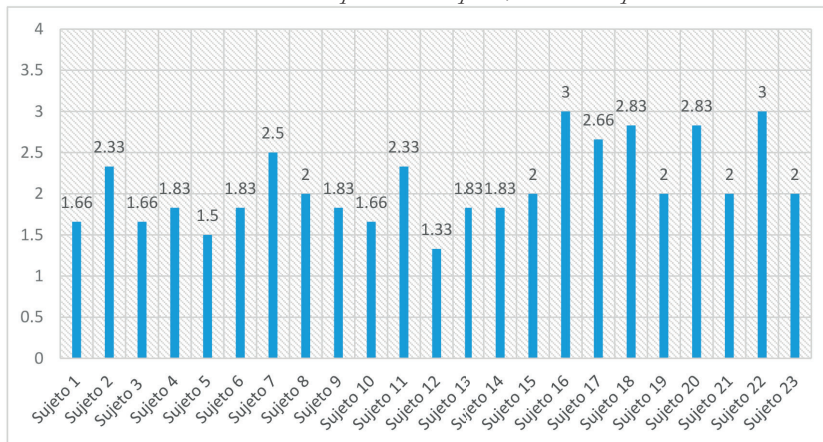


Fuente: elaboración propia a partir de la escala administrada, septiembre, 2021.

Al término del primer trimestre (septiembre-noviembre) del ciclo lectivo, el 43.48 %, el 47.83 % y el 8.69 % de las niñas y los niños del grupo obtuvo un nivel bajo, medio y alto en la subescala valorada, respectivamente. Lo expuesto se plasma en la gráfica (2).

Gráfica 2

Resultados obtenidos en la subescala de aceptación entre pares, término del primer trimestre

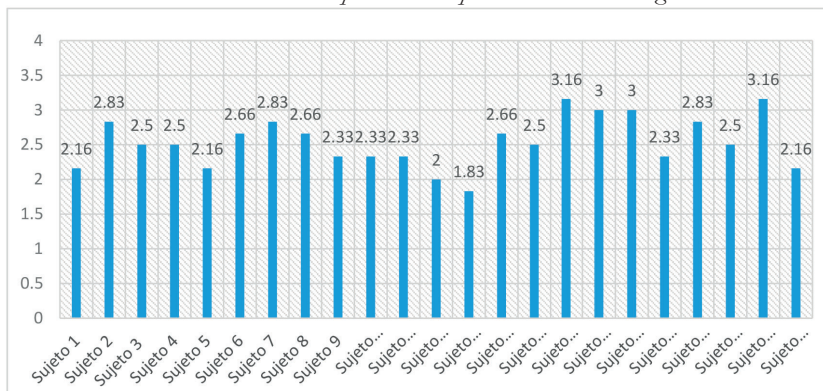


Fuente: elaboración propia a partir de la escala administrada, noviembre, 2021.

Los resultados al concluir el segundo trimestre (diciembre-marzo) se sintetizan en la gráfica (3).

Gráfica 3

Resultados obtenidos en la subescala de aceptación entre pares al término del segundo trimestre



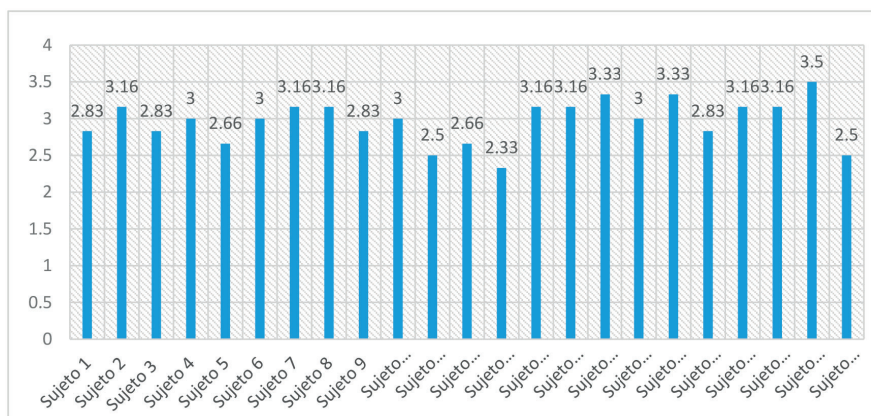
Fuente: elaboración propia a partir de la escala administrada, marzo, 2023.

Con base en los datos vertidos en la gráfica, el 4.35 % del alumnado consiguió una puntuación baja en la subdimensión evaluada; el 78.26 % del grupo logró un nivel medio en esta; y el porcentaje restante de los infantes, 17.39 %, percibieron una alta aceptación por sus pares.

A mitad del tercer trimestre (abril-junio), el 39.13 % del alumnado consiguió una puntuación media en la dimensión de aceptación social, y el 60.87 % de las y los niños del grupo lo hizo en un nivel alto, tal y como se muestra en la gráfica (4) siguiente.

Gráfica 4.

Resultados obtenidos en la subescala de aceptación entre pares a mitad del tercer trimestre



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La escala administrada permitió, por un lado, reconocer que el confinamiento causado por el COVID-19 generó un impacto negativo en la autopercepción de aceptación social de las y los alumnos de tercer grado, grupo B; y, por el otro, ayudó a contar con las evidencias necesarias para asentar que el regreso a clases presenciales impacta positivamente en la imagen percibida de aceptación entre pares, y esto a medida que transcurre el ciclo escolar.

Por este motivo, el regreso a clases presenciales constituye una excelente oportunidad para que la y el niño de preescolar converse, comparta,

juegue, conviva e interaccione con sus pares, tanto de clase como de la institución. Esto crea las condiciones para que el infante extienda su círculo social; y, al mismo tiempo, se visualice como un sujeto que forma parte de un grupo en el que hay ideas, pensamientos y gustos diferentes al de él (SEP, 2017).

García (2003), reconoce que la interacción del sujeto con otros pares abona a la modificación de ideas o representaciones del propio autoconcepto. En esta tesitura, González y Tourón (1992), mencionan que la reconfiguración que realiza de su autoconcepto es generada por la comparación que se da entre este y algún par.

De esta manera, el regreso a clases presenciales permitió que el alumnado conociera a otros pares. Lo que les dotó de elementos y condiciones para observar, valorar e interiorizar nuevos esquemas a las estructuras mentales ya construidas, que coadyuvaron a erradicar la representación inicial de aceptación social.

Referencias

- 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]. Universidad de Granada.
- Álvarez-Gayou, J., L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (16 de marzo del 2020). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Presidencia de la República. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (20 de agosto del 2021). *ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secunda-*

- ria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos. Presidencia de la República. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a23_08_21.pdf
- Fernández, A. & Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 357-368. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832312030.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México) (07 de junio del 2021). *UNICEF: Regreso a clases presenciales ayudará a mitigar afectaciones causadas por la pandemia*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-regreso-clases-presenciales-ayudar%C3%A1-mitigar-afectaciones-causadas-por-la>.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 8(7), 359-374 <https://core.ac.uk/download/pdf/61900318.pdf>
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).
- González, O. & Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 249-261. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309018.pdf>
- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. <https://addi.ehu.es/handle/10810/7098>.
- Harter, S. & Pike, R. (1983). *Procedural Manual to Accompany: The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969- 1982. DOI:<https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill

- Monjas, M., Begoña, J., Valle, M. & De Benito, P. (2005). Aceptación social y género en la infancia y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 383-393. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486028.pdf>
- 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*, 13(1), 124-139. <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/23>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas. Ciclo escolar 2021-2022*. SEP.
- Stake, R., E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2 ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Anexos

Anexo A

Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA) (Escala Ilustrada de competencia percibida y aceptación social para niñas y niños en edades tempranas [Traducción propia]).

Link para observar o descargar el instrumento: <https://drive.google.com/file/d/1sgsVb2Qw8TpKnXDEKzZ6etRiNakkXNK0/view?usp=sharing>