



Efecto del Cuento Personalizado Sobre la Autoestima en Escolares de Enseñanza Primaria

Autora: Beatriz Dumpierres Otero

Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

Tutor: Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán

Comité Tutorial:

Dr. Leonardo Manríquez López

Dr. Gerardo Reyes Salgado

Dra. Doris Castellanos Simons

Enero de 2022

“Lo mejor que puedes hacer por los demás no es enseñarles tus riquezas, sino hacerles ver las suyas propias”.

Goethe

Índice

Introducción	5
Capítulo I. Marco Teórico	8
Rendimiento Académico.....	8
<i>Factores que Inciden sobre el Rendimiento Académico</i>	<i>9</i>
<i>Retos en la Educación</i>	<i>10</i>
Autoestima	13
<i>Componentes de la Autoestima</i>	<i>14</i>
<i>Dimensiones de la Autoestima</i>	<i>14</i>
<i>Construcción de la Autoestima</i>	<i>15</i>
<i>Autoestima y Rendimiento Académico</i>	<i>17</i>
Cuentos	20
<i>La Literatura y los Cuentos Infantiles</i>	<i>20</i>
<i>Elementos Constitutivos y Estructurales del Cuento</i>	<i>20</i>
Personalización de Cuentos	22
<i>Identificación.....</i>	<i>23</i>
<i>La Personalización Digital</i>	<i>23</i>
Capítulo II. Antecedentes.....	25
Autoestima y Rendimiento Académico	25
Programas de Intervención Dirigidos a Favorecer la Autoestima	29
Antecedentes en la Personalización de Cuentos	31
Capítulo III. Problema de Investigación	34
Justificación	38
Objetivo General.....	39
Objetivos Específicos	39
Capítulo IV. Método.....	40
Tipo de Estudio.....	40
Participantes.....	40
<i>Criterios de Inclusión.....</i>	<i>40</i>
<i>Criterios de Exclusión.....</i>	<i>40</i>
Materiales e Instrumentos	40
Operacionalización de las Variables.....	42
Procedimiento	44

Consideraciones Éticas	45
Referencias Bibliográficas	47
Anexos	57

Introducción

En la esfera educativa ha cobrado auge el tema de la inclusión como un derecho de toda persona, así como el desarrollo de un proceso educativo de máxima calidad. En este sentido, Delors (2013) también aboga no solo por la adquisición de conocimientos y habilidades, sino, además, por “aprender a ser”, para el desarrollo global del individuo y la humanización de la enseñanza.

La inclusión pretende, por tanto, brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje de los sujetos y, para ello, se deben abordar las diferencias individuales de los educandos en su máxima expresión, así como prestar atención a las diversas dimensiones que impactan en los logros educativos y que se pueden ver afectadas por estos. Con respecto a ello, Corno y Snow (1986) analizan la vertiente personal del aprendizaje académico, proponiendo tres ámbitos de análisis: la cognición, la conación y el afecto.

Partiendo de ello, la presente investigación se enfoca en la dimensión afectiva, según Sanz-Ponce y González-Bertolín (2018) la gran olvidada en la escuela. Se aborda específicamente la autoestima, identificada como constructo de gran valor vinculado al aprendizaje. La misma es entendida como la evaluación más o menos estable que el individuo hace de sí mismo, la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, significativo, exitoso y valioso (Coopersmith, 1967, como se citó en Laguna Proaños, 2017).

El estudio aborda la autoestima de escolares de Enseñanza Primaria, teniendo en cuenta el estrecho vínculo entre esta y el rendimiento académico. Por una parte, las experiencias de logro escolar tienen una acción determinante sobre la autoestima de los estudiantes a través de las experiencias vividas en este contexto y, a su vez, el nivel de autoestima del alumno influye en cómo este se implica en el proceso de aprendizaje y en los resultados que obtiene (Alesi et al., 2014; González y Tourón Figueroa, 1992; González-Pienda et al., 1997). Por tanto, al atender la autoestima en esta población, se estaría ofreciendo una mirada a las diferencias y necesidades individuales desde el ámbito emocional, para de este modo contribuir al desarrollo integral del sujeto, como fin último que se persigue en la educación. En este sentido, el Nuevo Modelo Educativo en México ha incluido el abordaje de los

aspectos socioemocionales dentro del currículum, para atender a los estudiantes de manera integral.

En la presente investigación se desarrolla el trabajo con los cuentos personalizados como recurso que ha mostrado ser de gran utilidad en diversos tópicos (el aprendizaje de palabras, el desarrollo del habla espontánea y la modificación de actitudes). En el presente estudio, se desarrolla la personalización basada en la percepción de similaridad. Este proceso permite introducir datos personales del sujeto en la trama de las historias, de modo que el lector descubra semejanzas entre él y los personajes, lo cual ha demostrado su efectividad, según investigaciones previas como la de Alcaraz García y Falcón Albarrán (2018) y Cadena de la Cerda (2020), para potenciar la identificación del lector con el personaje. Esto, a su vez, refiere Cohen (2001) que favorece la persuasión del sujeto sobre determinados temas. En este caso, se emplean los cuentos personalizados para incidir de manera positiva en la autoestima de los escolares.

El estudio se estructura en cuatro capítulos. El primero de ellos está dirigido a mostrar el marco teórico, donde se abordan los tópicos principales del estudio, entre los que se encuentran las conceptualizaciones referentes al rendimiento académico, los factores que inciden sobre el mismo y retos actuales existentes en la educación. Se suma a ello la temática de la autoestima, con su definición, los componentes y dimensiones que la integran. Se hace alusión, a su vez, al proceso de construcción de la autoestima y su vinculación al rendimiento académico. Seguidamente, se da paso al abordaje de los cuentos infantiles como recurso a emplear en la presente investigación y se alude a la personalización de cuentos, su asociación al proceso de identificación entre el lector y los personajes, los criterios para llevarla a cabo y su desarrollo en el plano digital.

Por su parte, en el Capítulo II se exponen antecedentes acerca de la temática estudiada. Entre ellos se muestran algunos referidos a la relación entre la autoestima y el rendimiento académico, se exponen programas de intervención que se han desarrollado para favorecer la autoestima, así como algunos estudios acerca de la efectividad de la personalización de cuentos asociada a diversos tópicos.

Seguidamente, en un tercer capítulo, se plantea el problema de investigación, los objetivos, hipótesis y justificación de esta, para dar paso, en el cuarto capítulo, a la

presentación del método. En este apartado se declara el tipo de estudio, los participantes, los materiales e instrumentos para la recolección de datos, la operacionalización de las variables, así como el procedimiento para llevar a cabo la investigación y las consideraciones éticas contempladas en esta. Para finalizar, se muestran las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo I. Marco Teórico

Rendimiento Académico

Diversas definiciones pueden ser encontradas con respecto a dicha temática. Algunos autores coinciden al sostener que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno. Pizarro (1985, como se citó en Lamas, 2015) refería el rendimiento académico como una 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.

Para Caballero et al. (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006) lo definen como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico) y que generalmente es medido por el promedio escolar.

En general, la literatura está de acuerdo en que el rendimiento académico se refiere al nivel de logro que puede alcanzar un estudiante en una o varias asignaturas. Por tanto, al hablar de bajo rendimiento académico se estaría haciendo alusión a aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado, cuando el estudiante no muestra el dominio en las tareas, a través de sus resultados (Lamas, 2015; Martínez et al., 2006).

Para determinar el rendimiento que un estudiante tiene en un curso determinado, desde el análisis de la conceptualización, se evidencia que se realiza a través de las calificaciones asignadas por los profesores y validadas por las instituciones educativas.

Al respecto, podría refutarse que las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes asignaturas no están estandarizadas y que su nivel de confiabilidad es bajo, dado que la mayoría de ellas no se somete a pruebas de congruencia, estabilidad, objetividad y constancia. Sin embargo, dado que sería imposible estandarizar todos los mecanismos de evaluación utilizados, se toman las calificaciones como un indicador de medición que sugiere el rendimiento del alumno en determinada materia, a partir de parámetros que fijan tanto los profesores como las instituciones educativas para representar el monto de

conocimiento que se considera que un alumno ha alcanzado. De esta manera, no obstante las críticas y lo discutible de las calificaciones, la mayoría de las investigaciones se refieren a esta medida como reflejo del desempeño, siendo además considerada en los requisitos de becas, promoción a niveles educativos superiores y obtención de empleos, como el principal indicador de los resultados académicos de un alumno (Willcox Hoyos, 2011).

Se concluye entonces que el criterio de rendimiento escolar más utilizado lo constituye las calificaciones escolares. Estas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad (Lamas, 2015).

Factores que Inciden sobre el Rendimiento Académico

El estudio de los factores que influyen en el rendimiento académico es un tema de investigación que ha recibido gran atención, pues se hace necesario su conocimiento para que la intervención educativa pueda diseñar los mecanismos para potenciar el éxito escolar de los estudiantes.

En la literatura sobre el tema, se ha relacionado al rendimiento académico con algunos factores didácticos o pedagógicos, donde se incluyen las estrategias de instrucción empleadas; los métodos de enseñanza y recursos didácticos que se utilizan en el salón de clase; la planeación curricular, relacionada con características inadecuadas de los diseños curriculares, con estructuras educativas rígidas, las cuales provocan un efecto negativo en las motivaciones del estudiante; también influyen la calidad de los docentes en lo referente a su formación profesional y pedagógica (Willcox Hoyos, 2011).

A su vez, se ha señalado el impacto que ejercen los factores socioeconómicos. En este sentido, la investigación de Bazán-Ramírez et al. (2019) corrobora los hallazgos de otros estudios realizados en el nivel de la educación básica en México, que señalan al contexto socioeducativo (que integra variedad de factores económicos, culturales y de acceso a diversas alternativas educativas no circunscritas necesariamente a la escuela) como un generador de desigualdades en el alumnado y, consecuentemente, como un predictor importante del logro académico, con menor impacto en áreas del conocimiento que

depende, en gran medida, de las prácticas pedagógicas y de lo que se pueda hacer, estrictamente, al interior de la escuela. Se plantea entonces que, a mayor nivel socioeconómico, se alcanza un mejor indicador de logro educativo, pues los estudiantes de los contextos más favorecidos disponen de mayores oportunidades de aprendizaje y capital cultural.

Aunado a lo anterior, también se ha identificado el impacto que ejercen las características individuales del alumno, entre las que destacan: la habilidad intelectual, referida a que los estudiantes que saben formular hipótesis, generar soluciones y comparar y analizar información, tendrán mejor rendimiento que los que se acostumbran a memorizar y reproducir detalles (Greybeck, 2004 como se citó en Willcox Hoyos, 2011); la motivación hacia el logro de metas, las cuales fundamentalmente definen tres tendencias motivacionales que no son mutuamente excluyentes: pretender aprender, perseguir aprobar, pretender quedar bien frente a los otros y finalmente, las experiencias previas de estudio, ya que la literatura de investigación ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor del futuro rendimiento y cuanto más reciente sea, mayor es la influencia (Willcox Hoyos, 2011).

Según refiere Lamas (2015), intervienen también factores como la personalidad, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio y la autoestima, siendo este último aspecto el punto de mira en la presente investigación.

Retos en la Educación

En la actualidad, se plantea la necesidad de luchar contra el fracaso escolar como un imperativo de orden social, con base en dos medidas fundamentales: devolver al sistema educativo a los excluidos y personalizar y humanizar la enseñanza. Para ello, se plantea la necesidad de crear una escuela verdaderamente inclusiva, promover el derecho de todos a ser respetados, valorados y alcanzar su pleno potencial (Sanz-Ponce y González-Bertolín, 2018).

En relación con ello, los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI constituyen una aportación significativa. Estos son:

- Aprender a Conocer, para la adquisición del conocimiento y el dominio de instrumentos del saber.
- Aprender a Hacer, para poner en práctica los conocimientos y adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo.
- Aprender a vivir juntos/Aprender a vivir con los demás, para fomentar el conocimiento de los otros, sus culturas, espiritualidad, en el afán de evitar los conflictos o solucionarlos pacíficamente.
- Aprender a Ser, para contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad individual, espiritualidad, dotando de un pensamiento autónomo y crítico (Delors, 2013).

De manera que la educación atañe al desarrollo de capacidades, habilidades, perspectivas y potencialidades, tendiente hacia una formación integral del sujeto, para que pueda desarrollarse en diferentes ámbitos.

En este sentido, la educación enfrenta el reto de humanizar la escuela, los procesos educativos y los resultados que se derivan de los aprendizajes, criticándose una enseñanza excesivamente preocupada por la productividad y el crecimiento económico. El fin último de los sistemas educativos no debería ser formar mano de obra para un empleo industrial estable, sino formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación. Por tanto, se trata de superar una concepción utilitarista y al servicio del mercado, para acercarse a una educación de carácter humanista, más centrada en la persona y su desarrollo. En este intento por humanizar la educación, por alejarla de una visión mercantilista, se necesita de un replanteamiento de los contenidos, capacidades y competencias que deben adquirirse en la escuela. Este repensar la educación tiene que fijar como tarea prioritaria responder a su finalidad, afirmándose que se debe dar un giro radical al sentido de la educación y preparar a los niños/niñas y jóvenes para la vida (Sanz-Ponce y González-Bertolín, 2018) y sentar las bases que permitan a los individuos desempeñarse con éxito en el mundo laboral, el cual requiere personas que tengan no sólo conocimientos y habilidades, sino que sean activas, eficaces, que crean en sí mismas y con iniciativa en el lugar de trabajo; es decir, se buscan también características individuales que hagan al ser humano más competente en todo sentido (Díaz-Barriga, 2011).

Al enfocarse en estos aspectos, resulta significativo entonces dirigir la mirada hacia la esfera emocional, como parte de las diferencias individuales en el grupo de estudiantes, la cual cobra vital importancia en el proceso educativo.

Al respecto, se afirma que todo aprendizaje tiene una base emocional, por lo que es urgente atender a la “nutrición emocional”, la gran olvidada en la escuela (Sanz-Ponce y González-Bertolín, 2018).

En función de ello, resulta válido el modelo presentado por Corno y Snow (1986) para describir estructuralmente la vertiente personal del aprendizaje académico. Estos autores proponen tres ámbitos de análisis: la cognición, la conación y el afecto. El ámbito cognitivo estaría definido por dos grandes tipos de variables: las habilidades y los conocimientos previos. El ámbito conativo estaría integrado por aquellas características de la persona que con el paso del tiempo se conceptualizan como estilos propios de enfrentarse a las tareas de aprendizaje. En tercer lugar, estaría el ámbito afectivo en el que encontraríamos dos tipos de variables relevantes para el aprendizaje escolar: la motivación académica y la personalidad (incluyendo constructos importantes como el autoconcepto y autoestima, ansiedad, entre otros).

En la presente investigación, se presta especial atención al abordaje de la autoestima de los estudiantes. Esta variable se considera un elemento cardinal a trabajar en el contexto educativo, para ofrecer una mirada a las diferencias y necesidades individuales desde un marco que en ocasiones queda desatendido (la esfera emocional), y de este modo contribuir al desarrollo integral del sujeto, como fin último que se persigue en la educación.

Esta es una temática que ha cobrado auge en la esfera educativa en el contexto mexicano. En este sentido, el Nuevo Modelo Educativo en México se declara como humanista y aboga por la formación integral de las personas. Para ello, y partiendo del convencimiento del importante rol que juegan las emociones en el aprendizaje, se ha instaurado un área curricular de desarrollo socioemocional para los estudiantes. Se plantea entonces la necesidad no solo de atender los aspectos intelectuales/racionales en la educación escolar, sino también los socioemocionales (Domínguez, 2017).

Esta nueva propuesta pedagógica de la Secretaría de Educación Pública concibe a la educación socioemocional a partir de la articulación de cinco dimensiones: el conocimiento

de uno mismo, la autorregulación, la autonomía asociada a la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera responsable, la empatía y la colaboración. Justamente, como parte de las habilidades que se pretende desarrollar dentro del autoconocimiento, se señala la autoestima, tema clave de la presente investigación (Domínguez, 2017).

Por otra parte, además de los aspectos enunciados con anterioridad, con el desarrollo del presente estudio se estaría cumpliendo con los postulados del artículo 30 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020), que aboga por una educación universal, inclusiva, con un enfoque de derechos humanos y que desarrolle armónicamente todas las facultades del individuo; que contribuya a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la dignidad de la persona. Se plantea así que la educación será integral, se educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social, lo cual coincide, a su vez, con lo establecido en la Ley General de Educación (2019).

Autoestima

La autoestima desempeña un papel fundamental en la vida de las personas, ya que el bienestar psicológico, la satisfacción con uno mismo, el conjunto de relaciones sociales, entre otros aspectos, llevan su impronta.

En cuanto a su conceptualización, numerosos autores han aportado sus propias definiciones. Rosenberg (1965, 1979, como se citó en Guillén Camacho, 2013) la considera como el conjunto de sentimientos de respeto y valía personal hacia uno mismo.

Otros autores la definen como la valoración de la imagen que la persona tiene de sí misma y que está conformada por aquellas autopercepciones emergentes de todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo, un individuo puede ir acumulando durante toda su vida, posicionándose como la dimensión autoevaluativa del autoconcepto (Helueni y Enrique, 2015).

Coopersmith (1967, como se citó en Laguna Proaños, 2017), quien realizó un trabajo pionero acerca de los antecedentes de la autoestima, la define como la evaluación que se efectúa y generalmente mantiene el individuo con respecto a sí mismo. Expresa una actitud

de aprobación o desaprobación, que indica en qué medida el individuo se cree capaz, significativo, exitoso y valioso, implicando un juicio personal de la dignidad que es expresado en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo. Es una experiencia intrínseca que el individuo comunica a otros por medio de informes y otros comportamientos.

Las bases para esta autoevaluación estarán determinadas por las influencias que recibe el individuo de los agentes de socialización que conforman su entorno, ya que estos imponen un estilo de vida, un conjunto de valores y un sistema de creencias e ideales (Simkin et al., 2014; Simkin y Becerra, 2013).

Componentes de la Autoestima

Se pueden destacar tres componentes relacionados con la estructuración de la autoestima en el individuo, los cuales están estrechamente relacionados:

- **Componente cognitivo:** se refiere a la idea, la opinión, creencias y procesamiento de la información, la autoimagen, lo que da paso a la descripción de las características acerca de cómo nos vemos a nosotros mismos. Dentro de este, el autoconcepto es un elemento esencial, que influye en el desarrollo y consolidación de la autoestima.
- **Componente afectivo:** se basa en la valoración de lo bueno y lo malo que hay en nosotros, es sentirse a gusto o a disgusto con uno mismo, es evaluar las cualidades y valores que nos identifican a cada uno.
- **Componente conductual:** este significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a cabo una conducta, se refiere a la manera de cómo nos conducimos según las capacidades, cualidades, valores o diferencias que relucen en nosotros. Es la autoafirmación dirigida hacia uno mismo, la búsqueda de la aceptación y el elogio de los demás y de nosotros mismos (Sánchez Moros, 2015; Vasquez Muñoz, 2019).

Dimensiones de la Autoestima

Coopersmith (1967, como se citó en Laguna Proaños, 2017) señala que la autoestima presenta áreas dimensionales que caracterizan su amplitud y radio de acción, las cuales quedan establecidas del siguiente modo:

1. Autoestima Personal: consiste en la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con su imagen corporal y cualidades personales.
2. Autoestima en el área académica: consiste en la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con su desempeño en el ámbito escolar, de acuerdo al cumplimiento de sus estándares de logro académico.
3. Autoestima en el área familiar: consiste en la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con sus interacciones con los miembros del grupo familiar. Esta dimensión refleja el papel fundamental de los sentimientos acerca de sí mismo como miembro de una familia, qué tan valiosa se siente la persona y la seguridad que profesa en cuanto al amor y respeto que tienen hacia ella en el seno familiar.
4. Autoestima en el área social: consiste en la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con sus interacciones sociales. Incluye la valoración que el individuo realiza de su vida social y los sentimientos que tiene como amigo de otros, abarcando las necesidades sociales y su grado de satisfacción.
5. Autoestima en el área corporal: consiste en el establecimiento del valor y el reconocimiento que la persona hace de sus cualidades y aptitudes físicas, abarcando su apariencia y sus capacidades con relación al cuerpo.

Construcción de la Autoestima

Ramos (2008, como se citó en Guillén Camacho, 2013) refiere que el proceso de construcción de la autoestima se produce en la interacción del niño con su medio, el cual le ofrece continua información sobre sus capacidades y competencias, similar a lo que plantea Massenzana (2017), al expresar que este conjunto de juicios, tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno, siendo de amplia relevancia tanto las respuestas de uno mismo, como las de personas significativas.

La literatura refiere que el sujeto obtiene información autorreferente a partir de diversas fuentes, englobadas en cuatro categorías principales: 1) los otros significativos, 2) proceso de comparación social e interna, 3) la observación de la propia conducta y 4) los estados

afectivo-emocionales propios (González-Pienda et al., 1997).

En el desarrollo de la autoestima del niño, los dos contextos que mayor influencia ejercen son el familiar y el escolar, en el que se incluyen tanto profesores como compañeros. En este sentido, cuando la información que recibe el sujeto es negativa y reiterativa, además de proveniente de una fuente significativa, estas categorías se verán desfavorecidas (González-Pienda et al., 1997; Ramos 2008, como se citó en Guillén Camacho, 2013).

El feedback de los demás significativos, a menudo, y sobre todo en la escuela, conlleva una referencia a otros. En este sentido, el niño no es mejor o peor sin más, lo es respecto otros, fundamentalmente a sus compañeros. Este proceso de comparación también constituirá una fuente de influencias relevante (González-Pienda et al., 1997).

En relación con ello, se afirma que es en los dos primeros cursos de educación primaria cuando comienzan a aparecer los primeros indicios de comparación social, referida principalmente a las personas significativas de su entorno, como pueden ser los padres o profesores. Pero no será hasta el inicio del segundo ciclo que el autoconcepto y la autoestima de los niños se base primordialmente en dicha comparación, sobre todo entre iguales (Guillén Camacho, 2013).

La comparación interna, por su parte, se refiere a la comparación que el alumno realiza entre sus diferentes ámbitos (por ejemplo, como estudiante en matemáticas respecto a lengua). La observación de la propia conducta, a su vez, suele ser la fuente de información más importante para la consolidación del autoconcepto y la autoestima; si bien se debería tener en cuenta el grado de dependencia del sujeto respecto a su medio. Por último, también las sensaciones experimentadas por las experiencias vividas (respecto a un fracaso en una asignatura, por ejemplo) pueden influir considerablemente en el nivel de autoconcepto y autoestima (González-Pienda et al., 1997).

De todo ello se deduce la importancia que tienen las edades tempranas en la formación del autoconcepto y la autoestima, ya que es durante la infancia cuando se desarrollan las primeras tendencias a determinados comportamientos y cuando mayor influencia ejercen las personas significativas del entorno y la comparación social con su grupo de iguales, lo que posteriormente puede convertirse en categorías de valor decisivas (Guillén Camacho, 2013).

La autoestima es considerada un factor importante para el bienestar psicológico,

funcionando como recurso para la adaptación positiva, especialmente en la niñez y la adolescencia, períodos críticos en la formación del autoconcepto y la autoestima. Así, los niños con autoestima positiva tienden a confiar más en sí mismos, a ser más activos, más independientes y creativos ya que la autoestima positiva se encuentra vinculada al sentirse querido, acompañado y ser importante para otros y para sí mismo (Orrego et al., 2017).

La autoestima no es una medida estable a lo largo del tiempo, sino que varía y se ve influenciada por los sucesos positivos o negativos que experimenta una persona a lo largo de su vida y sobre todo dependiendo de cómo los interpreta. Las personas con baja autoestima perciben más sus limitaciones que sus cualidades y tienden a hacer una atribución interna de las situaciones de fracaso y a mantener un locus de control externo en las situaciones de éxito (González Sala y Gimeno Collado, 2013).

Autoestima y Rendimiento Académico

La necesidad de mejorar la predicción del rendimiento, superando el intelectualismo tradicional, condujo a los investigadores hacia una mayor atención por el estudio de otros factores de personalidad, no intelectuales: rasgos de personalidad, actitudes hacia el aprendizaje y la escuela, motivación de rendimiento, intereses, autoconcepto y autoestima, atribuciones, expectativas, entre otros. Estos factores tienen una incidencia más marcada sobre la afectividad hacia el aprendizaje, la cual influye notablemente en la implicación del alumno en las actividades de aprendizaje cognitivo (González y Tourón Figueroa, 1992).

Gran parte de la investigación realizada sobre el autoconcepto y la autoestima se ha dirigido hacia su papel en la conducta académica del alumno. Esto ha sido así no sólo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto académico en el desarrollo del niño. En la mayoría de estas investigaciones se ha encontrado relacionado el autoconcepto y las experiencias y/o logros escolares de los alumnos. Una vez constatado dicho vínculo, la discusión se ha centrado en saber cómo es la relación entre ambos constructos (unidireccional, recíproca). Los resultados de las investigaciones no son concluyentes. Mientras que algunos encuentran que el autoconcepto o la autoestima determina causalmente el rendimiento del alumno (Cid-Sillero et al., 2020; Laguna Proaños, 2017; Navas Ruiz, 2018; Plata Zanatta et al., 2014), otros afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto y la autoestima de los

estudiantes (Rosenberg et al., 1989), e incluso se ha obtenido una determinación recíproca. La literatura refiere evidencia que muestra que ambos constructos se influyen mutuamente, por lo que se asume que la relación entre autoconcepto/autoestima y rendimiento académico es bidireccional (Alesi et al., 2014; González y Tourón Figueroa, 1992; González-Pienda et al., 1997).

En páginas anteriores se abordaron aspectos esenciales que influyen en la construcción de la autoestima. Si estos se analizan desde el contexto escolar se puede concluir que el ámbito educativo ejerce una notable influencia sobre la autoestima de los sujetos. De acuerdo a Plata Zanatta et al. (2014), un bajo rendimiento académico, donde el alumno vive el fracaso de manera constante, afecta en forma negativa la autoestima.

Por una parte, las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades académicas se basan ampliamente en el rendimiento escolar, es decir, en la información que el alumno recibe del profesor acerca de sus resultados en distintas tareas de aprendizaje o asignaturas, bien a través de comentarios o mediante las calificaciones. A su vez, las valoraciones recibidas a través de los otros significativos (padres, profesores, compañeros) acerca de la capacidad, son enormemente influyentes, ya que el autoconcepto y la autoestima son, en gran medida, un producto social. De modo que, por ejemplo, la percepción que el profesor tiene de la capacidad de sus estudiantes está altamente asociada con cómo estos perciben su propia capacidad. Sin duda alguna el profesor con su conducta, su estilo de enseñanza, el trato que da a sus alumnos, los comentarios que realiza respecto a ellos, las expectativas que se forja de cada uno, contribuyen decisivamente en la formación de los autoconceptos académicos de sus estudiantes (González y Tourón Figueroa, 1992).

La comparación social y comparación interna constituyen, a su vez, puntos de mira relevantes en la temática. Una de las fuentes más importantes sobre las que los estudiantes forman sus juicios de competencia académica es a través la comparación de su propia capacidad o rendimiento con el de sus compañeros de clase. La comparación social, como se ha comentado en páginas anteriores, incrementa su importancia con la edad y además el propio sistema educativo, al acentuar la competitividad y la importancia de las notas, contribuye a que sea una de las fuentes principales sobre las que los estudiantes basan su propia competencia. Además, junto a la comparación social, la propia comparación interna

de las capacidades percibidas en un área con las de otras, también se utiliza como impresión relativista para formar los autoconceptos en esas áreas (González y Tourón Figueroa, 1992).

Por otra parte, la teoría que el estudiante forja de sí mismo influye en cómo se percibe a sí 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 (González y Tourón Figueroa, 1992).

La implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades, tiene altas expectativas de autoeficacia y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (González-Pianda et al., 1997). Según proponen Zimmerman y Bandura (1994), el que el alumno se sienta capaz de desempeñarse en forma positiva en la escuela propicia que demuestre un mayor esfuerzo y persistencia para lograr un rendimiento favorable. En la medida en que las creencias de autoeficacia sean mayores, las metas serán más ambiciosas y existirá un compromiso más fuerte para intentar alcanzarlas.

Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha al abordar las tareas, como sobre la regulación del esfuerzo; en la posibilidad de visualizar las situaciones difíciles como oportunidades de crecimiento y éxito, de perseguir las metas sin importar que surjan obstáculos, lo cual incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos (González y Tourón Figueroa, 1992; Plata Zañatta et al., 2014), por lo que se postula que la persona actúa y rinde no en base a sus capacidades solamente, sino a lo que cree que es capaz (Gutiérrez y Gonçalves, 2013).

La presente investigación se enfoca, justamente, en el tema de la autoestima, considerando la relevancia de dicha categoría para el aprendizaje escolar, como lo demuestra la literatura. En este caso, se aborda el tópico de la autoestima en los escolares de enseñanza Primaria, lo cual se trabaja a través del empleo de cuentos personalizados, como recurso dentro de la narrativa.

Cuentos

La Literatura y los Cuentos Infantiles

La literatura infantil y juvenil centra la atención en el receptor niño o adolescente. Antiguamente era didáctica y moralizante; pero actualmente, se pone un gran énfasis en que la lectura sea gozosa. Según Bettelheim (1995), para que una historia mantenga la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan; debe estar relacionada con todos los aspectos de su personalidad al mismo tiempo. El niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo, de una educación que le transmita, sutilmente, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello, lleno de significado para el niño, lo cual puede encontrar a través de los cuentos.

La literatura infantil ayuda a la formación ética y estética del niño, contribuye al desarrollo del lenguaje, la creación literaria e imaginación, admite vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo a integrarse y formar parte del mundo que le rodea. Es preciso utilizar el cuento infantil como estrategia pedagógica, basada en actividades lúdicas, consideradas fuente esencial en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el niño (Guarnizo Ospina, 2015).

Elementos Constitutivos y Estructurales del Cuento

Según refiere López Nieves (s/f), en un cuento se conjugan varios elementos:

- Los personajes o protagonistas: una vez definidos su número y perfilada su caracterización, pueden ser presentados por el autor en forma directa o indirecta, según los describa él mismo, o utilizando el recurso del diálogo de los personajes o de sus interlocutores. En ambos casos, la conducta y el lenguaje de los personajes deben de estar de acuerdo con su caracterización. Debe existir plena armonía entre el proceder del individuo y su perfil humano.
- El ambiente: incluye el lugar físico y el tiempo donde se desarrolla la acción; es decir,

corresponde al escenario geográfico donde los personajes se mueven. Generalmente, en el cuento el ambiente es reducido, se esboza en líneas generales.

- El tiempo: corresponde a la época en que se ambienta la historia y la duración del suceso narrado. Este último elemento es variable.

- La atmósfera: corresponde al mundo particular en que ocurren los hechos del cuento; debe traducir la sensación o el estado emocional que prevalece en la historia e irradiar, por ejemplo, misterio, violencia, tranquilidad, angustia, etc.

- La trama: es el conflicto que mueve la acción del relato, da lugar a una acción que provoca tensión dramática. Generalmente se caracteriza por la oposición de fuerzas; puede ser externa (la lucha del hombre con el hombre o la naturaleza) o interna (la lucha del hombre consigo mismo).

- La intensidad: corresponde al desarrollo de la idea principal mediante la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige, pero que el cuento descarta.

- La tensión: corresponde a la intensidad que se ejerce en la manera como el autor acerca al lector lentamente a lo contado. Así atrapa al lector y lo aísla de cuanto lo rodea, para después, al dejarlo libre, volver a conectarlo con sus circunstancias de una forma nueva, enriquecida, más honda o más hermosa.

- El tono: corresponde a la actitud del autor ante lo que está presentando, puede ser humorístico, irónico, sarcástico, etc.

Por otra parte, desde el punto de vista estructural (orden interno), todo cuento debe tener unidad narrativa, es decir, una estructuración, dada por:

- La introducción, palabras preliminares o arranque, que sitúa al lector en el umbral del cuento propiamente dicho. Aquí se dan los elementos necesarios para comprender el relato; se esbozan los rasgos de los personajes, se dibuja el ambiente en que se sitúa la acción y se exponen los sucesos que originan la trama.

- El desarrollo, que consiste en la exposición del problema a resolver. Va progresando en intensidad a medida que se desarrolla la acción y llega al clímax o punto culminante (máxima tensión), para luego declinar y concluir en el desenlace.

- El desenlace, que resuelve el conflicto planteado; concluye la intriga que forma el plan y el argumento de la obra (López Nieves, s/f).

Personalización de Cuentos

La personalización es un recurso ampliamente utilizado y estudiado fundamentalmente en el ámbito de la inteligencia artificial y en la informática, mientras que un grupo de investigadores la han abordado asociada a los cuentos infantiles, constituyéndose en importantes referentes para la presente investigación.

Con respecto a su conceptualización, Robin (2008) define la personalización en función a las experiencias personales del lector dentro de la trama, en donde los eventos van evolucionando de tal manera que documentan sucesos importantes de su vida y, según sus observaciones, este hecho le brinda mayor fuerza a la historia. En cambio, Kucirkova et al. (2010) han definido los cuentos personalizados como textos escritos para una persona específicamente, siendo una de las características principales el contenido de información relacionada con datos reales, dándole un carácter relevante y significativo.

Kucirkova (2016) refiere que una de las particularidades de la personalización es su carácter inclusivo, evidenciado a través de la forma en la que cada niño interactúa con el texto, el cual se ajusta a su nivel de desarrollo y lo motiva a que se involucre de acuerdo a sus propias habilidades y capacidades, reconociendo su voz personal, de modo que cada historia sea inherentemente diversa y única para cada individuo, independientemente de su género, origen étnico o habilidades.

Como se puede constatar, con la personalización como recurso dentro de la narrativa, ya no se emplean las historias tal y como están escritas, sino que estas sirven como plantillas, dentro de las cuales se inserta información relacionada con el sujeto.

Al respecto, se propone realizar la personalización en los libros impresos a través del enfoque en el nombre del niño/niña, género y el nombre de sus amigos o ubicaciones familiares. De modo que la información clave de la historia se reemplaza por los datos personales del sujeto (por ejemplo, los nombres de las ubicaciones claves se sustituyen por nombres de sitios locales familiares). Esta información es típicamente suministrada por un padre / cuidador o alguien que conoce bien al niño/niña (FitzGerald et al., 2017).

En el caso de la presente investigación, los estudios desarrollados por Alcaraz García y Falcón Albarrán (2018) y Cadena de la Cerda (2020) constituyen una guía de referencia para llevar a cabo la personalización, basada en la percepción de similaridad que experimenta el lector con los personajes y que se asocia con el proceso de identificación.

Para ello se determinaron cuatro campos relacionados con las formas de nombrar al niño/a, personas cercanas/mascotas, lugares conocidos y gustos / preferencias.

Identificación

La identificación desde la narrativa es definida por Cohen (2001) como un proceso imaginario que implica la unión del lector con el personaje, la cual se caracteriza por la adjudicación de los conocimientos, de las emociones y de los objetivos del personaje por parte del lector, de modo que la persona se imagine a sí misma como dicho personaje dentro de la historia que va construyendo a partir de la trama.

Este acto de imaginarse dentro de la trama y experimentar los eventos como si le sucedieran a él, ocurre en parte porque la identificación conlleva al surgimiento de la empatía tanto afectiva como cognitiva hacia el personaje. Este proceso está asociado, a su vez, con otros factores psicológicos, como la percepción de similaridad con los personajes, la cual implica evaluar en qué medida el sujeto considera que se parece a los personajes. El lector se identifica en mayor medida con el personaje cuando existen semejanzas entre ellos, presentando aspectos en común, de modo que la percepción de similaridad se verá facilitada si los personajes y el individuo comparten características como el sexo, la edad, la profesión, los gustos, las preferencias, la clase social, la cercanía cultural. También serán importantes los rasgos o atributos de personalidad (Hoeken et al., 2016; Igartua, 2010).

Estas semejanzas que el lector descubre con el personaje suscitan una conexión y agrado hacia este, lo que genera un mayor interés hacia los acontecimientos de la trama, aspecto que permite al lector incrementar su atención e involucrarse más en la narración y participar junto con el personaje en las posibles soluciones de los conflictos que se vayan presentando dentro de la historia (Tsay y Krakowiak, 2011).

Por otra parte, se propone a la identificación como uno de los mecanismos mediante los cuales las narraciones pueden modificar ciertas actitudes y creencias del lector, lo cual se logra a través de sus conexiones con el personaje y gracias a la contribución que este hace a través de sus experiencias y manifestaciones dentro de la trama (de Graaf et al., 2012).

La Personalización Digital

En respuesta a la rápida expansión de las alfabetizaciones en un panorama tecnológico

cada vez más amplio, la infancia contemporánea está cambiando, utilizando cada vez más la tecnología digital. Además de los libros en papel, los niños pueden verse inmersos en un mundo de historias en teléfonos inteligentes, tabletas, Wiis, Leapsters, lectores electrónicos, X-box o DSEs, transformándose así el modo en que los niños leen, escriben, interactúan y crean historias (Kucirkova et al., 2013, 2016; Kucirkova, Sheehy, et al., 2014).

Muchos de estos recursos digitales existentes son personalizados, es decir, el contenido de una historia o juego se adapta a un niño individual, se ajusta a las necesidades y preferencias de un usuario específico, ya sea por un adulto, como un padre, o mediante un cálculo algorítmico por software digital (Kucirkova y Flewitt, 2018).

Los libros personalizados o personalizables son libros digitales o impresos que han sido alterados en respuesta a las necesidades y preferencias de los lectores individuales. Se plantea que no existen criterios únicos para llevar a cabo la personalización de un cuento, por lo cual existen diferentes formas de personalizar (Kucirkova y Flewitt, 2018).

Una de ellas incluye los aspectos referidos anteriormente, al abordar la personalización de cuentos: reemplazando los datos personales e informaciones relevantes del niño y apoyándose en los criterios de similitud.

Por su parte, los libros electrónicos y aplicaciones digitales pueden incorporar estos criterios de personalización y, además de ello, puede contener elementos multimedia personalizados. De modo que los niños pueden personalizar libros que usan con: (1) sus propias grabaciones de audio; (2) sus propios textos escritos; o (3) sus propias imágenes o fotos (FitzGerald et al., 2017; Kucirkova y Flewitt, 2018).

Por tanto, los libros digitales para niños se pueden personalizar en función de su visualización (una imagen puede hacerse más grande) o pueden personalizarse en términos de su contenido multimodal (insertando voces en off de los niños o selfies en su historia favorita). Tales textos se presentan típicamente en iPads, tabletas y admiten: audio, resaltado de texto, video, cámara y micrófono incorporados, ampliación del texto, música de fondo, elementos interactivos o pasajes compartidos en línea (Kucirkova et al., 2016).

Capítulo II. Antecedentes

Autoestima y Rendimiento Académico

Con respecto a la temática de la autoestima y el rendimiento académico, se reportan algunos antecedentes empíricos donde se constata que ambos constructos se encuentran relacionados. En cuanto a la direccionalidad de esta relación, se han mostrado diversas posiciones, donde algunos proponen que las experiencias de logro académico determinan la autoestima de los estudiantes y viceversa.

Dentro de la primera perspectiva se encuentra el estudio de Rosenberg et al. (1989), en el que contó con una muestra intencional de 1886 adolescentes, con el objetivo de explorar las relaciones recíprocas entre la autoestima y tres problemas de la juventud: delincuencia juvenil, el bajo rendimiento escolar y la depresión. Como parte de sus resultados muestra que la relación entre la autoestima y el rendimiento escolar es atribuible al efecto de este último (a través de las calificaciones) sobre la autoestima, por lo que concluyen que esta es más un producto del rendimiento que causa del mismo. Asociado a ello argumentan que, si el sujeto obtiene un rendimiento superior dentro de un área valorada de logro académico, se producirán evaluaciones, comparaciones sociales y autoatribuciones favorables que tendrán un efecto positivo en la autoestima del estudiante.

Continuando con los estudios de causalidad, algunos investigadores han encontrado, por el contrario, que es la autoestima quien determina en gran medida el rendimiento académico. En este sentido, se puede enunciar el estudio descriptivo-correlacional de Navas Ruiz (2018), en el que se propuso analizar la relación que existe entre la autoestima y el logro del aprendizaje en el área de comunicación en estudiantes del primer grado de primaria de una institución educativa en Trujillo, Perú. Su muestra fue no probabilística y estuvo conformada por 53 estudiantes, con edades entre 6 y 7 años. Como parte de sus resultados constató la existencia de una relación altamente significativa entre el aprendizaje en los estudiantes y la autoestima, específicamente de sus dimensiones personal, social y afectiva. Se planteó entonces que el logro del aprendizaje está influenciado por el nivel de autoestima que presenta el alumno.

Plata Zanatta et al. (2014) desarrollaron un estudio en el que trabajaron con una muestra no probabilística de 414 estudiantes de 4°, 5° y 6° grado de educación básica en la ciudad de Toluca, Estado de México. El mismo tuvo como objetivo conocer el grado de asociación

entre las variables resiliencia, autoestima y autoeficacia con el rendimiento escolar, encontrando que este se relaciona de manera positiva con las variables psicológicas estudiadas. En el caso de la autoestima, señalan la relación de la dimensión referida al área familiar con el rendimiento escolar: el sentirse valorado por la familia como un miembro importante, favorece la motivación y confianza del alumno para desempeñar actividades académicas y enfrentarse a retos. De igual modo destacan que al percibirse como competente, hábil y con la capacidad para desenvolverse, el estudiante utiliza mayor esfuerzo y cuenta con la confianza para conseguir sus propósitos, pese a los obstáculos, lo cual favorece el rendimiento académico.

Por su parte, Laguna Proaños (2017), llevó a cabo su investigación con un diseño de estudio de caso, con el objetivo de determinar la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de enseñanza básica primaria de la I.E. Gimnasio Gran Colombiano School, para lo cual trabajó con una muestra de 17 niños entre 7 y 11 años. En sus resultados se obtuvo la confirmación de niveles significativos de correlación entre las notas de los estudiantes en su desempeño escolar y su nivel de autoestima. Además, plantea que los niños que tienen una autoestima baja no demuestran un buen rendimiento académico porque presentan sentimientos de inferioridad e inseguridad, lo cual les impide descubrir y desarrollar sus talentos y habilidades; además, se frustran en la auto-realización y deseo por satisfacer sus necesidades de conocimiento. Por el contrario, los niños con alta autoestima se muestran empáticos, asumen retos escolares, son participativos y colaborativos en las actividades, son proactivos, receptivos y comprometidos en sus estudios, les gusta ser tenidos en cuenta en el aula, en la institución y fuera de ella.

Cid-Sillero et al. (2020) desarrollaron su estudio en España, en el que uno de los objetivos consistió en analizar las relaciones entre la atención, la autoestima y el rendimiento académico en dos titulaciones: Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional Básica (FPB). Para ello, trabajaron con una muestra de 336 jóvenes de entre 14 y 19 años (188 participantes de la ESO y 148 de FPB). En sus resultados plantean que el rendimiento académico está influenciado por las diferencias halladas en los niveles de atención y de autoestima; de modo que el alumnado que muestra una mayor autoestima obtiene calificaciones más altas y viceversa. En este sentido, señalan que el hecho de percibirse como más capaz fomenta la relación positiva entre la autoestima

general y las calificaciones, ayudando al estudiante a obtener mejores notas. Esto se sustenta en el planteamiento de Gutiérrez y Gonçalves (2013), en el que refieren que las personas actúan y rinden en base a lo que creen que son y no solo en base a sus capacidades. Por otra parte, la autoestima desempeñó un rol moderador entre la atención y el rendimiento académico en el alumnado de FPB, quienes necesitaron una combinación entre un buen nivel de atención y una autoestima alta para lograr un rendimiento académico óptimo, no siendo suficiente con que se tenga bien desarrollada una de ellas de manera aislada, hecho que sí que se observó en el alumnado de la ESO.

Finalmente, se ha planteado en la literatura que ambos constructos ejercen una influencia mutua entre sí, por lo que se asume que la relación entre la autoestima y rendimiento académico es bidireccional (González-Pienda et al., 1997; González y Tourón Figueroa, 1992). Este posicionamiento se corresponde con lo planteado por Alesi et al. (2014) en su investigación, en la cual se trabajó con 132 niños italianos entre 8 y 10 años, que cursaban el 4to grado de escuelas primarias. Estos se integraron en tres grupos, de acuerdo con la presencia de problemas específicos de aprendizaje, problemas específicos de matemáticas o aprendizaje típico, para así dar cumplimiento al objetivo de la investigación, que consistió en comparar los niveles de depresión, ansiedad escolar y autoestima de los niños de estos grupos. Sus resultados revelaron que los alumnos con problemas específicos de aprendizaje y problemas específicos de matemáticas presentan un nivel de autoestima más bajo que aquellos que muestran un aprendizaje típico. Los autores refieren que los estudiantes que experimentan un fracaso repetido, como los que tienen problemas de aprendizaje, son más propensos a presentar una menor autoestima y a utilizar conductas de evitación frente a las tareas escolares, lo cual crea un círculo vicioso, de modo que las conductas de evitación tienden a socavar el rendimiento futuro y aumentar los problemas de aprendizaje. Por tanto, defienden la postura de la existencia de una relación mutua entre estas variables: las habilidades académicas influyen directamente en la autoevaluación del estudiante y, a su vez, la autoestima afecta las habilidades escolares.

Atendiendo a las relaciones encontradas entre estos constructos, González y Tourón Figueroa (1992) plantean que, para mejorar el rendimiento, los estudiantes deben sentirse competentes y, además, contar con estrategias adecuadas para enfrentarse a las tareas de

aprendizaje. Las intervenciones educativas deben diseñarse, entonces, para potenciar ambos aspectos.

Asociado a ello, se encuentra la investigación de Zaurín (2017) en España, cuyo objetivo consistió en comprobar los efectos de un programa de educación emocional en el nivel de autoestima y en el rendimiento académico de alumnos de 3º de ESO con conductas disruptivas. La muestra estuvo integrada por 44 alumnos, entre los 15 y los 18 años, los cuales se organizaron en dos grupos: un grupo experimental (23 alumnos) y un grupo control (21 alumnos), y se trabajó con medidas pre y posttest. Las hipótesis que guiaron el estudio planteaban que: H1. El alumnado que ha recibido clases de Educación Emocional obtendrá un mejor rendimiento académico. H2. El alumnado que ha recibido clases de Educación Emocional tendrá una mejora en sus niveles de autoestima. H3. El alumnado con mayor autoestima tendrá también un mejor rendimiento académico. Para la implementación de la intervención se llevaron a cabo dos programas; de modo que se desarrolló una intervención en la asignatura Lengua Castellana y Literatura para abordar parte de sus contenidos, hacia los cuales el alumnado mostraba rechazo, traducándose en resultados académicos insatisfactorios. Esta intervención contó con 6 sesiones de una hora, distribuidas a lo largo de tres semanas y se implementó en ambos grupos (control y experimental). Además, se desarrolló una intervención en educación emocional, realizada solamente en el grupo experimental, para abordar aspectos relacionados con el bienestar emocional de los alumnos: autoestima y autoconcepto, trabajo cooperativo y gestión y regulación emocional. De igual modo, contó con 6 sesiones.

Al analizar los resultados, luego de concluida la intervención, se constató que los alumnos que recibieron clases de Educación Emocional mostraron un incremento en su rendimiento académico, en comparación con aquellos que no recibieron esta intervención. De igual modo, experimentaron mejoras en su autoestima; sin embargo, las diferencias con el grupo control no resultaron significativas en este aspecto. Finalmente, se evidenció la existencia de correlaciones significativas positivas entre el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes, principalmente en sus dimensiones general y social. Resulta relevante señalar que en esta investigación se plantea que los alumnos del grupo experimental tenían un rendimiento académico mucho más bajo que los estudiantes del grupo control al comienzo de la intervención en educación emocional; sin embargo, al

concluir la misma, los alumnos del grupo experimental superaron a los del grupo control en el rendimiento (Zaurín, 2017). Este hecho demuestra la utilidad de abordar la dimensión afectiva para favorecer el aprendizaje, donde la autoestima juega un papel destacado.

Programas de Intervención Dirigidos a Favorecer la Autoestima

Como se ha mostrado con anterioridad, la autoestima es un constructo que puede resultar lacerado en el caso de los estudiantes que presentan un bajo rendimiento académico y, a su vez, es un componente que ejerce cierta influencia en los logros escolares del estudiantado, tanto así que la literatura refiere que los programas cognitivos para el tratamiento de dificultades académicas son más eficaces si, además, combinan el tratamiento orientado al incremento de la autoestima (González y Tourón Figueroa, 1992). Por tanto, si bien resulta importante el estudio de este constructo y diagnosticar su estado, es crucial ejecutar programas que permitan incidir positivamente sobre el mismo en el contexto escolar.

Entre los antecedentes de intervenciones para favorecer la autoestima del estudiantado, se encuentra el de Boza Lacho y Laura Ccente (2015), encaminado a demostrar el efecto del programa de intervención "Yo me supero", en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes del 5o Grado "A" de la Institución Educativa N° 36002-Huancavelica. Estos autores elaboraron un diseño cuasi experimental de grupo único, con pre-test y post-test, y trabajaron con una muestra de 22 alumnos, cuyas edades oscilaron entre 10-11 años. La intervención cuenta con 7 talleres, los cuales fueron desarrollados tres veces durante la semana. En estos se proyectaron videos y se desarrollaron técnicas participativas, dirigidas a que los participantes describieran sus características personales (físicas y psicológicas), que lo diferencian de los demás; identificaran las opiniones de sus compañeros con respecto a su persona; conocieran y aceptaran sus virtudes y defectos, así como sus derechos y deberes. Los resultados mostraron que el Programa influyó favorablemente en desarrollo de la autoestima de los estudiantes en sus diferentes dimensiones (social, familiar, escolar, y aspectos generales).

Otra de las intervenciones en esta área es la de González Sala y Gimeno Collado (2013), quienes desarrollaron su estudio con el objetivo de valorar la eficacia del programa de desarrollo de la autoestima (PIAM-RS) en menores en riesgo social. La muestra estuvo formada por 110 menores entre 9 y 12 años, y utilizaron un diseño cuasi experimental con

medidas pre y postest y con grupo control. El programa se desarrolló con una periodicidad semanal, contando con 18 sesiones de 45 minutos; estuvo formado por cinco módulos, encaminados al conocimiento de sí mismo identificando aquello que nos hace únicos y diferentes, así como generar conciencia del yo ideal; identificar las valoraciones ajenas con respecto a nosotros; analizar las atribuciones causales de los éxitos y fracasos y de los sucesos positivos y negativos que ocurren en nuestra vida; emplear un lenguaje positivo y motivador referido a sí mismo, así como incrementar las habilidades sociales y la adquisición de estrategias asertivas en la resolución de problemas. Los resultados mostraron que el programa (PIAM-RS) fue efectivo, ya que los niveles de autoestima se incrementan de forma significativa luego de su implementación, condición que no se cumplió en aquellos que no participaron en el programa.

Por otra parte, algunos investigadores han empleado los cuentos infantiles como recurso en sus intervenciones, para trabajar la autoestima en los niños. Este es el caso de Bravo Soras y Contreras Sánchez (2020), quienes desarrollaron un diseño pre-experimental, de pre prueba y post prueba con un solo grupo, integrado por 22 niños de 5 años, con el objetivo de demostrar el nivel de contribución de los cuentos infantiles en el fortalecimiento de la autoestima en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°1154 San Francisco Solano de Abancay – Apurímac, 2019. Para ello, se ejecutaron 3 talleres semanales, en los cuales se leyó un total de 20 cuentos a los niños, cuyos contenidos permitían abordar la temática de la autoestima. Durante la lectura y al finalizar la misma, se realizaban preguntas a los alumnos para fomentar su comprensión del texto, y finalmente efectuaban dibujos sobre el material leído. Los resultados mostraron que el empleo de los cuentos infantiles contribuyó en el fortalecimiento de la autoestima, tanto en los aspectos personales, afectivos, como sociales. Estos aspectos promueven que el niño/a exprese sus ideas, reconozca sus habilidades y destrezas y sea capaz de afrontar sus errores y fracasos; exprese sus emociones y sienta orgullo de sus logros; se muestre participativo en los diversos grupos sociales y acepte las reglas que se establecen en el salón.

Efectos similares se encontraron en el estudio de Sucaticona Vilca (2017), cuyo objetivo consistió en determinar la influencia de los cuentos infantiles de San Juan del Oro como estrategia para desarrollar la autoestima de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. N° 196 Glorioso San Carlos de Puno – 2016. En este caso, se empleó un diseño de investigación pre-experimental donde se aplicó pre- test y post-test con un solo grupo y se

trabajó con una muestra de 30 niños, de 5 años. Se implementaron los talleres de cuentos infantiles “San Juan Del Oro”, abordando cada una de las dimensiones de la autoestima, a través de 14 sesiones ejecutadas 3 veces por semana, con un tiempo aproximado de 40 minutos a 45 minutos cada una. En estos, se llevó a cabo la lectura de cuentos, empleando recursos de apoyo como títeres, dramatizaciones, técnicas participativas y análisis de las historias mediante preguntas y respuestas entre los participantes y la docente a cargo de la actividad. Los resultados mostraron que los cuentos infantiles influyeron significativamente en el desarrollo del nivel de autoestima de manera general, así como en todas las dimensiones evaluadas (corporal, personal, académica, social y familiar).

Para el abordaje de la temática, los cuentos empleados en estas intervenciones, a través de su contenido, ilustran diferentes características físicas presentadas por los protagonistas, que podrían generar burlas de quienes le rodean o el rechazo personal, al pretender ser portadores de rasgos diferentes; se aborda la importancia de la autoaceptación y se refuerza la necesidad de reconocer las virtudes y capacidades en ciertas áreas, a pesar de las limitaciones en otras, la posibilidad de cometer errores y dar valor a las singularidades.

Estos estudios constituyen un referente primordial para la presente investigación, como antecedentes en el empleo del cuento para favorecer la autoestima. En el caso de este estudio, se trabaja específicamente con el cuento personalizado, sin apelar a otros recursos de las investigaciones previas (técnicas participativas, dramatizaciones, debate, etc.).

Antecedentes en la Personalización de Cuentos

Desde el ámbito de la informática, se encuentra como antecedente el trabajo de Adam (2012), quien diseñó un robot interactivo para niños que estaba programado para relatar cuentos personalizados. Para ello, se aprovechaban textos ya escritos, como cuentos de hadas, y se incorporaba la información programada sobre el niño (en su perfil) y relacionada con el contexto de la interacción con él, para adaptar y personalizar la narración (el compañero artificial vincula la historia que cuenta con lo que el niño aprende en la escuela, actividades atractivas para él, preferencias, datos personales e información cotidiana del niño).

Kucirkova es una de las autoras que se ha destacado en el ámbito de la personalización. En uno de sus investigaciones, Kucirkova et al. (2014) desarrollaron un

estudio experimental con una muestra de 18 sujetos de 3 años con el objetivo de examinar si los libros que contienen elementos personalizados tienen el potencial de mejorar la adquisición de palabras por parte de los niños en mayor medida que los libros no personalizados. El experimento consistió en leer un libro ilustrado que contenía secciones personalizadas y no personalizadas, con palabras “objetivo” desconocidas en cada sección. El libro se leyó a los participantes en dos ocasiones, con un intervalo de una semana entre las sesiones. El conocimiento de palabras de los sujetos se evaluó inmediatamente después de la primera sesión de lectura de libros y fue evaluado nuevamente justo después de la segunda sesión, empleando un diseño de medidas repetidas. Los resultados evidenciaron que se obtuvo una mayor adquisición de las palabras contenidas en las secciones personalizadas en comparación con las que fueron presentadas en el contexto que no contenía referencias personales para los participantes; además se constató que las lecturas repetidas mejoraron este proceso.

Posteriormente, desarrollaron un nuevo estudio experimental en el que se propusieron como objetivo comparar el habla espontánea de los niños en dos condiciones. En una de ellas, un investigador leía a cada sujeto una sección personalizada de un libro y, en la otra, se leía a cada participante una sección no personalizada del libro. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 35 sujetos, con edades comprendidas entre 1 y 5 años. El análisis se centró en la diferencia entre el contexto personalizado y no personalizado. Los resultados mostraron que los participantes produjeron un índice significativamente mayor de enunciados en el contexto de lectura personalizada, en comparación con el contexto no personalizado. A su vez, la tasa de discurso autorreferencial fue mayor en el primer el contexto, lo que sugiere que el contexto de lectura de libros personalizados fomentó las expresiones autorreferenciales de los individuos. También hubo indicios de que la condición personalizada contenía más preguntas y más correcciones realizadas por parte de los participantes (Kucirkova, Messer, et al., 2014b).

De manera general, estos investigadores plantean que las características personalizadas en los libros permiten crear un contexto familiar que ayuda a los niños a la asimilación de las nuevas palabras. Además, que el contexto situacional proporcionado por

los libros personalizados fomenta una mayor tasa de habla espontánea de los infantes, en comparación con el no personalizado (Kucirkova, Messer, et al., 2014a, 2014b).

En el contexto mexicano también se han encontrado algunos estudios abordando dicha temática. Este es el caso de Alcaraz García y Falcón Albarrán (2018), quienes se propusieron como objetivo evaluar el efecto de la personalización sobre la identificación y la relación de estos con el aprendizaje de palabras novedosas. Para ello, trabajaron con una muestra de 26 escolares en edades comprendidas entre los 6 y 7 años, divididos aleatoriamente en grupo control y experimental, exponiéndolos a la lectura de cuentos no personalizados y cuentos personalizados respectivamente. Una vez concluida la lectura del cuento, se aplicó la prueba de aprendizaje de palabras y se evaluó la empatía e identificación con los personajes. Los datos mostraron diferencias significativas entre ambos grupos, obteniéndose una mayor identificación con el protagonista de la historia en el grupo de cuentos personalizados en comparación con el grupo control. A su vez, los niños adquirieron más palabras nuevas que estaban en los cuentos personalizados que aquellas encontradas en los no personalizados. Estos resultados sugieren que la personalización y la identificación pueden proporcionar un apoyo significativo para el desarrollo del vocabulario dentro del contexto de la lectura compartida de cuentos.

Por su parte, Cadena de la Cerda (2020) desarrolló una investigación encaminada a evaluar el efecto de la personalización de los cuentos sobre las actitudes hacia la discapacidad en escolares de primaria. Su muestra estuvo constituida por 99 niños de 1° y 2° de primaria, los cuales se dividieron en 4 grupos: 25 (grupo control), 24 (grupo no personalizado), 25 (grupo personalizado general) y 25 (grupo personalizado específico). Los participantes fueron expuestos a distintos tipos de cuentos en cuanto al establecimiento de la personalización y se empleó el pre-test y post-test como estrategia de evaluación. Como parte de los resultados, se confirmó la relevancia de la lectura del cuento inclusivo personalizado, a través del cual se logró modificar y favorecer las actitudes positivas de los niños hacia sus pares con discapacidad. Además, se recalca también el fomento del aprendizaje de palabras, así como una mayor participación y entusiasmo a través de la lectura de los cuentos personalizados en comparación con los no personalizados o control.

Capítulo III. Problema de Investigación

Al dirigir la mirada al panorama educativo de México en los últimos años, se puede constatar que las estadísticas muestran cifras elevadas con respecto a las dificultades de logro académico. De acuerdo con la información proveniente del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su aplicación de 2015, los resultados fueron desalentadores, ya que en las tres competencias evaluadas el mayor porcentaje de alumnos se concentraba en los niveles bajos de desempeño: 56.6% en Matemáticas, 47.8% en Ciencias y 41.7% en Lectura. A la vez, menos del 5% en todos los casos tuvo un alto desempeño: 4.5% en Lectura, 3.5% en Matemáticas y 2.5% en Ciencias (Medrano Camacho et al., 2017).

Por su parte, los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de 2018, realizada a estudiantes de 6to grado de enseñanza primaria, refleja que el 49% se ubica en el Nivel I (dominio insuficiente) en el área de Lenguaje y Comunicación, mientras que en Matemáticas este puesto lo ocupa el 59% de los sujetos, lo cual indica carencias fundamentales en la adquisición de conocimientos y habilidades en los dominios evaluados. De manera general, el promedio nacional obtenido en 2018 es muy similar al de 2015 y en el caso particular de Morelos, los puntajes promedio entre estos años apenas varían, encontrándose, además, por debajo de la media nacional (INEE, 2018).

En función de estas cifras, se puede establecer entonces la existencia de un logro aún insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo cual implicaría un bajo rendimiento académico en un alto porcentaje de los alumnos, aspecto sobre el cual se hace necesario incidir para atender las necesidades educativas de estos. Y para ello no basta enfocarse en aspectos de índole cognitivo, sino que se debe atender también el ámbito afectivo, el cual, de acuerdo a Corno y Snow (1986), forma parte de la vertiente personal del aprendizaje académico. Así lo demuestran las estadísticas, al reflejar que los alumnos que tienen expectativas académicas más altas y un mayor compromiso en el cumplimiento de las tareas escolares, obtienen mejores resultados de aprendizaje; hasta 90 puntos más (INEE, 2018). Este constituye un elemento relevante para tener en cuenta, resultando válido destacar la autoestima como un aspecto que incide justamente en los procesos

motivacionales, expectativas y persistencia en el cumplimiento de tareas, lo cual podría favorecer el rendimiento de los estudiantes. Con respecto a ello, González y Tourón Figueroa (1992) refieren que el tratamiento de las dificultades académicas resulta más eficaz cuando se contempla el incremento de la autoestima.

Además, antecedentes de estudios sobre el rendimiento escolar y la autoestima han mostrado la influencia recíproca entre dichas variables, de modo que la autoestima no solo incide sobre el logro escolar, sino que, a su vez, podría resultar lacerada debido a un bajo rendimiento del estudiante, a partir de la influencia que ejercen las experiencias académicas en su construcción, fundamentalmente en la etapa de la niñez; esto a partir de las calificaciones y retroalimentación de figuras significativas como el profesor, padres o iguales; la comparación con los compañeros de aula y con el propio desempeño en diversas asignaturas. Por lo que, sin dudas, la autoestima constituye una temática importante a atender.

La etapa escolar es un momento crucial para atender dicho aspecto, pues durante la infancia se desarrollan las primeras tendencias a determinados comportamientos futuros. En relación con la construcción de la autoestima, resultan relevantes las informaciones provenientes de personas significativas para el sujeto, la observación de la propia conducta, los estados emocionales vivenciados y la comparación interna y social. De acuerdo a Guillén Camacho (2013), este último aspecto comienza a mostrar sus primeros indicios a partir de los dos primeros cursos de educación primaria, cuando se empieza a vislumbrar la comparación social con personas significativas del entorno, destacándose la comparación entre iguales a partir del segundo ciclo escolar. Es por ello que, en el presente estudio, se considera relevante atender estas edades, donde ya se observa la implicación de las diversas fuentes intervinientes en la construcción de la autoestima, aspectos que deben recibir una atención adecuada, para garantizar experiencias positivas en los escolares que favorezcan un desarrollo personal óptimo.

Al analizar los programas de intervención dirigidos a escolares, para potenciar la autoestima, se constata que muchos están diseñados en forma de talleres grupales, guiados por especialistas, donde se aborda el tema de la autoestima de manera directa a través de actividades lúdicas, dinámicas participativas que le permitan al sujeto tomar conciencia de

sus características personales, de la opinión de los otros y se refuerzan los aspectos positivos del sujeto, lo cual se traduce en una mejora de la autoestima (Boza Lacho y Laura Ccente, 2015; González Sala y Gimeno Collado, 2013; Sánchez Moros, 2015).

Estos programas cuentan con sesiones destinadas a abordar elementos relevantes que impactan sobre la autoestima a través de dinámicas grupales, de modo que requieren de personal con entrenamiento y preparación profesional en esta área. Es por ello que resulta poco probable que se repliquen por el personal docente. En este sentido, existe una separación en la atención del alumno, de forma tal que el maestro se centra en la atención de aspectos pedagógicos y de la esfera cognitiva, y aquellos estudiantes que muestren alguna dificultad emocional serían remitidos al psicólogo o psicopedagogo de la institución escolar, quien trabajaría los aspectos de la esfera emocional.

A su vez, estas intervenciones requieren un gran número de sesiones, planificadas al margen de las actividades académicas, por lo que estarían restando gran cantidad de tiempo a la atención de los aspectos propios del currículum de estudios.

Además de ello, algunos de los antecedentes encontrados han empleado los cuentos infantiles donde, a través del contenido de las historias se confronta al niño/a con situaciones particulares que pueden incidir sobre la autoestima, enfatizando en mensajes de autoaceptación. En estas intervenciones, la lectura va acompañada de otros recursos de apoyo como la realización de dibujos, el análisis de los textos mediante preguntas y respuestas, el uso de dramatizaciones o títeres.

En el caso de la presente investigación, se pretende sumar una nueva propuesta para trabajar sobre la autoestima, empleando solamente los cuentos infantiles, como recurso de gran valor, que podría facilitar el abordaje de este tópico, al tomar en consideración los planteamientos de García Sarabia (2012) y Rivas Bárcena et al. (2006). Estos autores refieren que los cuentos permiten abordar la problemática de manera indirecta, por lo que pueden ser utilizados para eludir la natural resistencia al cambio o al abordaje de la temática, constituyendo una vía para abrir temas que serían más difíciles de tratar de manera directa. A su vez, captan el interés de los infantes e imprimen su “huella” en la memoria, haciendo que la idea expuesta sea más recordable. Otros elementos significativos que refuerzan el valor de los cuentos son los referidos por Bettelheim (1995), quien

considera que, sin darse cuenta, el niño elige a quién quiere parecerse en la historia y se proyecta de un modo inconsciente. Aprovechando esta proyección, a través del cuento se puede ayudar al niño a resolver conflictos internos de un modo sutil, sencillo, con ayuda de la fantasía y las metáforas empleadas.

Asociado a ello, algunos de los antecedentes encontrados han empleado los cuentos infantiles para intervenir sobre la autoestima, abordando problemáticas generales. En la presente investigación se emplean aspectos más específicos de los participantes, pues se toman en consideración las ideas plasmadas por ellos en los instrumentos de evaluación, así como información personal. De este modo, se propicia que la narrativa sea cercana a la experiencia individual del sujeto y refleje sus conflictos y sentimientos. En este sentido, Perrow (2003) enfatiza la importancia de tomar claves del ambiente natural del niño y que la trama de la historia refleje lo que está sucediendo para que las metáforas tengan un mejor efecto.

Para lograr esto, en el caso de la presente investigación, se incorpora la personalización como recurso novedoso dentro de la narrativa de cuentos. Esta se lleva a cabo específicamente a partir de la percepción de similaridad que puede experimentar el lector con el protagonista de la historia, lo cual se verá facilitada si los personajes y el individuo comparten características semejantes, favoreciendo así la identificación.

Existen pruebas empíricas que indican que las narraciones de ficción ejercen efectos significativos que van más allá del puro entretenimiento. En este sentido, la investigación ha encontrado que la exposición a narraciones escritas tiene un impacto afectivo e inciden sobre las actitudes y creencias respecto a los temas abordados en dichas narrativas. A ello se suma que la identificación del lector con los personajes de la historia desempeña un papel importante que potencia los procesos de persuasión narrativa, ya que implica ponerse en el lugar de los personajes y favorece la adjudicación de sus conocimientos, emociones y objetivos por parte del lector (Cohen, 2001; de Graaf et al., 2012; Hoeken et al., 2016; Igartua, 2010).

La similitud que el lector descubre con el personaje, mediante la personalización de contenidos específicos en la trama de la historia, es uno de los aspectos que ha demostrado favorecer esta identificación y que ha influido positivamente en el aprendizaje de palabras

novedosas en escolares entre los 6 y 7 años (Alcaraz García y Falcón Albarrán, 2018). Por su parte, Cadena de la Cerda (2020) confirmó la utilidad de la lectura del cuento personalizado, para la modificación de actitudes de los niños hacia sus pares con discapacidad.

En la presente investigación se toman como base entonces los supuestos teóricos que plantean que las personas se muestran más susceptibles a las influencias y actitudes del personaje con el que se identifican (Hoeken et al., 2016), y se toman en consideración las evidencias de estudios antecedentes, que demuestran la eficacia de la personalización a partir de la similaridad experimentada por el lector con el personaje de la historia, para favorecer la identificación y con ello incidir positivamente en los aprendizajes, actitudes y creencias del lector, persuadiéndolo sobre los temas abordados (Cadena de la Cerda, 2020; Cohen, 2001; de Graaf et al., 2012; Hoeken et al., 2016; Igartua, 2010). En función de ello, se considera la personalización como un recurso útil a incorporar en la narración de cuentos, esta vez con el fin de influir favorablemente sobre la autoestima.

Justificación:

Como parte de la atención a las necesidades y características individuales del alumnado desde una óptica amplia, y el desarrollo integral de la persona como fin máximo de la educación, resulta crucial el abordaje de los aspectos emocionales dentro de la atención educativa, donde la autoestima resulta ser una categoría primordial. Por tanto, se considera que resultan relevantes investigaciones como esta, donde se pretende incidir positivamente en la autoestima de los escolares. De este modo se estaría atendiendo el área curricular de desarrollo socioemocional establecida por el Nuevo Modelo Educativo en México, para velar por una mayor calidad de los aprendizajes y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

En este caso, se emplea el cuento personalizado como una herramienta lúdica, que resulta atractiva para niños y niñas, de forma tal que se ofrece un recurso de gran valor a emplear de manera sistemática tanto en hogares como en las aulas, utilizando los cuentos personalizados como reforzadores para favorecer la autoestima.

Debido a ello, se considera que la investigación tendría un importante valor metodológico, al generar una herramienta que serviría como recurso pedagógico novedoso

y atractivo para implementar en las aulas en el trabajo con la esfera emocional de los escolares, mediante la lectura de cuentos.

Se estaría generando así una alternativa para el trabajo sobre la autoestima, a la cual podría recurrir cualquier persona, con la única condición de conocer los datos del sujeto con el que se pretende implementar la lectura, para incorporarlos en la trama y personalizar los cuentos ofrecidos. A ello se suma la flexibilidad de su uso, al brindar la posibilidad de que el niño/ la niña realice la lectura de manera independiente o, por el contrario, se desarrolle de manera compartida entre niños/niñas y adultos (tanto padres como maestros), lo cual, a su vez, permite fomentar las relaciones entre ambos.

Por otra parte, es válido señalar que. en la educación de nivel primaria, los maestros/maestras hacen un uso frecuente de los cuentos en el trabajo con las materias escolares para el fomento de la lectura y la comprensión. Por tanto, la propuesta de cuentos personalizados se puede insertar en el contexto del aula y de este modo constituir un apoyo para el personal docente, que le permita establecer una vinculación entre el trabajo de aspectos cognitivos (lenguaje, lectura) y afectivos (a través del contenido de los cuentos).

A partir de los elementos enunciados con anterioridad, se plantea entonces como **pregunta de investigación:** ¿Qué efecto tendrá el empleo del cuento personalizado sobre la autoestima en escolares de Enseñanza Primaria?

Hipótesis: El empleo del cuento personalizado aumentará los niveles de autoestima en escolares de Enseñanza Primaria.

Objetivo General: evaluar el efecto del cuento personalizado sobre la autoestima en escolares de Enseñanza Primaria.

Objetivos Específicos:

1. Evaluar los niveles de autoestima en los escolares de Enseñanza Primaria.
2. Comparar el efecto de los cuentos personalizados y los no personalizados sobre la autoestima.
3. Ampliar los criterios a emplear para la personalización de cuentos mediante una aplicación digital.

Capítulo IV. Método

Tipo de Estudio: se utiliza un diseño experimental con pre-test y post-test y grupo control. En este, los participantes son asignados al azar a los grupos (experimental y control) para garantizar la homogeneidad de los mismos. En un primer momento se efectúa el pre-test, luego se procede a la lectura de cuentos con los sujetos, los no personalizados son leídos al grupo control mientras que el grupo experimental es expuesto a la lectura de los cuentos personalizados. Finalmente, se aplica el pos-test a todos los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Participantes:

La selección de la muestra se realiza de forma intencional, no probabilística, en función del establecimiento de criterios de inclusión y exclusión. Estará conformada por 40 escolares de 3er y 4to grado de Enseñanza Primaria, los cuales se organizarán en dos grupos: el grupo experimental (20 escolares) estará expuesto a sesiones individuales de lectura de cuentos personalizados; mientras que el segundo grupo (control), integrado por 20 escolares, realizará la misma actividad, pero empleando cuentos no personalizados.

Criterios de Inclusión:

- Cursar la Enseñanza Primaria.
- Encontrarse en el rango de 8 a 10 años.
- Contar con la firma del consentimiento informado de los padres/tutor legal, para participar en el estudio.

Criterios de Exclusión:

- No contar con el consentimiento informado de los padres/tutor legal, para participar en la investigación.
- Ofrecer su negativa personal a participar o continuar en la investigación.

Materiales e Instrumentos:

1- **Cuestionario de personalización para los padres**, diseñado por Alcaraz García y Falcón Albarrán (2018), el cual se emplea con el propósito de obtener información personal de cada niño/a, la cual se inserta como parte de la trama del cuento. Consta de 16 preguntas, las cuales exploran 4 campos para efectuar la personalización: formas de nombrar al niño/a, personas cercanas/mascotas, lugares conocidos y gustos/preferencias. (Anexo 3)

2- Adaptación del **Inventario de Autoestima de Coopersmith**: es aplicable a población de 8 a 15 años y mide cuatro áreas: la autoestima general (cómo se perciben o evalúan a sí mismos), social (nivel de dificultad al establecer y mantener relaciones interpersonales), en el hogar (percepción de ser hostigados o comprendidos en sus casas) y escolar (relaciones armoniosas con compañeros y profesores). Está integrado por 58 ítems, 50 de los cuales se refieren específicamente a la autoestima (26 ítems corresponden a la autoestima general, 8 ítems corresponden a cada una de las restantes dimensiones: social, hogar y escolar) y 8 ítems miden defensividad o la tendencia a dar una buena imagen (evalúa qué tan sinceros fueron los sujetos al responder el cuestionario). El tipo de respuesta es dicotómica, de modo que el sujeto debe marcar con una cruz si es cierta o falsa la aseveración que se le presenta. Su calificación se basa en puntajes totales, estableciendo los siguientes niveles de autoestima: muy inferior a lo normal (0-35), inferior a lo normal (36-45), ligeramente inferior a lo normal (46-57), normal (58-81) y ligeramente superior a lo normal (82-92). Desde 1989, este instrumento ha sido adaptado a la población infantil mexicana, efectuándose el procedimiento de traducción doble y luego el jueceo de expertos para adaptar el lenguaje a la población infantil, otorgándole validez y confiabilidad en esta población, obteniendo un alfa de Cronbach de .77. (Álvarez-Icaza et al., 1989; M. Verduzco et al., 1994; M. A. Verduzco y Lara-Cantú, 1989). (Anexo 4)

3- **Cuentos**: primeramente, se revisaron cuentos existentes para el abordaje de la autoestima y aquellos que han sido empleados en estudios previos para estos fines. A partir de su análisis, se diseñaron nuevas historias, cuyos contenidos reflejan la temática de la autoestima tomando en cuenta las dimensiones que la componen. En un segundo momento, los cuentos creados fueron perfeccionados en aspectos relativos al vocabulario y contenido mediante el trabajo en equipo, junto a expertos en temas de lectura y con experiencia en el empleo de la personalización de cuentos, pertenecientes al Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición de la UAEM. De este modo, quedaron finalmente diseñados tres

cuentos para el abordaje de la temática de la autoestima. Estos se emplearán de dos modos, a partir de su clasificación en:

- a) Cuento personalizado, para el grupo experimental: se insertan los elementos de personalización en la trama de la historia.
- b) Cuento no personalizado, para el grupo control: este se utiliza sin incluir los elementos de personalización en la trama de la historia. (Anexo 5)

Operacionalización de las Variables:

Variable en estudio	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Número de preguntas
Autoestima (variable dependiente)	Es la evaluación que el individuo hace de sí mismo, la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, significativo, exitoso y valioso (Coopersmith, 1967, como se citó en Laguna Proaños, 2017).	Autoestima General	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad en sí mismo - Satisfacción consigo mismo - Preocupación - Facilidad para la toma de decisiones - Satisfacción con el modo de actuar - Adaptabilidad a los cambios - Tristeza - Perseverancia - Capacidad para cuidar de sí mismo - Felicidad - Comprensión de sí mismo - Opinión positiva sobre sí mismo - Timidez - Sinceridad - Conducta exitosa 	26
		Autoestima Social	<ul style="list-style-type: none"> - Vergüenza para hablar en público - Popularidad - Dependencia - Edad de los compañeros de juego - Agrado por las personas - Liderazgo 	8

			<ul style="list-style-type: none"> - Libre expresión de ideas - Conflictos interpersonales - Incomodidad ante el regaño - Comparaciones sociales positivas - Confiabilidad 	
		Autoestima Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción con el desempeño en las tareas académicas - Popularidad entre coetáneos - Participación en clases - Satisfacción con el progreso académico - Agrado por la escuela 	8
		Autoestima en el Hogar	<ul style="list-style-type: none"> - Diversión junto a los padres - Agrado por el hogar - Percepción de la comprensión paterna - Percepción de las expectativas paternas - Percepción de atención familiar - Frecuencia de regaños 	8
Cuento personalizado (variable independiente)	Textos escritos para una persona específicamente, tomando sus datos personales, características y vivencias, siendo elementos principales sobre el contenido de información, dándole un carácter relevante y significativo (Kucirkova et al., 2010).	Formas de nombrar al niño/a	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Apodo 	1
		Personas cercanas/mascotas	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre del papá - Nombre de la mamá - Nombre de dos hermanos/hermanas - Nombre de primos/primas (en caso de no tener hermanos/hermanas) - Nombre y especie de la mascota 	2
		Lugares conocidos	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de una Avenida principal reconocida por el niño/a - Colonia en la que vive - Nombre de un parque 	4

			conocido - Nombre de una Plaza o Centro Comercial conocido	
		Gustos / preferencias	- Comida preferida - Sabor preferido de helado - Golosina preferida - Nombre del personaje favorito (de películas, cómics, caricaturas o cuentos) - Cuento preferido - Juego favorito - Juguete favorito - Nombre de la canción favorita - Razón por la que habitualmente el niño/niña es regañado/a	9
		Respuestas al Inventario de autoestima	Ítems del Inventario de autoestima	58

Procedimiento:

En un primer momento, se procederá a seleccionar la institución educativa en la que se llevará a cabo el estudio y se solicitarán los permisos correspondientes para ello. Una vez identificados los escolares con los que se desarrollará la investigación, a partir del cumplimiento de los criterios de inclusión, se solicitará su asentimiento (Anexo 2) y el consentimiento de sus padres/tutor legal (Anexo 1) para la participación. Posteriormente, se aplicará el pre-test, empleando la adaptación del “Inventario de Autoestima de Coopersmith”, así como el “Cuestionario de personalización para los padres”, para obtener información relevante de los escolares, con la cual se procederá a personalizar los cuentos. Los cuestionarios se aplicarán mediante la modalidad de formulario de Google.

Luego de conformar los grupos control y experimental (mediante asignación aleatoria), se procederá al trabajo con los cuentos, lo cual se realizará a través de videollamadas (empleando Whatsapp, Meet o Zoom, en función de la disponibilidad del participante). Se instruirá a los padres con respecto a las condiciones requeridas para el

desarrollo del estudio, y se solicitará su cooperación para que garanticen que el niño/la niña permanezca en un área tranquila, sin riesgos de interrupción ni distractores durante la lectura de los cuentos, la cual se realizarán con cada participante, de manera individual.

A los escolares del grupo experimental se les leerán los cuentos personalizados, mientras que los miembros del grupo control estarán en contacto con los cuentos no personalizados. Con cada grupo se desarrollará una sesión de trabajo semanal. La lectura será efectuada en voz alta por la investigadora, y mientras se compartirá la historia a través de la pantalla, para que los participantes puedan, a su vez, seguir la narrativa para una mejor comprensión y atención a la misma.

Las sesiones se organizarán del siguiente modo: en el primer encuentro, luego de aplicar el inventario de autoestima, se leerá un primer cuento. En la segunda sesión, se trabajará con un segundo y tercer cuento. En la tercera sesión aplicará el posttest para evaluar la autoestima. De modo que se efectuarán 3 sesiones de trabajo con cada participante, para posteriormente llevar a cabo los análisis de resultados pertinentes. Se decidió realizar solamente tres sesiones de trabajo debido a cuestiones prácticas, pues debido a las limitaciones impuestas por la pandemia de COVID-19, el acceso a la muestra resulta difícil, así como la permanencia de los participantes en intervenciones prolongadas en el tiempo.

Se procurará que la actitud de la investigadora, las condiciones del medio de trabajo, así como la ejecución de la lectura, sean constantes con todos los participantes de ambos grupos. Para ello, la lectura de cuentos deberá ser realizada por la misma persona, o por alguien entrenado para ello, garantizando similitud en el modo de llevar a cabo la tarea. Por otra parte, se omitirá todo tipo de comentario con respecto a la lectura durante el desarrollo de las sesiones.

Consideraciones Éticas:

En el presente estudio se tienen en cuenta los aspectos éticos propios de la investigación científica, con base en los tres principios universales de la investigación que

garantizan el bienestar de los participantes: el respeto por las personas, la beneficencia y la justicia (APA, 2010).

En relación con el respeto por las personas, se reconoce la autonomía y capacidad de decisión propia de los participantes, aplicado a partir de la solicitud del consentimiento y asentimiento informado de los sujetos involucrados en la investigación, así como el reconocimiento de la posibilidad de retirarse del estudio si lo desean. Por otra parte, se establece el compromiso de confidencialidad con respecto a las informaciones obtenidas.

Es contemplado el principio de beneficencia en tanto la investigación vela por no causar daños, sino potenciar los beneficios a los participantes con los procedimientos a desarrollar.

El principio de justicia, por su parte, es considerado a partir de garantizar la equidad entre todos los participantes, en cuanto a los beneficios. La selección de los participantes se realizará en función de los criterios de inclusión, sin favoritismos de acuerdo con su situación social o facilidad de acceso.

A su vez, se incorpora el código de ética que establece la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), promoviendo los valores de solidaridad, eticidad, compromiso, honestidad, libertad, justicia, responsabilidad social, diálogo, profesionalismo y excelencia (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2017).

Referencias Bibliográficas

- Adam, C. (2012). *Il était une fois... Un robot compagnon qui racontait des histoires*. WACAI 2012: Workshop Affect Ccompagnon Artificiel, Interaction.
https://www.researchgate.net/publication/260243917_Il_etait_une_fois_un_robot_compagnon_qui_racontait_des_histoires
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 03(03).
<https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125>
- Álvarez-Icaza, M. A. V., Cantú, M. A. L., Lancelotta, G. X., & Rubio, S. (1989). Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: Datos normativos. *Salud Mental*, 12(3), 50–54.
http://132.247.16.48/index.php/salud_mental/article/view/384
- APA. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. American Psychological Association (APA). Enmiendas 2010. http://www.uhu.es/susana_paino/EP/CcAPA.pdf
- Bazán-Ramírez, A., Hernández-Padilla, E., & Castellanos-Símons, D. (2019). Influencia de variables individuales y de contexto en el aprendizaje al finalizar la primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 288–309. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38644>
- Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
<https://es.slideshare.net/FlorLd/bettelheim-bruno-psicoanlisis-de-los-cuentos-de-hadas-pdf>
- Boza Lacho, K. P., & Laura Ccente, W. (2015). *El programa yo me supero en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes del 5° grado "A " de la Institución Educativa N° 36002—Huancavelica* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Huancavelica].
<http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/698>

- Bravo Soras, N., & Contreras Sánchez, A. D. (2020). *Cuentos infantiles para el fortalecimiento de la autoestima en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial n°1154 San Francisco Solano de Abancay – Apurímac, 2019* [Tesis de Grado, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. <http://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/886>
- Caballero, C. C. C., Abello, R. A., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98–111.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>
- Cadena de la Cerda, D. P. C. D. L. (2020). *Diseño y personalización de un cuento inclusivo para el cambio de actitudes hacia la discapacidad* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/1213>
- Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., & Martinez-de-Morentin, J.-I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>
- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters. *Mass Communication and Society*, 4(3), 245–264.
https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2020).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Corno, L., & Snow, R. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En *Handbook of research on teaching*.
<http://libgen.gs/ads.php?md5=efd8c6cb34fa2a0271ccd7a669c26fbd>

- de Graaf, A., Hoeken, H., Sanders, J., & Beentjes, J. W. J. (2012). Identification as a Mechanism of Narrative Persuasion. *Communication Research*, 39(6), 802–823.
<https://doi.org/10.1177/0093650211408594>
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. Informe para la Unesco sobre Educación Superior. *Galileo*, 23, 103–110.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 2(5), 3–24. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44>
- Domínguez, H. A. M. P. (2017). La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo de la Educación Pública en México. *ACTAS*, 4(0).
<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/279>
- FitzGerald, E., Kucirkova, N., Jones, A., Cross, S., Ferguson, R., Herodotou, C., Hillaire, G., & Scanlon, E. (2017). Dimensions of personalisation in technology-enhanced learning: A framework and implications for design: Dimensions of personalisation in TEL. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 165–181. <https://doi.org/10.1111/bjet.12534>
- García Sarabia, A. F. (2012). El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1209–1223.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/34734>
- González, M. del C., & Tourón Figueroa, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra.

- González Sala, F., & Gimeno Collado, A. (2013). Menores en situación de riesgo social: Valoración de un programa para la mejora de la autoestima. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 1–5.
<https://doi.org/10.5093/in2013a1>
- González-Pianda, J. A., Núñez Pérez, C., Glez.-Pumariiega, S., & García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271–289.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=97>
- Guarnizo Ospina, D. C. (2015). *El cuento como estrategia pedagógica para la formación de hábitos de lecturas desde la primera infancia* [Tesis de Grado, Universidad del Tolima].
<http://repository.ut.edu.co/handle/001/1417>
- Guillén Camacho, T. (2013). *Autoconcepto, autoestima y relaciones sociales en niños con discapacidad auditiva: Estudio de casos* [Tesis de Maestría, Universidad de Almería].
<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2595/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T.-O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology*, 13(3), 339–355.
<https://psycnet.apa.org/record/2013-39101-006>
- Helueni, B., & Enrique, M. (2015). La Evaluación Multidimensional de la Autoestima y su relación con el Modelo de los Cinco Factores. *{PSOCIAL}*, 1(3), 12–17.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1481>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
https://www.academia.edu/43982331/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_LAS_RUTAS_CUANTITATIVA_CUALITATIVA_Y_MIXTA

- Hoeken, H., Kolthoff, M., & Sanders, J. (2016). Story Perspective and Character Similarity as Drivers of Identification and Narrative Persuasion: Perspective, Similarity, and Identification. *Human Communication Research*, 42(2), 292–311. <https://doi.org/10.1111/hcre.12076>
- Igartua, J.-J. (2010). Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films. *Communications*, 35(4). <https://doi.org/10.1515/comm.2010.019>
- INEE. (2018). *PLANEA. Resultados nacionales 2018*. INEE.
<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- Kucirkova, N. (2016). Personalisation: A theoretical possibility to reinvigorate children's interest in storybook reading and facilitate greater book diversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 304–316. <https://doi.org/10.1177/1463949116660950>
- Kucirkova, N., & Flewitt, R. (2018). The future-gazing potential of digital personalization in young children's reading: Views from education professionals and app designers. *Early Child Development and Care*, 190(2), 135–149.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1458718>
- Kucirkova, N., Littleton, K., & Cremin, T. (2016). Young children's reading for pleasure with digital books: Six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 67–84.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1118441>
- Kucirkova, N., Messer, D., & Sheehy, K. (2014a). Reading personalized books with preschool children enhances their word acquisition. *First Language*, 34(3), 227–243.
<https://doi.org/10.1177/0142723714534221>
- Kucirkova, N., Messer, D., & Sheehy, K. (2014b). The effects of personalisation on young children's spontaneous speech during shared book reading. *Journal of Pragmatics*, 71, 45–55.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.007>

- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Flewitt, R. (2013). Sharing personalised stories on iPads: A close look at one parent-child interaction: Parent-child personalised iPad-story narrative. *Literacy*, 47(3), 115–122. <https://doi.org/10.1111/lit.12003>
- Kucirkova, N., Messer, D., & Whitelock, D. (2010). Sharing Personalised Books: A Practical Solution to the Challenges Posed by Home Book Reading Interventions. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 1(3), 186–191.
<https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2010.0026>
- Kucirkova, N., Sheehy, K., & Messer, D. (2014). A Vygotskian perspective on parent-child talk during iPad story sharing: PARENT-CHILD TALK DURING IPAD STORY-SHARING. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 428–441. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12030>
- Laguna Proaños, N. M. (2017). *La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima].
<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2120/1/APROBADO%20NIRZA%20MARISOL%20LAGUNA%20PROA%C3%91OS.pdf>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313–386.
<https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Ley General de Educación*. (2019). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- López Nieves, L. (s/f). Estructura, desarrollo y panorama histórico del cuento. *Ciudad Seva*.
Recuperado el 28 de noviembre de 2020, de <https://ciudadseva.com/texto/estructura-desarrollo-y-panorama-historico-del-cuento/>
- Luque-Coqui, M., Chartt, R., Tercero, G., Hernández Roque, A., Romero, B., & Morales, F. (2003). Autoestima en pacientes pediátricos mexicanos con diálisis peritoneal y trasplante renal. *Nefrología*, 23(2), 145–149. <http://www.revistanefrologia.com/es-autoestima-pacientes-pediatricos-mexicanos-con-articulo-X021169950301580X>

- Martínez, E. B., Harb, S. L., & Torres, M. M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, 109–138. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pdc/n18/n18a06.pdf>
- Massenzana, F. B. (2017). Self-concept and self-esteem: Synonyms or complementary constructs? *{PSOCIAL}*, 3(1), 39–52. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2336>
- Medrano Camacho, V., Rojas Olmos, R. R., Valencia López, E. E., Mexicano Melgar, C., Ángeles Méndez, E., Guadalupe Antonio, R., García Cruz, L., Moreno Vera, A., Castillo Tzec, Y. M., Morales Hernández, M. A., Guzmán Bringas, G. F., Chapital Colchado, O., Martínez García, M., Vázquez Pérez, G., Escalante Rivas, N., & Bautista Espinosa, R. M. (2017). *Panorama educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>
- Navas Ruiz, J. H. (2018). *Autoestima y el Nivel de logro de aprendizaje del área de comunicación en estudiantes del primer grado primaria de una institución educativa Trujillo – 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31675>
- Orrego, T. M., Müller, N. M., & García, M. J. P. (2017). La Autoestima en Alumnos de 3° a 8° Básico. Una Mirada por Nivel de Escolaridad y Género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.006>
- Perrow, S. (2003). *Therapeutic Storytelling: Supporting the capacity of children through the realms of imagination*. 9. http://www.rcpleven.com/07knigi/primeri_prikazkoterapia.pdf
- Plata Zanatta, L. D. P., López Fuentes, N. I., Oudhof van Barneveld, H., Valdez Medina, J. L., & González Escobar, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en

- estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 131–149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541008>
- Rivas Bárcena, R., González Montoya, C. S., & Arredondo Leal, V. (2006). Antidoto contra monstruos: El uso de historias terapéuticas con niños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 12–23. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19024>
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review*, 54(6), 1004. <https://doi.org/10.2307/2095720>
- Sánchez Moros, J. (2015). *Desarrollo del Autoconcepto en el niño de Educación Primaria a través de un Plan de Acción Tutorial* [Tesis de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15438>
- Sanz-Ponce, R., & González-Bertolín, A. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 157–174. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.283>
- Simkin, H., Azzollini, S., & Voloschin, C. (2014). Autoestima y Problemáticas Psicosociales en la Infancia, Adolescencia y Juventud. *{PSOCIAL}*, 1(1), Article 1. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/595>
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119–142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696738>

- Sucaticona Vilca, R. Z. (2017). *La influencia de los cuentos infantiles de San Juan del Oro como estrategia para desarrollar la autoestima en los niños y niñas de 5 años de la IEI N° 196 Glorioso San Carlos – Puno 2016* [Tesis de Grado, Universidad Nacional del Altiplano].
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/4715>
- Torres Velázquez, L. E., & Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255–270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- Tsay, M., & Krakowiak, K. M. (2011). The impact of perceived character similarity and identification on moral disengagement. *International Journal of Arts and Technology*, 4(1), 102.
<https://doi.org/10.1504/IJART.2011.037773>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2017). *Código Ético Universitario*.
https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/secretaria-general/legislacion-universitaria/normativa_axiologica/2.pdf
- Vasquez Muñoz, A. (2019). *El desarrollo de la autoestima en el nivel inicial* [Tesis de Especialidad, Universidad Nacional de Tumbes].
<http://repositorio.untumbes.edu.pe:8080/xmlui/bitstream/handle/UNITUMBES/1022/VASQUEZ%20MU%C3%91OZ%20AYDE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Verduzco, M. A., & Lara-Cantú, A. (1989). La autoestima en niños con trastornos de atención. *Salud Pública de México*, 31(6), 779–787.
<https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/29>
- Verduzco, M., Lara, Ma. A., Acevedo, M., & Cortes, J. (1994). Validación del Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 55–64.

https://www.researchgate.net/publication/286750392_Validacion_del_Inventario_de_Autoestima_de_Coopersmith_para_ninos_mexicanos

Willcox Hoyos, M. del R. W. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico. Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1–9.

<https://doi.org/10.35362/rie5512909>

Zaurín, M. R. (2017). *Efectos de un programa de educación emocional en la autoestima y el rendimiento académico del alumnado de 3º de ESO* [Tesis de Maestría, Jaume I].

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/170039>

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.

<https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado



Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Facultad de Comunicación Humana



Consentimiento Informado

Estimados padres/tutores:

Mi nombre es Beatriz Dumpiérres Otero, soy psicóloga y me encuentro desarrollando un proyecto de investigación como parte del programa de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, de la Facultad de Comunicación Humana (Universidad Autónoma del Estado de Morelos).

Por este medio se solicita su autorización para la participación de su hijo/hija en la presente investigación, con el objetivo de evaluar el efecto del cuento personalizado sobre la autoestima en escolares de Enseñanza Primaria; o sea, se trabajará con cuentos infantiles y en algunos de ellos se incluirá información propia del niño/a (gustos, preferencias, datos personales) como parte de la trama de la historia, pretendiendo incidir positivamente sobre su autoestima.

En un primer momento de la investigación, se diagnosticará el estado actual de la autoestima de los escolares participantes y se obtendrá información sobre ellos, a través de los padres/tutor legal, para realizar la personalización de los cuentos. Para ello, se emplearán el Cuestionario de personalización para los padres y el Inventario de Autoestima de Coopersmith. En una segunda fase, se desarrollará el trabajo con los escolares a través de la lectura de cuentos. Al finalizar todas las sesiones, se aplicará nuevamente a los escolares el Inventario de Autoestima, para comprobar la existencia de variaciones en esta.

La participación de su hijo/hija podría suponer un importante beneficio para él/ella, en tanto se pretende aumentar sus niveles de autoestima, lo cual contribuirá a su bienestar emocional de manera general, y podría tener implicaciones positivas en su rendimiento académico, debido a la relación que se ha demostrado entre estos aspectos.

Además, este estudio será de utilidad posterior a padres y docentes, al ofrecer una herramienta (los cuentos personalizados) para incidir de manera positiva en la autoestima de los escolares.

Es importante señalar que la participación en la presente investigación no genera riesgo para el bienestar físico o emocional de los implicados. Por otra parte, se garantizará el anonimato de los participantes, cuya identidad no será revelada durante el estudio ni en la posterior divulgación de los resultados. Los datos y resultados serán confidenciales, de modo que solamente el investigador principal tendrá acceso a los instrumentos aplicados y los datos serán capturados con pseudónimos asignados a los participantes.

Al concluir la investigación, se informarán los resultados obtenidos, así como el desempeño en los instrumentos aplicados a los participantes interesados en dicha información. Los participantes, a su vez, tienen la libertad de abandonar la investigación si así lo desean durante su curso, lo cual no tendrá repercusión alguna.

Si está de acuerdo en que su hijo/hija participe en la investigación, le pedimos que lo exprese plasmando su nombre y firma al final del documento.

Si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puede preguntar directamente, o comunicarse al correo electrónico: beatriz.dumpierres@uaem.edu.mx con atención a Beatriz Dumpierres Otero (investigadora principal).

Atentamente,



Lic. Beatriz Dumpierres Otero
Investigadora principal

Nombre y Apellidos del padre/madre o tutor legal

Firma

Fecha (Día/Mes/Año):

Anexo 2. Asentimiento Informado



Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Facultad de Comunicación Humana



Asentimiento Informado

Estimados niño o niña:

Mi nombre es Beatriz Dumpiérres Otero, soy estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y estoy haciendo una investigación para conocer si la lectura de algunos cuentos infantiles ayuda a los niños y niñas a quererse más a ellos mismos, a sentir que son importantes y capaces de lograr las cosas que quieren.

Para participar en este estudio, lo que deberás hacer es responder un cuestionario que me ayudará a conocer lo que crees de ti mismo. En la segunda etapa del estudio, te leeré algunos cuentos infantiles en varias sesiones y al final responderás nuevamente el cuestionario de la primera vez. Si decides participar, puedes disfrutar de la lectura de cuentos arreglados para ti, para tratar de que aprendas a sentirte mejor con tu persona y quererte más.

Tus respuestas al cuestionario solamente las sabrá la investigadora y no se dirá tu nombre al escribir los resultados del estudio. Tu participación es voluntaria, es decir, tú decides si quieres participar o no. Aunque tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. También debes saber que, aunque hayas dicho que sí participarás, si después te arrepientes y no quieres continuar, puedes abandonar el estudio y no habrá ningún problema. Si no quieres responder a alguna pregunta, tampoco tienes que hacerlo.

Cuando leas este documento, puedes hablar con tus padres para que te ayuden a decidir si participarás o no en el estudio. Si aceptas, por favor escribe tu nombre en esta línea:

Nombre: _____ Fecha (Día/Mes/Año): _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento: _____

Lic. Beatriz Dumpiérres Otero (Investigadora principal):

Anexo 3. Cuestionario de personalización para los padres

Nombre del niño/niña: _____

Fecha de nacimiento del niño/niña: _____

Fecha de hoy: _____

Por favor responda los siguientes campos de la manera más precisa posible.

Muchas gracias.

1. Escriba el nombre con el que llama regularmente a su hijo/a y dos formas en las que le dice de cariño.

2. Escriba el nombre del papá, la mamá y dos hermanos/hermanas de su hijo/a especificando el parentesco que tienen con él/ella. Ejemplo: Paco-hermano. En caso de no tener hermanos/hermanas, por favor escriba el nombre de primos/primas.

3. En caso de tener mascota escriba su nombre y especie. Ejemplo: Max- perro

4. Escriba el nombre de una avenida principal que su hijo/a reconozca.

5. Escriba el nombre de la Colonia en la que vive su hijo/a.

6. Escriba el nombre de un parque que su hijo/a conozca.

7. Escriba el nombre de una Plaza o Centro Comercial que su hijo/a conozca.

8. Mencione cuál es la comida preferida de su hijo/a.

9. Mencione cuál es el sabor preferido de helado de su hijo/a.

10. Mencione cuál es la golosina preferida de su hijo/a.

11. Escriba el nombre del personaje favorito de su hijo/a. Ejemplo: de películas o comics, o caricaturas o cuentos.

12. Mencione cuál es el cuento preferido de su hijo/a.

13. Mencione cuál es el juego favorito de su hijo/a. Ejemplo: pelota, escondidas, bicicleta, videos, rompecabezas, etc.

14. Mencione cuál es el juguete favorito de su hijo/a.

15. Mencione cuál es el nombre de la canción favorita de su hijo/a.

16. Escriba una razón por la que habitualmente regañaría a su hijo/a.
Ejemplo: no quiere comer, no recoge sus juguetes, no quiere hacer tarea, etc.

Anexo 4. Inventario de Coopersmith

Traducido y adaptado por Verduzco M.A., Lara Cantú M.A. y Cortés J.F.

Nombre: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Grado: _____

Fecha de nacimiento: _____

Por favor marca cada oración de la siguiente manera:

Si la oración dice cómo te sientes, casi siempre, pon una cruz (X) abajo de “SI” en la misma línea.

Si la oración No dice cómo te sientes, casi siempre, pon una cruz (X) abajo de “NO” en la misma línea.

Ejemplo

	SI	NO	
Soy muy trabajador			

Si eres muy trabajador marca SI

SI	NO
X	

Si NO eres muy trabajador marca NO

SI	NO
	X

No hay respuestas buenas ni malas.

	SI	NO	
1- Me gusta mucho soñar despierto			
2- Me siento muy seguro de mí mismo			
3- Muchas veces me gustaría ser otra persona			

4- Le caigo bien a la gente			
5- Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos			
6- Soy despreocupado			
7- Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase			
8- Me gustaría ser más chico			
9- Me gustaría poder cambiar muchas cosas de mí			
10- Puedo escoger fácilmente lo que quiero			
11- Soy simpático			
12- En casa me enojo fácilmente			
13- Siempre hago lo que está bien			
14- Me gusta como hago mi trabajo de la escuela			
15- Siempre necesito que alguien me diga lo que tengo que hacer			
16- Me cuesta trabajo acostumbrarme a lo nuevo			
17- Muchas veces me arrepiento de las cosas que hago			
18- Casi todos mis compañeros me escogen para jugar			
19- A mis papás les importa mucho lo que yo siento			
20- Siempre estoy contento			
21- Hago mi trabajo lo mejor que puedo			
22- Me doy fácilmente por vencido			
23- Generalmente me cuido solo			
24- Soy muy feliz			
25- Prefiero jugar con niños más chicos que yo			
26- Mis padres me piden que haga más de lo que puedo			
27- Me cae bien toda la gente que conozco			
28- Me gusta que me pregunten en la clase			
29- Yo entiendo como soy			
30- Odio como soy			
31- Mi vida es muy difícil			
32- Mis compañeros casi siempre hacen lo que les digo			
33- En mi casa me ignoran			

34- Me regañan muy poco			
35- Me gustaría hacer mejor el trabajo de la escuela			
36- Cuando escojo hacer algo, lo hago			
37- Me disgusta ser hombre			
38- Me choca mi manera de ser			
39- Me choca estar con otras personas			
40- Muchas veces me gustaría irme de mi casa			
41- Pocas veces me da vergüenza			
42- Me disgusta la escuela			
43- Muchas veces me avergüenzo de mí			
44- Soy más feo que los demás			
45- Siempre digo lo que quiero			
46- A los niños les gusta molestarme			
47- Mis padres me comprenden			
48- Siempre digo la verdad			
49- Mi maestro me hace sentir que soy inútil			
50- Me da igual lo que me pase			
51- Todo lo hago mal			
52- Me molesta mucho que me regañen			
53- A los demás los quieren más que a mí			
54- Mis padres son muy exigentes			
55- Siempre sé qué contestarle a la gente			
56- Me aburre la escuela			
57- Los problemas me afectan muy poco			
58- Quedo mal cuando me encargan algo			

Anexo 5. Cuentos

CUENTO 1. El rescate de Chiqui

Ernesto es un chico como cualquier otro. Tiene 8 años, le gusta el helado y las golosinas, disfruta mucho jugar y comer enchiladas. Ese día, como siempre, Ernesto salió temprano de su casa, en la Colonia Jacarandas, para ir a clases, sin imaginar la aventura que le tocaría vivir. Cuando llegó a la escuela, se encontró con que varios chicos de su salón de clases estaban reunidos, y conversaban muy preocupados.

- ¿Qué pasa chicos, por qué tienen esas caras? – preguntó Ernesto.

- ¿No te enteraste? Chiqui anda perdido – contestaron.

- Ay no, no puede ser, Chiqui es nuestra mascota de la escuela – replicó Ernesto. ¿Recuerdan cuando Andrés y yo lo encontramos asustado debajo del banco del parque? Lo trajimos para la escuela para cuidarlo entre todos, no puede ser que esté perdido.

Chiqui parecía de peluche, era muy peludito, color café y con unos ojos brillantes. Era un perrito amistoso, cada mañana esperaba en la puerta de entrada y cuando llegaban los chicos no hacía más que saltar y mover su colita, saludándolos con alegría. Cuando algún niño se quedaba solo o estaba triste en alguna esquina del patio, Chiqui corría hacia él para jugar y le daba un lengüetazo cariñoso hasta que lograba hacerlo sonreír.

- Chiqui es nuestra mascota especial y siempre alegra a todos, tenemos que encontrarlo – dijo uno de los chicos.

Pero este no iba a ser un rescate fácil. Chiqui era muy juguetón, y resulta que el día anterior había estado persiguiendo mariposas en el jardín de la escuela, brincando de un lado a otro hasta que de pronto ... ¡Pum! Cayó en el hoyo que conduce al laberinto de las luciérnagas.

- Pero el laberinto de las luciérnagas es peligroso, nadie sabe cómo salir. Hay que hacer un buen plan de rescate – dijo Andrés.

Ernesto pensó que debía dar ideas para el plan, pero no se decidía, sentía vergüenza de hablar frente a sus compañeros, así que prefería esperar a que le dijeran lo que debía hacer, y no ser él quien diera ideas a los demás. A veces, Ernesto se quedaba callado en

clases, por temor a equivocarse al responder las preguntas, y así sucedió también esta vez: se mantuvo en silencio mientras preparaban el rescate.

- Ernesto, no has dicho nada para nuestro plan, tal vez no debas ir con nosotros a buscar a Chiqui – comentó uno de los niños.

- Claro que sí puede ir - contestó Andrés – él también es parte del grupo y podría ayudar. Mejor vamos todos juntos de una vez - agregó.

Y así decidieron entrar al laberinto de las luciérnagas y comenzar la búsqueda de Chiqui. Luego de andar un rato caminando por el laberinto, se dieron cuenta de que ya habían pasado por ese lugar hacía solo unos minutos. Definitivamente andaban perdidos.

- ¿Y ahora qué hacemos? No podremos encontrar a Chiqui, ni sabremos cómo regresar a nuestras casas. – dijo uno de los chicos con un poco de miedo.

- ¡No sabemos cuál es el camino correcto! - contestó preocupado otro del grupo.

Y al sentirse perdidos, algunos comenzaron a llorar. Ernesto, al ver aquella situación, trató de mantener la calma y pensar en una solución. Sabía que era bueno resolviendo laberintos, era algo que practicaba a veces en las revistas y se le ocurrió un gran plan; pero no estaba seguro si debía decirlo, le preocupaba que no siguieran su idea. Finalmente, decidió olvidar su vergüenza y sus dudas, para resolver el problema.

- No se preocupen chicos, intentaré ayudar – dijo tratando de calmar a todos. Usemos nuestras botellas de agua para meter las luciérnagas y alumbrarnos. Y en cada esquina del laberinto dejaremos una para marcar el camino y no perdernos.

- ¡Oye Ernesto, qué gran idea! ¿Ya vieron amigos? Les dije que sería bueno que nos acompañara – dijo emocionado Andrés.

De esa forma, Ernesto ya supo el camino a seguir, así que estuvo muy tranquilo y valiente. Se sintió feliz al ver que en aquella situación los podría ayudar. Todos los chicos siguieron confiados a Ernesto, que les sirvió de guía. Durante el camino fue tarareando una canción y eso alegró a todos.

- ¿Cómo no nos dimos cuenta antes de lo simpático y divertido que es Ernesto? – pensaron. Está padre tu canción, cántala de nuevo – le pedían sonriendo.

Y justo cuando llevaban unos minutos caminando, escucharon los ladridos de Chiqui, que llegaba corriendo donde estaban los chicos, dando saltos de alegría y moviendo su colita, como siempre.

- ¡Al fin te encontramos Chiqui! ¡Fuiste muy travieso! Ahora salgamos de aquí.

Todos estaban alegres del exitoso rescate, así que emprendieron el regreso, guiados una vez más por Ernesto; pero antes, todos lo abrazaron. Gracias a él pudieron encontrar el camino y recuperar a Chiqui.

- ¡Tu plan fue el mejor, Ernesto!

- ¡Gracias Ernesto, fuiste nuestro héroe! – exclamaban todos.

Ernesto se sintió feliz. Desde ese día siempre lo buscaban para que participara en los juegos y aventuras. Tanto Ernesto como el resto de los chicos descubrieron que podía ser súper divertido, con muy buenas ideas y que era un miembro importante del grupo de amigos.

CUENTO 2. La gran competencia

Ernesto estaba en 4to de primaria y, aunque se esforzaba en la escuela, a veces pensaba que no avanzaba como le gustaría porque quería aprender con mayor rapidez. Por eso, a veces se sentía un poco incómodo cuando el profesor hacía preguntas en clase, le preocupaba equivocarse en la respuesta y que los otros niños se burlaran de él. En ocasiones, Ernesto pensaba que le gustaría ser como Julián, era el niño más inteligente del grupo y muy querido por sus compañeros porque siempre respondía bien a las preguntas del profesor y era súper divertido. Pero a partir de la gran competencia, algunas cosas empezaron a cambiar para Ernesto.

Resulta que un día, el profesor llegó al aula anunciando que se le había ocurrido una gran idea para repasar las materias:

- Buen día a todos, lo estuve pensando y se me ha ocurrido hacer una competencia de conocimientos en el grupo – les comunicó el profesor.

- ¡Sí, qué buena idea! – exclamó emocionada Eli.

- ¡Qué bien, me gustan las competencias! – respondió Leo.

A muchos les pareció divertido concursar; pero no fue el caso de Ernesto, que se sentía inseguro de participar porque no le gustaba hablar frente a sus compañeros. Pero como la mayoría estuvo de acuerdo, se empezaron a organizar dos equipos para el enfrentamiento.

- ¡Vamos a usar la brújula para escoger los líderes de los equipos! – exclamó animado uno de los niños.

El profesor sacó del bolsillo del pantalón su brújula que siempre lo acompañaba en clases. Pero esta era especial, porque solo tenía manecillas, y era la herramienta preferida de todos los chicos cuando había que hacer alguna selección. Parecía un juego mágico, solo era necesario decir la frase “gira brújula” y sus manecillas daban vueltas y vueltas hasta señalar finalmente a alguien, y así lo hicieron esta vez:

- ¡Gira brújula! - exclamaron a coro los chicos.

Las manecillas apuntaron primero a David, que sería entonces el líder del equipo “Rojo”, y luego de otra ronda de vueltas, señalaron a Julián, que estaría a cargo del “Azul”. Ambos chicos comenzaron a seleccionar los miembros de sus equipos y al final solo faltaba Ernesto por ser incluido, así que Julián lo incorporó a su grupo. Al terminar las clases, Ernesto se acercó para agradecerle, pero le explicó que tenía dudas en algunas materias.

- No te preocupes, la competencia es también para divertirse y aprender. Además, te ayudaré a estudiar, estoy seguro de que lo harás muy bien – respondió Julián y así quedaron. Organizaron tiempos de estudio juntos para prepararse para la competencia.

Ernesto comenzó a pasar algunas tardes con Julián, estudiando y hablando de lo que les gustaba:

- Oye Ernesto, ¿quieres un chocolate? – dijo Julián, compartiendo su golosina.
- Sí, son mis preferidos, me encantan – respondió Ernesto agradeciendo a su amigo, quien le comentó que eran sus favoritos también.
- ¿Y qué otras cosas te gustan? – preguntó Julián.
- Pues me gusta jugar X-Box y Spiderman es mi personaje favorito – contestó Ernesto.
- ¡Amigo, ese también es mi juego y mi personaje favorito! – exclamó emocionado Julián.
- Pues al rato te voy a prestar mi libro de Peter Pan, es el mejor de todos los cuentos, y seguro también te va a gustar – dijo Ernesto animado, al ver que tenían gustos tan parecidos.

Ernesto y Julián quedaron impresionados. Resultó que tenían más cosas en común de las que hubieran podido imaginar. La verdad es que se hicieron muy buenos amigos. En esos días estudiaron muchísimo y Ernesto fue superando muchas dudas.

- Deberías tener más confianza en ti mismo, Ernesto. A veces somos mejores en unas materias que en otras. Y es muy importante el esfuerzo que haces – le dijo Julián.

Finalmente, llegó el día de la competencia. Ernesto casi no pudo dormir la noche anterior, pensando en que pudiera equivocarse al responder. ¡Qué sorpresa al llegar a la escuela! Ese día Julián no asistió porque había amanecido enfermo.

- ¿Y ahora qué haremos sin nuestro líder, cómo vamos a ganar la competencia? – se preguntaban los integrantes del equipo Azul, preocupados; pero acordaron hacer su mayor esfuerzo.

La ronda de preguntas comenzó y cada participante fue contestando por turnos. Ernesto se había sentido nervioso cuando tuvo que responder, pero lo hizo muy bien. La competencia se mantuvo reñida todo el tiempo, unas veces tomaba la delantera el equipo Azul, otras el Rojo, entre respuestas correctas y algunas equivocaciones también. Pero la mayor tensión fue al final.

- Bueno chicos, lo han hecho muy bien, pero ahora ambos equipos están empatados y solo queda una última pregunta de desempate – dijo el profesor.

Esta pregunta debía contestarla el líder del equipo Azul, pero Julián no se encontraba presente. El equipo se sintió perdido al no contar con su líder para que los ayudara a obtener la victoria.

- ¡Amigos, creo que ganaremos la competencia! – exclamó David, el líder del equipo Rojo, con una sonrisa de triunfo.

Pero en el último minuto el profesor les comentó una nueva idea:

- ¿Saben qué se me ocurre? Pedirle a nuestra brújula que nos diga cuál de los miembros del equipo Azul responderá la pregunta de desempate.

Los chicos se sintieron animados al ver que tenían una oportunidad.

- ¡Gira brújula! – exclamaron todos juntos, ansiosos por saber a quién seleccionaría.

Las manecillas comenzaron a dar vueltas y más vueltas, parecía que no se detendrían nunca, hasta que finalmente apuntaron al elegido. Ernesto no lo podía creer cuando vio que lo señalaban a él. En ese momento sintió que su corazón latía más rápido que nunca, estaba muy nervioso. El profesor hizo la última y decisiva pregunta. En ese momento Ernesto pensó en todo lo que había estudiado y recordó las palabras que días antes le dijo Julián: “Deberías tener más confianza en ti mismo”, mientras escuchaba también las frases de ánimo de sus compañeros de equipo:

- ¡Ernesto, sabemos que puedes hacerlo!

- ¡Lo has hecho muy bien hasta ahora, sigue así!

Ernesto se llenó de valor y decidió que no se daría por vencido, así que se dispuso a contestar. Qué sorpresa se llevarían todos con su respuesta, fue perfecta, la mejor de todas durante la competencia y, por tanto, resultaron ser el equipo ganador. Ernesto no lo podía creer, todos aplaudían y sonreían por él.

- ¡Ganamos la competencia! – exclamaban con alegría los chicos del equipo Azul.

- Oye, Ernesto, qué suerte que estuviste en nuestro equipo, fuiste el mejor.

- Sí, lo hiciste genial.

Eran las frases de felicitación que recibía Ernesto por parte de sus compañeros de equipo.

- Estamos muy orgullosos de ti Ernesto, te esforzaste mucho y mereces este éxito, has sido un buen alumno – fueron las palabras del profesor, que lo hicieron sentir muy feliz.

A partir de ese día, Ernesto fue superando su miedo de hablar frente a la clase porque entendió que en ocasiones nos equivocamos, pero otras veces logramos responder bien, y comprendió que él también podía tener éxitos en la escuela.

CUENTO 3. El día que Ernesto recuperó su color

Era viernes y terminaba una semana más de clases. Pero no fue un buen final para Ernesto, que no hacía más que pensar en la calificación del examen de Matemáticas.

- Mi calificación no fue buena – decía constantemente, mientras iba camino a su casa por la Avenida. Eso lo hacía entristecer, le preocupaba decepcionar a sus padres.

- Yo trato de esforzarse en la escuela, pero mis papás me exigen mucho. ¿Será que no me entienden? – se preguntaba una y otra vez.

Durante la noche, al acostarse, esos fueron sus pensamientos, hasta que finalmente se durmió.

¡Qué gran susto se llevaría Ernesto al despertar! Cuando pasó frente al espejo descubrió que su cuerpo era totalmente gris: sus pies, sus manos, sus ojos, el cabello. Tal parecía que la tristeza de la noche anterior le había robado los colores.

- ¿Y ahora qué hago, cómo resuelvo este problema? – pensó.

Estas eran preguntas para las que no encontraba respuestas. Sus padres, Alfredo y Lupe, se alarmaron al verlo, no entendían qué sucedía y cómo se podría solucionar aquella situación.

- Quisiera hacer algo para animarte Ernesto, no haces más que mirarte en el espejo y ponerte aún más triste. Hacerte sentir feliz es lo que más deseo - dijo Lupe.

- Estamos preocupados por ti, hijo. No queremos verte triste – agregó Alfredo.

Ernesto quedó impresionado con la actitud de sus padres, pensando que no se dedicaban solo a regañarlo cuando no recogía sus juguetes, sino que también se interesaban por lo que él sentía y, en efecto, se lo estaban demostrando. Así recordó otros momentos en los que también se habían preocupado mucho por él, como cuando había estado enfermo, cuando tenía que cumplir con algún pendiente de la escuela, y mientras pasaban estos recuerdos por su mente se acercó la mamá anunciando una gran idea. Primero había pensado llevarlo de paseo al Centro Comercial; pero luego se le ocurrió algo mejor:

- ¡Vamos a hacer un delicioso pastel! – exclamó Lupe con emoción.

El pastel es algo que se come en días felices, de cumpleaños y celebraciones, así que Ernesto podría alegrarse con este suceso.

- Voy a buscar los ingredientes necesarios. Ven, Ernesto, ayúdame – dijo la mamá, pensando que de esta forma su hijo podría distraerse y olvidar por un momento lo sucedido.
- Pero no sé preparar un pastel, mamá – replicó Ernesto, un poco desanimado.
- No te preocupes, te enseño, será muy divertido, ya verás – contestó Lupe.

Así le fue explicando cada paso para hacer el mejor pastel de todos: primero comenzaron a batir unos huevos hasta que quedaran bien espumosos y justo cuando llevaban unos minutos batiendo, Lupe tuvo que atender una llamada telefónica. Era muy conversadora ella, casi parecía que había olvidado el pastel. Ernesto empezó a desesperarse un poco al ver que su mamá tardaba, y a su vez, notó una chispa de interés y curiosidad que nunca había sentido, y justo eso lo impulsó a continuar el trabajo. Recordaba bien las instrucciones de su mamá y a eso le agregó su creatividad personal.

Fue muy rápido Ernesto, hizo toda la mezcla del pastel él solo, únicamente tuvo la ayuda de la mamá para hornearlo. Olía delicioso al salir del horno, nadie pudo contenerse así que hubo que servirlo muy pronto para que todos probaran.

Había que ver las caras cuando se llevaban un pedacito de pastel a la boca, parecía como si entraran en un mundo mágico:

- Oigan este pastel me hace recordar los momentos felices de mi niñez – dijo Alfredo.
- Y yo no hago más que pensar en cosas alegres – agregó Lupe.

Definitivamente, el pastel fue todo un éxito.

- ¡Ernesto, creo que descubrimos que tienes un talento especial para la cocina! – comentó el padre con gran emoción.

No pudieron aguantar la curiosidad y ese fin de semana Ernesto probó hacer una gran variedad de recetas a las que le ponía siempre un toque muy personal que las hacía especiales. Prepararon hasta enchiladas, que era la comida preferida de Ernesto. La mamá y el papá participaron junto a él y hasta su hermano se animó a colaborar también, resultando

ser un momento súper divertido para todos: unas veces se embarraban unos a otros, otras se salpicaban con agua, y así transcurrió el fin de semana lleno de risas y descubrimientos.

Los padres de Ernesto quedaron maravillados, y él mismo no podía creer lo sucedido. Era como si hubiera descubierto un mundo nuevo, cuando empezaba una receta no podía parar hasta terminarla, y sus platillos parecían una obra de arte.

- Qué orgullo sentimos de ti Ernesto. Nos alegra que encontraras algo que te apasiona y te haga sentir contento – dijeron los padres.

Ernesto se fue a su cuarto, y sentado en la esquina de la cama pensó en todo lo sucedido. Recordó a sus amigos: unos son excelentes haciendo cálculos matemáticos, otro es súper veloz al correr; uno de ellos es muy simpático al contar historias.

- Definitivamente, todos somos buenos en algo. ¿Será que yo lo soy cocinando? – pensaba.

También recordó a sus padres, en cómo se preocuparon por sus sentimientos al verlo gris y trataron de animarlo para que estuviera mejor.

- Mis padres me dijeron que están orgullosos de mí. Y, en verdad, creo que me exigen bastante porque confían en que puedo hacer las cosas mejor – pensó Ernesto con satisfacción.

En ese momento, sintió una alegría extraña, era como si hubiera hecho un gran descubrimiento. Ernesto también se empezó a sentir orgulloso de él mismo, así que decidió mirarse al espejo y aceptarse, aunque estuviera gris.

¡Pero qué sorpresa al ver su reflejo, repentinamente había vuelto su color! De pronto, todo tuvo sentido: Ernesto había entendido que todos somos mejores en unas cosas que en otras y que sus padres estaban orgullosos y se preocupaban por él. Al comprender esto, Ernesto recuperó la alegría y así volvió el color a su vida.