
Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima estudiantil

Pedagogical discursive practices related to student self-esteem

Práticas pedagógicas discursivas relacionadas a autoestima do estudante



Bustamante-Sepulveda, Luz Ángela; Jiménez-Ruiz, Luz Karine; Martínez-Arredondo, Leonardo Enrique

Luz Ángela Bustamante-Sepulveda

luanbu74@hotmail.com

Simón Bolívar de Agustín Codazzi, Colombia

Luz Karine Jiménez-Ruiz

luzk2410@gmail.com

Universitaria Konrad Lorenz, Colombia

Leonardo Enrique Martínez-Arredondo

leonardomartinez@unicesar.edu.co

Universidad Popular del Cesar, Colombia

Revista UNIMAR

Universidad Mariana, Colombia

ISSN: 0120-4327

ISSN-e: 2216-0116

Periodicidad: Semestral

vol. 40, núm. 1, 2022

editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 03 Febrero 2021

Aprobación: 23 Septiembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/447/4473060001/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art1>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen: Los espacios escolares constituyen contextos idóneos para la formación de los niños como personas, siendo las prácticas discursivas pedagógicas, herramientas docentes que pueden coadyuvar al desarrollo de la autoestima estudiantil. La investigación tuvo como objetivo, reconocer las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María. Con una visión fenomenológica, se aplicó el Test de Rosenberg, para determinar niveles de autoestima estudiantil y, la entrevista a profundidad, para interpretar las esencias del diálogo docente sobre sus prácticas discursivas pedagógicas, a partir de tres categorías que, desde la praxis docente, posibilitaron caracterizar las prácticas discursivas pedagógicas. Los resultados revelaron una baja autoestima en el 80 % de los estudiantes. Se concluyó la necesidad de mejorar las prácticas discursivas pedagógicas, de suerte que fortalezcan la autoestima estudiantil para el desarrollo emocional, lo que conllevó proponer líneas de acción orientadoras al proceso educativo.

Palabras clave: Discurso, práctica pedagógica, autoestima, respeto a sí mismo.

Abstract: School spaces constitute ideal contexts for the formation of children as persons, being the pedagogical discursive practices, teaching tools that can contribute to the development of student self-esteem. The objective of the research was to recognize the pedagogical practices related to the self-esteem of the students of the Simon Bolivar Educational Institution, Ave Maria branch. The Rosenberg Test was applied with a phenomenological vision, to determine levels of student self-esteem, and the in-depth interview, to interpret the essence of the teacher's dialogue on their pedagogical discursive practices from three categories that, from the teaching practice, made it possible to characterize pedagogical discursive practices. The results revealed low self-esteem in 80 % of the students. We conclude that it is necessary to improve pedagogical discursive practices so that they strengthen student self-esteem for emotional development, which led to proposing lines of action to guide the educational process.

Keywords: Discourse, pedagogical practice, self-esteem, self-respect.

Resumo: Os espaços escolares constituem contextos ideais para a formação da criança como pessoa, sendo as práticas pedagógicas discursivas, ferramentas pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento da autoestima do aluno. O objetivo da pesquisa foi reconhecer as práticas pedagógicas relacionadas à autoestima dos alunos do Instituto de Ensino Simon Bolívar, filial Ave Maria. O Teste de Rosenberg foi aplicado com uma visão fenomenológica, para determinar os níveis de autoestima dos alunos, e a entrevista em profundidade, para interpretar a essência do diálogo do professor sobre suas práticas discursivas pedagógicas a partir de três categorias que, desde a prática docente, possibilitam caracterizar práticas discursivas pedagógicas. Os resultados revelaram baixa autoestima em 80 % dos alunos. Concluímos que é necessário aprimorar as práticas pedagógicas discursivas para que fortaleçam a autoestima dos alunos para o desenvolvimento emocional, o que os levou a propor linhas de ação para nortear o processo educativo.

Palavras-chave: Discurso, prática pedagógica, autoestima, autorrespeito.

1. INTRODUCCIÓN

Se estudia las prácticas discursivas pedagógicas, con el propósito de presentar una opción de cambio respecto a la enseñanza tradicional, de frente a la formación de los docentes y a los cambios innovadores que se debe operar en sus representaciones pedagógicas actuales. Estas prácticas permiten desarrollar las funciones laborales dentro de una organización; por tanto, si el rol del docente ha cambiado, su práctica discursiva también debe hacerlo, pues ahora forma parte de una función social que busca relacionarse con sus estudiantes. No obstante, también debe efectuarse a lo interno de las comunidades donde interactúan los centros educativos.

En las prácticas discursivas pedagógicas se incluye las propias interacciones entre el docente y los estudiantes, para influir en estos en las diversas situaciones de su vida, como personas susceptibles de ser amenazadas por los fenómenos sociales que les rodean, pues no solo es necesario un discurso didáctico, sino uno que sea capaz de motivarlos para tomar el control de sus situaciones particulares, superar los obstáculos y avanzar en su formación. Por ende, las prácticas discursivas aportan de manera significativa a la mejora de la calidad de la interacción en aspectos vinculados tanto con la construcción de conocimiento, como con procesos de razonamiento, confrontación entre alternativas explicativas y verbalización con las capacidades comunicativas, siendo necesarias para mejorar las capacidades discursivas y la interacción social.

En el campo educativo en general, Hernández, Maturana y Morales (2012) destacan la importancia de abordar la manera como los estudiantes perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las prácticas discursivas, las relaciones e interacciones docente/

estudiante, en contextos sociales, con el fin de crear esquemas socioculturales, apropiándose de los conocimientos compartidos en el aula, para potenciar la toma de decisiones en la autoconstrucción del sujeto social.

Desde lo planteado por estos autores, las prácticas discursivas mejoran la experiencia social y ayudan en ocasiones a la construcción de determinadas realidades, por cuanto poseen propiedades que pueden favorecer la interacción y el lenguaje. El manejo de las prácticas discursivas, como estrategias, da lugar a un proceso de reconstrucción de sistemas de significados compartidos entre profesor y educandos, que da cuenta de las diversas formas en que uno y otros presentan, representan, elaboran y reelaboran ideas en el curso de

la actividad, vinculada a las representaciones compartidas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la conversación dentro del aula “aparece como estructura comunicativa anclada a un escenario de práctica social (educación), donde los roles interaccionales entre profesor y estudiantes pre-existen en tanto se establecen unas posiciones en relación al discurso y sus objetivos” (Charaudeau, citado por Shiro, Charaudeau y Granato, 2012, p. 29).

Para Foucault (citado por Salazar, Duque y Arcila, 2004),

La práctica discursiva es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que se han definido en una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística específica, dadas las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (p. 38)

En este sentido, Vásquez (2015) expresa que “la práctica discursiva pedagógica permite [generar] procesos de reproducción cultural y formación académica [que] influyen en la relación docente-estudiante y, por ende, en los procesos formativos de los estudiantes” (p. 20). Es decir, todo lo que un docente hace en la clase, está dirigido a la formación de los estudiantes, quienes, en su vida personal, social y familiar, van aplicando los conocimientos adquiridos en su proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, los estudiantes también replican en el contexto escolar, conductas adquiridas en sus espacios de vida familiar, razón por la cual la función docente es vital, porque si sus prácticas pedagógicas están descontextualizadas, no favorecen la formación de ellos. Así mismo, si sus prácticas discursivas, como eje fundamental del hacer pedagógico, no generan enunciados que apliquen al contexto,

se vuelve complejo desarrollar un proceso formativo que forje transformaciones en los estudiantes; esto cobra mayor importancia, sobre la base de, que los procesos de atención de estos requieren discursivas docentes que intervengan en la esfera motivacional y afectiva, dado que esto influirá definitivamente en su comportamiento futuro.

El problema fundamental gira en torno a cómo describir las formas de las discursivas pedagógicas en el aula de clase y cómo ponerlas en relación con los procesos pedagógicos para motivar a los estudiantes. En este punto, Bersntein (1994) habla de las “prácticas comunicativas en las relaciones entre profesor y estudiante” (p. 60), en clara alusión a las prácticas discursivas pedagógicas, por lo cual “la imagen que el maestro construye en sus estudiantes depende de sus actitudes y de la fuerza discursiva que utilice; que no sea para opacar a los estudiantes, sino al contrario: debe ser para moverlos a la acción” (p. 61). Este planteamiento constituyó el hilo conductor con el cual se tejió el proceso investigativo, pues se trataba de indagar hasta dónde las prácticas discursivas pedagógicas pueden influir en los estudiantes, para que, a través de ellas, logren superar debilidades en su rendimiento académico y, sobre todo, les ayuden a sobreponerse a influencias perjudiciales de sus entornos familiares y comunitarios, que aportan negativamente a la construcción de la autoestima.

Un aspecto muy importante de la personalidad, del logro de la identidad y de la adaptación a la sociedad, es la autoestima. Esto es, el grado en que los individuos tienen sentimientos positivos o negativos acerca de sí mismos y de su propio valor. Al respecto, Carl Rogers (citado por Padrón, 2004) define la autoestima como “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto, lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad” (p. 86). Se infiere que, la autoestima comporta el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias conductuales dirigidas hacia sí mismo, hacia la manera de ser y de comportarse, hacia los rasgos del cuerpo y del carácter.

Otra definición, la exponen Henson y Eller (2000), para quienes la autoestima “es la percepción que el individuo tiene de sí mismo, cómo se siente al respecto de sí y de sus habilidades” (p. 99). Sobre ella, Steiner (2005) es más descriptiva cuando afirma que la autoestima constituye “el sentimiento valorativo de nuestro ser, nuestra manera de ser, de quiénes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Ésta se aprende, cambia y la podemos mejorar” (p. 934). Puntos coincidentes son los presentados por Haeussler (citado por Milicic, 2015), cuando define la autoestima como:

La suma de juicios que una persona tiene de sí misma; es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma. Es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas. La autoestima sería entonces el grado de satisfacción consigo mismo, la valorización de uno mismo. (p. 1)

Se evidencia entonces, la importancia de la autoestima y su desarrollo positivo, pues está presente en todos los estadios de la vida, siendo especialmente afectada su construcción en los estadios formativos de la infancia y la adolescencia en el hogar y en el aula, así como su potenciación en los estadios de la vejez, por cuanto está vinculada a la manera como la persona se siente consigo misma y se relaciona con los demás, que implica procesos de motivación, interés, participación y socialización, que afectan positiva o negativamente el desarrollo individual y social de la persona.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, aunadas a observaciones rutinarias de la docente hacia sus estudiantes en la IE sujeto de esta investigación, se logró detectar que una parte de ellos demostraba temor hacia ciertas situaciones; otros, evidenciaban aislamiento del resto de compañeros; muy pocos socializaban sus saberes; había escasas intervenciones en las clases debido al temor de hablar, como consecuencia de la poca confianza en sí mismos, lo cual hizo presumir una baja autoestima, causando alarma, dada la cantidad de estudiantes que presentaban comportamientos similares. Esta situación, de gran preocupación para la investigadora, consciente de la importancia de su rol orientador como docente, generó la búsqueda de estrategias para ayudarles a superar esas situaciones.

El escenario descrito fue confirmado en una exploración preliminar realizada bajo la premisa de presencia de baja autoestima en los estudiantes, para lo cual se consideró la aplicación del denominado Test de autoestima de Rosenberg, orientado a conocer la autovaloración y el concepto que se tiene de sí mismo (Rosenberg, 1965). Cabe destacar que, este autor planteó la autoestima como algo vital para todo ser humano, porque establece comparaciones entre individuos y comprende lo que realmente es como ser humano. Con un propósito investigativo, el instrumento incluye diez ítems centrados en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a.

Los resultados del test indicaron que muy pocos estudiantes tienen una autoestima saludable, con actitudes optimistas que estimulan la decisión de mejorar, pues creen en ellos mismos, en sus posibilidades y talentos. La mayoría se ubicó en una puntuación por debajo de los quince puntos, indicando con ello, según la escala, una autoestima muy baja, pues poco creen en sus propias posibilidades y, necesitan estímulos para confiar más en sí mismos. En virtud de ello, se decidió indagar en los docentes sobre sus percepciones respecto a sus propias prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes y cómo éstas estarían ayudando o no a su desarrollo emocional.

Por lo descrito, surgieron las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Escuela Nueva Ave María?

¿Cuál es el nivel de autoestima presente en ellos?

¿Cuáles son las prácticas discursivas con relación a la autoestima de ellos?

¿Cuáles son las líneas de acción orientadoras para fortalecer prácticas discursivas que promuevan la autoestima de los estudiantes?

Para su respuesta se planteó como propósito general, reconocer las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes de la IE Simón Bolívar sede Escuela Nueva Ave María y, como objetivos específicos, identificar el nivel de autoestima presente, describir las prácticas discursivas empleadas con relación a la autoestima y, proponer líneas de acción orientadoras para el fortalecimiento de prácticas discursivas que promuevan su autoestima.

Teniendo en cuenta estos objetivos, la investigación justificó su desarrollo en el hecho de que los docentes trataban, a través de su discurso, lograr iniciar la transformación de la realidad de los estudiantes respecto a su baja autoestima. Los procesos de atención de los alumnos requieren del docente, con discursivas que

intervengan en la esfera motivacional y afectiva, pues esto influirá definitivamente en su comportamiento futuro.

El discurso en las aulas de clases implica, de acuerdo con Cutrera y Stipcich (2016), una serie de estrategias discursivas usadas por los docentes para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los estudiantes en las aulas escolares; por esta razón, deben estar conscientes de la importancia de su discursiva pedagógica, para ser efectivamente agentes de cambio para sus estudiantes. De ahí que, la investigación procuró generar visiones con relación a cómo los docentes de la IE, percibían las prácticas discursivas pedagógicas, como estrategias para mejorar la autoestima de sus estudiantes.

Ahora bien, en la revisión documental destacaron indagaciones a nivel internacional, como la de Fernández y Chourio (2016), cuyo propósito fue el de interpretar, desde una perspectiva epistemológica, las prácticas discursivas de los docentes universitarios en la construcción del conocimiento lingüístico en la interacción dialógica en el aula de clase.

Metodológicamente, se enmarcó en el paradigma interpretativo (cualitativo) con un diseño de investigación etnográfico complementado con un enfoque de Análisis del Discurso (AD). Para el análisis de los datos, la información obtenida fue estructurada, codificada y categorizada aplicando el software Atlas Ti; posteriormente, analizada e interpretada por la investigadora, quien trianguló la información con las categorías establecidas, en afinidad con las emergentes. Los resultados reflejaron vínculos entre las prácticas discursivas y los componentes didáctico, pragmático, semántico, sintáctico y comunicativo que subyacen en los docentes dentro de las aulas universitarias, en dependencia directa del rol de los actores en la interacción comunicativa. Así, el lenguaje se convierte en un constructor de la realidad, pues permite que el docente, a través de éste, establezca una interacción constructiva en el aula de clase. Como producto de estas consideraciones emergentes, surgió un discurso teórico denominado: Aproximación etnosemiótica discursiva en la construcción del conocimiento lingüístico.

El trabajo referido se relaciona con esta investigación, porque abordó elementos cotidianos del quehacer docente como, el discurso, el pensamiento y la cultura, respetando las diferencias individuales y el contexto donde se desarrolla la praxis docente, atendiendo a los estudiantes desde una perspectiva de género.

En el ámbito nacional se revisó el estudio de Laguna (2017), que tuvo como objetivo general, determinar la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del grado segundo de la IE Gimnasio Gran Colombiano School. En el marco metodológico utilizó un enfoque mixto, predominando el paradigma cualitativo, con un diseño de estudio de caso, de alcance descriptivo y correlacional. Los instrumentos aplicados fueron el cuestionario de autoestima de Stanley Coopersmith (Centro Psicopedagógico Instituto Profesional Los Leones, s.f.), la revisión documental (boletines escolares), la entrevista a la docente y los grupos focales con padres de familia. Finalmente, se confirmó la existencia de una alta relación entre la autoestima y el rendimiento académico.

El estudio concluyó indicando que los niños que tienen una autoestima baja no demuestran un buen rendimiento académico porque se sienten inferiores a sus compañeros, sin capacidad de desarrollar sus talentos y habilidades, pues su nivel de inseguridad es muy alto, impidiéndoles descubrir y desarrollar por sí mismos sus habilidades, con lo cual se frustran en la autorrealización y deseo por satisfacer sus necesidades de conocimiento.

Este estudio aportó al presente, la certeza de la importancia de la autoestima en los estudiantes, para lograr desarrollar los talentos, habilidades y destrezas, lo cual permitirá que los niños y niñas sean seguros, descubran y desarrollen sus habilidades.

En el contexto local, la revisión documental no arrojó investigaciones precedentes de la temática sobre prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima en los estudiantes, con lo cual esta debilidad se convierte en una fortaleza, otorgando relevancia en su cometido de reflexionar y luego concienciar a los docentes sobre la importancia de desarrollar prácticas discursivas pedagógicas que ayuden a mejorar la autoestima de los estudiantes.

En el abordaje teórico, la investigación buscó fortalecer las capacidades de estudiantes para el desarrollo positivo de su autoestima a través de las prácticas discursivas implicadas en el hacer pedagógico, entendido éste, como un hacer del maestro ante el estudiante, para transformar el saber empírico, en un saber consciente. De esa manera, las prácticas discursivas pedagógicas promueven la construcción del conocimiento en el alumnado. En ese sentido, Coll y Miras (2001) expresan:

El lenguaje de profesores y alumnos empieza a ser visto como el instrumento por excelencia con [el] que cuentan unos y otros para co-construir tanto este contexto como las actividades [...] y los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares. (p. 388)

Lo señalado por estos autores indica que se debe generar cambios en las prácticas discursivas de los docentes, en la construcción de la mente y en el contexto cultural que viven los estudiantes, reforzando ideas que puedan definir el camino que estos deben seguir, repercutiendo en la capacidad de cimentar ambientes educativos de calidad. Para Mortimer y Scott (2002), las prácticas discursivas se estructuran en cinco aspectos relacionados entre sí y con el rol del profesor: objetivos de enseñanza, contenido agrupado en el foco de la enseñanza, el enfoque de enseñanza, las intervenciones del profesor y los patrones del discurso, estos dos últimos, incluidos en las acciones de enseñanza.

En este orden de ideas, este estudio considera las prácticas discursivas pedagógicas, como una excelente oportunidad para ser utilizadas por los profesores, ya que permiten orientar, dirigir y guiar el aprendizaje, así como el desarrollo integral de los estudiantes para que éstos mantengan una autoestima positiva vivenciada en las percepciones, los pensamientos, los sentimientos y las conductas dirigidas hacia el mismo y hacia los demás.

2. METODOLOGÍA

La escogencia de este enfoque de investigación fue motivada por la oportunidad que ofrecía a la investigadora, para indagar con libertad sobre las prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima en la IE, dejando así que el estudio se desarrollara lo más naturalmente posible, lo cual lo hacía más detallado y rico, pues se observaría el contexto y el sentido social para revelar cómo afectaban las prácticas discursivas pedagógicas a los estudiantes y a los mismos docentes. Esto resultó ventajoso, especialmente cuando se trató de percibir la interpretación que estos últimos le asignaban al tema investigado; por ello, la investigación se sumergió en el paradigma interpretativo que, según Lincoln y Guba (1994, citados por Piñero y Rivera, 2012), “está orientado por la fidelidad al objeto de estudio y la complementariedad que el investigador da a la investigación; el diseño es artesanal y va emergiendo de la propia investigación” (p. 30).

En este marco de ideas, la investigación se inscribió en la tradición cualitativa desde una perspectiva fenomenológica, visión que surgió de la necesidad de explicar la naturaleza de las cosas; es decir, de los propios fenómenos. Como guía, se siguió lo propuesto por Martínez (2004) para el método fenomenológico, el cual se rige por cuatro etapas:

Etapa previa: clarificación de los presupuestos, donde los valores, teorías, creencias e intereses que tienen los individuos deben estar claramente identificados antes de comenzar con el desarrollo de la investigación.

Etapa descriptiva, donde para describir el fenómeno fue necesario establecer la unidad de trabajo, directamente vinculadas a las prácticas discursivas pedagógicas con relación a la autoestima en los estudiantes.

Etapa estructural, cuyo objetivo fue “el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos” (p. 145), donde se observó con detenimiento las descripciones transcritas en la etapa anterior, para luego codificar por separado en cada uno de los protocolos existentes, proceso de categorización, guiado por lo planteado por Strauss y Corbin (2002), a fin de ir descubriendo la categoría central o medular, y las vinculadas con esta. Para ello, se recurrió al programa computarizado Atlas Ti, a fin de facilitar el análisis.

Etapa de análisis de la información, en donde se desarrolló con profundidad la fase hermenéutica o de interpretación de los resultados, donde se resume los sentidos y significados que tienen los actores sobre el fenómeno en estudio. Para ello, se realizó un análisis de la información presentada, comenzando prácticamente desde el mismo momento en el que se recogió los datos, lo cual permitió contrastar, a través del proceso de triangulación, los resultados obtenidos con conclusiones de otros investigadores, para finalmente, generar un discurso interpretativo.

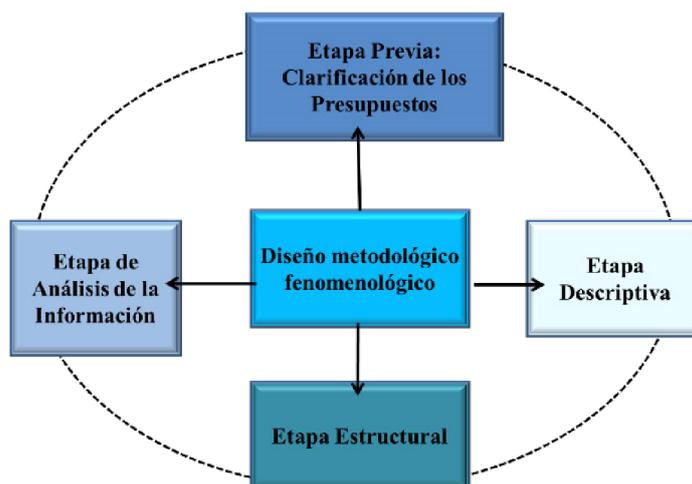


FIGURA 1
 Representación gráfica del diseño metodológico
 adaptado de Martínez (2004).

En el hacer investigativo, la interacción entre estudiantes y docentes fue clave para tener una visión de la dinámica de las prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima en los estudiantes de la IE mencionada; por tal razón, la unidad de trabajo estuvo constituida por cuatro docentes con experiencia y 15 estudiantes cursantes de transición hasta el 5° grado, con la participación de 15 de ellos.

La técnica utilizada como instrumento para recoger la información fue la Entrevista en Profundidad (EaP) la cual, en palabras de Canales (2006), está “destinada a explorar y profundizar en ciertos temas generales que se va abordando de manera creciente, a medida que la información que se recoja exija su profundización” (p. 254). En este caso, se utilizó como medio de exploración y recolección de material valioso de la voz de las docentes informantes clave, orientada por la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas discursivas con relación a la autoestima del estudiante de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María?

3. RESULTADOS

Para la sistematización de resultados, a fin de reconocer las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes, se consideró todos los elementos inmersos en la matriz de categoría, recordando la importancia de la sistematización como herramienta científica para el investigador, pues permite analizar a conciencia los datos y reflexionar sobre ellos para darse cuenta de sus relaciones, causas, consecuencias, entre otros elementos que intervienen en el fenómeno observado.

Para dar respuesta al primer objetivo específico orientado a identificar el nivel de autoestima presente en los estudiantes y, como ya se indicó, se aplicó el Test de Rosenberg a 15 estudiantes que transitan al 5° grado; los resultados indicaron que muy pocos de ellos poseen una autoestima saludable o, actitudes optimistas; la mayoría se ubicó en una puntuación por debajo de quince, indicativo de una autoestima muy baja, que creen muy poco en sus propias posibilidades y necesitan estímulos para confiar más en sí mismos.

A partir de estos resultados, se pudo verificar que los estudiantes con baja autoestima son aquellos con pocas satisfacciones en la escuela, que pierden la motivación y el interés en cualquiera de las actividades y que emplean buena parte de sus energías en aquellos aspectos que se relacionan con sus propios sentimientos negativos como temores, ansiedades, problemas relaciones interpersonales, entre otros. En el caso de los resultados evidenciados en estudiantes con autoestima saludable, se infirió que son niños que creen en sí mismos y que pueden mantenerse así en el tiempo, si ellos mismos afianzan su propia creencia y sus posibilidades, saben qué mejorar y sienten que no están por debajo de nadie.

Paralelamente, se hizo entrevistas en profundidad, cuyas dos primeras interrogantes tuvieron como propósito, conocer la opinión de los docentes sobre los niveles de autoestima de sus estudiantes y cómo estos podrían ser evidenciados, sirviendo de complemento a los resultados emanados del Test de Rosenberg. De esa manera, se pudo conformar su visión particular, pues de las cuatro entrevistas surgieron tres categorías importantes de análisis: Autoestima del estudiante, Estrategias Pedagógicas Discursivas (EPD) y Formación del docente, estructuradas a partir de subcategorías y unidades de información que dan cuenta de la opinión de los docentes entrevistados, sobre la pregunta abarcadora: ¿Cuáles son las prácticas discursivas con relación a la autoestima del estudiante de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María?

Para la categoría 'Autoestima del estudiante', surgieron tres subcategorías: Baja autoestima, Influencia del contexto y Alta autoestima. La primera, según las informantes clave, asociada a rasgos como carencia de expresividad, necesidad de estímulos positivos, temor para hablar y, renuencia a participar en actividades; por tanto, carencia de interacción social, contexto poco estimulante que conduce a una necesidad de estímulos positivos.

En el caso de la subcategoría 'Baja autoestima', ésta se refleja en las pocas ganas que manifiesta el estudiante por superar las metas trazadas, producto de la desmotivación y un estado anímico bajo, como consecuencia quizá de las palabras que recibe, asociadas a la falta de empatía, que puede ocasionar desmotivación cuando se critica o señala errores, antes que logros, haciendo que se cohiba para manifestar que no entendió; por ende, puede dejar de entregar tareas o, entregarlas sin que estén acordes con lo solicitado. De igual modo, la baja autoestima tiene que ver con la socialización, la escasa práctica de los valores de convivencia y la manera como se expresa, en ocasiones, con agresividad, así como una nula participación en actividades, que le llevan a la soledad, al aislamiento y al silencio.

Según las informantes clave, en estudiantes con baja autoestima, suele observarse conductas y rasgos como actos de indisciplina, acompañados con lenguaje altanero y hasta ofensivo, con palabras obscenas, actitudes toscas con manifestaciones de agresividad, negatividad para continuar tareas ante críticas que pudiera recibir, poniéndose irritable al ser cuestionado o con el ánimo caído ante las críticas negativas. Las informantes evidencian dificultades de esos estudiantes para forjar relaciones de amistad, ocasionadas muchas veces por timidez o, acusaciones ofensivas de otros, como el caso del matoneo verbal, negándose a participar en grupos, con sentimientos de exclusión, conducentes a frustración.

Las entrevistas a profundidad dieron como resultado, el surgimiento de la categoría 'Estrategias pedagógicas discursivas', que apuntó al objetivo específico de reconocer las prácticas discursivas y, describir las empleadas en la relación docente-estudiante; refieren al tipo de prácticas discursivas, entendidas como aquellas acciones que realiza o debe realizar el docente en la escuela, a fin de coadyuvar en el proceso de construcción de una autoestima saludable en el estudiante y que, de acuerdo con su propósito, pueden diferenciarse en: Estrategias de estímulo, para la expresividad, integradoras, para la participación, de atracción y, de acercamiento.

Las primeras EPD, denominadas a los efectos de este estudio 'Estrategias de estímulo', están orientadas por la animación verbal positiva que se da cuando se evidencia una actitud amigable del docente al momento de dirigirse al estudiante, y se fomenta a partir de prácticas discursivas verbales individuales, las cuales, a su vez, también forman parte de las estrategias de acercamiento, caracterizadas por el trato individualizado hacia el estudiante para abordar situaciones personales. Este trato personal está asociado con las estrategias

de atracción que permiten al docente captar la atención del estudiante con baja autoestima, de una manera cordial y empática, hacia actividades que permitan crear confianza en sí mismo, como es el caso de las actividades lúdicas.

Esas actividades tienen que ver con actos culturales, del tipo sociodrama, representaciones de fechas patrias, juegos deportivos y hasta de entretenimiento y ocio; forman también parte de las estrategias de participación, donde el docente puede diseñar actividades interactivas que involucren a grupos de estudiantes en un clima de estímulos compartidos, donde el arte y la cultura popular pueden representar un papel fundamental a través de estrategias para la expresividad, como es el caso de obras teatrales y cuenta cuentos, entre otras, posibilitando además su desarrollo y preparación a través de estrategias integradoras, como por ejemplo, excursiones, paseos culturales e históricos, que propician la integración entre los estudiantes y de estos con los docentes.

Así mismo, surgieron estrategias de inclusión y estrategias expresivas. Las primeras buscan atraer al estudiante con baja autoestima, con prácticas discursivas que progresivamente lo involucren en el grupo de estudiantes, como conversaciones espontáneas ante hechos cotidianos relacionados con temas prestablecidos curricularmente, charlas de convivencia y de prevención, diálogos en clase de participación colectiva y su respectiva orientación. Las segundas, posibilitan mejorar habilidades y destrezas como el volumen de voz, uso de vocabulario entendible y expresión corporal, los cuales constituyen rasgos que, al ser negativos, pueden constituirse en definidores de baja autoestima, como el uso de palabras obscenas, un alto volumen de la voz, expresión corporal ensimismada o, por el contrario, demasiado expresiva, hasta llegar a ser agresiva.

Por otra parte, las informantes clave apuntaron a un tipo de estrategias denominado

‘Estrategias pedagógicas como ejes formativos transversales, planificados y accionados desde el currículo escolar’, para coadyuvar a la construcción de la autoestima estudiantil, donde las estrategias expresivas, orientadas a actividades lúdicas, aportan formación y apoyo en un entorno determinado por la diversión, pues mientras el niño se divierte, está abierto a relacionarse, participar e integrarse, expresando sus sentimientos y pareceres, permitiéndole enfrentar de mejor manera, las situaciones o problemas que afectan su crecimiento emocional.

En esta categoría, de igual modo surgieron las estrategias de interés y las estrategias motivadoras; las primeras tienen que ver con la utilidad o provecho que el estudiante percibe sobre los contenidos que le son impartidos en clase, los conceptos que se discute y se construye en conjunto, que permiten al docente hacer que se enamore de sus estudios, en tanto capte el beneficio socio emocional, cultural y personal que estos brindan, y que progresivamente lo ayudan en la configuración de su autoestima. Las estrategias motivadoras, por su parte, van de la mano con las primeras, pues motorizan al estudiante hacia el logro de las metas y la satisfacción por la práctica de valores y comportamientos positivos de participación e interacción en grupos sociales, escolares y culturales.

Para la categoría ‘Formación docente’, en el diálogo emergieron subcategorías como: ‘Capacitación insuficiente para abordar situaciones de autoestima’ y ‘Necesidad de capacitación para el manejo de la autoestima’. La primera evidencia debilidades docentes para afrontar escenarios donde la autoestima de los estudiantes interfiere con su proceso educativo, destacando que no solo en casos de baja autoestima, sino también en casos de alta autoestima, pueden ser causa de conflictos escolares y personales. La primera subcategoría condujo entonces a la segunda, determinada por la manifiesta necesidad de capacitación para el manejo de la autoestima, pues se considera que los docentes deben formarse para manejar prácticas discursivas verbales individuales, con actitud amigable, animación verbal positiva y, además, en dinámicas participativas específicas para trabajar en la autoestima estudiantil.

De igual modo, surgió la subcategoría ‘Autoestima docente’, la cual tiene que ver con la propia percepción del docente hacia sí mismo y su accionar para manejar situaciones respecto no solo a la enseñanza de contenidos, sino también a la formación emocional de los estudiantes, de manera tal, que requiere tener estabilidad emocional, una actitud comprensiva y capacidad de autoaceptación a los fines de transmitirles esos

ejemplos; eso le lleva a reflexionar sobre la necesidad de mantener una formación pedagógica que le permita abordar situaciones emocionales de autoestima en sus estudiantes a través de la constante interacción con ellos.

Esto requiere desarrollar empatía con ellos, cuidar las palabras para evitar herirlos u ofenderlos y, tener una muy definida vocación docente que permita abordar situaciones que pueden ser difíciles e inclusive rudas, no solo para aquellos en situación de baja autoestima, sino también para el propio docente. Esto amerita una sólida formación profesional en aspectos relacionados con el manejo de situaciones de autoestima estudiantil, no únicamente para enfrentar ese tipo de escenarios, sino también para favorecer desde un inicio, el crecimiento emocional de los estudiantes, cuando ingresan al sistema educativo formal.

De los resultados obtenidos en el estudio, la investigadora propone líneas de acción orientadoras para el fortalecimiento de las prácticas discursivas, que promuevan la autoestima de los estudiantes, entendidas no solo en el contexto de la oralidad, sino también de las expresiones gestuales y actividades escolares integradoras relacionadas con el trabajo del tema de la autoestima estudiantil; para ello consideró el principio de la educación inclusiva y el trabajo colaborativo, como herramientas docentes para avanzar hacia una educación para el sano crecimiento emocional y social.

Como toda acción docente, estas líneas están inscritas en los principios universales fundamentados en el vivir y el convivir, que son:

Respeto a la dignidad de toda persona, que implica la autonomía individual del estudiante, considerando la valoración de todas las personas sin distinciones de ninguna índole, desde el reconocimiento como ser humano, a partir de su individualidad.

Igualdad y equidad de oportunidades; esto significa ofrecer las mismas posibilidades a todo el estudiantado, sin distinción alguna, procurando que todo proceso educativo, desde la equidad, considere los diferentes estilos, ritmos de aprendizaje y estilos de pensamiento, ajustándose a las características y situaciones particulares de cada uno. La educación inclusiva constituye un proceso que conlleva tanto un compromiso, como nuevas perspectivas en las formas de brindar los apoyos educativos, participación entendida como la acción de colaborar, intervenir, cooperar, contribuir y aportar en un acto o una actividad dentro del propio proceso educativo. La participación plena implica poder manifestarse, ser escuchado y ser aceptado por lo que cada quien es.

Trabajo colaborativo, como forma de organización dentro del aula y de la comunidad educativa en general, incluyendo al núcleo familiar, donde se conforma equipos de trabajo para la articulación de acciones hacia el logro de objetivos comunes y consensuados, para tomar decisiones, compartir responsabilidades y aportar a la autoestima de los estudiantes.

Espontaneidad, sencillez y armonía, como cualidades auténticas para el tratamiento entre las personas, donde las posturas desde la autoridad están llenas de comprensión, afecto y entendimiento, y no de superioridad con visión de castigo o de acusación, sino de amplitud y sentimientos de apoyo.

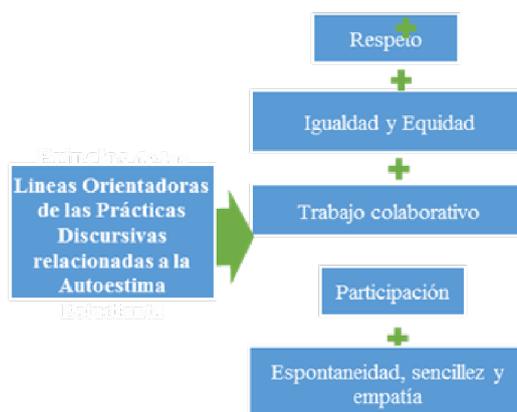


FIGURA 2

Principios de las líneas orientadoras para el fortalecimiento de las prácticas discursivas para la autoestima estudiantil

Las líneas de acción relacionadas con la autoestima de los estudiantes han sido divididas en dos vertientes: Prácticas discursivas con los estudiantes y Formación en prácticas discursivas, prevaleciendo los principios ya explicados. En cuanto a las primeras, es una estrategia para la participación; proporciona actividades didácticas desarrolladas en los espacios escolares para que docentes y estudiantes generen diálogos, discusiones, debates y foros que favorezcan tanto el crecimiento personal como el académico, considerando temáticas acordes al nivel etario de los estudiantes, sus intereses y necesidades, pudiendo ellos mismos proponer temas de actualidad que les atraigan o impacten, los cuales no aparecen en los contenidos escolares, como por ejemplo, la pandemia por COVID-19 que está afectando desde 2019 a la humanidad, no solo como una enfermedad del cuerpo, sino dejando un impacto en la convivencia familiar, escolar, laboral y ciudadana y, que pudiera estar influyendo en la autoestima de los estudiantes al enfrentarse a las clases virtuales.

En esta perspectiva interactiva y dialógica, los encuentros entre estudiantes y docentes se configuran en un eje donde el proceso enseñanza-aprendizaje toca sentimientos, emociones, percepciones, miedos y dudas de los estudiantes, más aún en aquellos con baja autoestima, pudiendo encontrar en esas actividades, además, respuestas cognitivas, procedimentales y actitudinales que coadyuven en el mejoramiento de situaciones difíciles de autoestima.

En las estrategias de atracción, la argumentación constituye, a decir de Muñoz y Andrade (2011), un recurso indispensable para ganar en seriedad, credibilidad y seguridad hacia los estudiantes cuando el docente se dirige hacia ellos, partiendo de razonamientos cuando se busca su acercamiento, lo cual permite relacionar las ideas con los hechos, buscando convencer a través de argumentos, pudiendo utilizar ejemplos, temáticas o casos similares. Al mismo tiempo, fomentar su uso en ellos, les permite defender sus opiniones con razonamientos fundamentados considerando que, preparar una temática basada en la argumentación es de gran utilidad para la formación del pensamiento crítico y la autoestima, pues estos se preparan para demostrar con hechos; pueden resolver problemas, discutir las opiniones de otros y convencerse de tomar una posición o asumir una actitud frente a las temáticas tratadas, con lo cual es una manera de ganar autoestima, al sentirse preparados.

En las estrategias de integración en las prácticas discursivas se puede utilizar el conversatorio como actividad de comunicación oral que posibilita, según Muñoz y Andrade (2011), generar “un intercambio informal y sencillo” (p. 68), que puede ser preparado con intencionalidad por el docente, para ser llevado a cabo en el aula de clase o fuera de ella, a fin de iniciar un intercambio de opiniones y pareceres con el resto del grupo interesado en un acontecimiento o asunto de actualidad y de interés para todos. Entre las ventajas que ofrece el conversatorio como práctica discursiva pedagógica está el hecho de que propicia el intercambio de experiencias entre los participantes, así como la discusión de los temas en un ambiente informal y hasta

divertido, de mayor confianza y de una manera más amigable, en un contexto menos formal que un debate, pudiendo hablar sobre aspectos de interés para los estudiantes, como sus sueños y aspiraciones, llevando a reflexionar y participar, cuidando que se haga de manera ordenada y, buscando la integración.

Para las estrategias de acercamiento, la entrevista puede facilitar al docente, indagar en el estudiante sobre su accionar, en un ambiente relajado, amigable y respetuoso, preferiblemente no en el contexto de la clase, sino fuera de éste, con la idea de ayudarlo a superar problemas, traumas, debilidades, miedos, que hacen que su autoestima se vea menoscabada y, que le impiden un accionar satisfactorio en el contexto escolar.

Referente a las estrategias para la expresividad y la lúdica, las prácticas discursivas encuentran un espacio ameno y un particular lenguaje en actividades expresivas, como: mímica, poesía oral o escrita, música, artes plásticas, que pueden ser vehículos para la expresión y para el desarrollo de la autoestima estudiantil. Las presentaciones culturales en los contextos escolares constituyen espacios idóneos para la integración, participación, acercamiento y estímulo, así como los juegos, tanto los deportivos como los de esparcimiento.

En las estrategias de estímulo, éstas tienen en la palabra oral y en los gestos, herramientas para desarrollar espacios óptimos de crecimiento de la autoestima en los estudiantes. La palabra afirmativa oportuna, la valoración positiva, los refuerzos verbales como comentarios halagadores, bromas, sentido del humor, llamar por su nombre al estudiante, conversar amigablemente con él, usar un tono de voz adecuado, utilizar gestos positivos como asentimiento con la cabeza, sonreír y brindar una mano amiga en situaciones difíciles, son instrumentos que los docentes deben utilizar para potenciar en los estudiantes una saludable autoestima.

Al abordar la formación para los docentes en prácticas discursivas, esta línea surgió atendiendo la formación integral de los estudiantes; las instituciones escolares deben velar porque sus docentes se capaciten en aquellos aspectos relacionados no solo con el hacer de su profesión, sino también con el ser, y en esta categoría entra lo relacionado con la autoestima, tanto la propia del docente, como la de sus estudiantes. En el primero de los casos, se requiere docentes motivados tanto por su vocación como por su formación, que sientan la escuela como propia y que alimenten en sus estudiantes las ansias por aprender, por crecer emocionalmente de manera sana y alegre, con motivación y energías. En el caso de la autoestima estudiantil, se necesita docentes con autoestima alta, que se sientan capaces de abordar situaciones álgidas y, si no es el caso, que sepan buscar la ayuda necesaria.

De esa manera, se requiere que el docente esté formado en comunicación oral, construcción de códigos comunicativos que influyan positivamente, donde sus prácticas discursivas se fundamenten en el diálogo intersubjetivo, transformándose en oportunidades valiosas para la preparación del estudiante no solo en lo intelectual, sino también personal y social. Al respecto, Muñoz y Andrade (2011) advierten la conveniencia de prepararse académica y psicológicamente para afrontar los retos que suponen aquellas situaciones donde las prácticas discursivas relacionadas con la autoestima estudiantil sean requeridas.

Para finalizar, resulta importante tener siempre en cuenta que, al abordar situaciones de autoestima, el docente está tratando no solo con un estudiante, sino con un ser humano que no logra un equilibrio emocional consigo mismo, donde su confianza, su creencia en sus propias potencialidades es casi nula y esa situación tiene una causa, un origen dentro del núcleo familiar. Por ello, el trabajo debe ser mancomunado entre el docente, la familia y el estudiante, a fin de ayudar a este último a superar sus creencias, a reconocerse como un ser lleno de talentos y potencialidades que deben ser desarrolladas y, para ello, la escuela debe actuar en su papel de rectora de la formación integral del ser humano y la sociedad.

4. DISCUSIÓN

En este apartado se presenta la discusión de los resultados obtenidos a través del proceso de recolección, sistematización, análisis y reflexión investigativa sobre las experiencias vividas en torno a la temática de las prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima, estudio que se inició a partir de una motivación investigativa desde la práctica pedagógica de la investigadora, quien partió de un diagnóstico

inicial para reconocer el fenómeno de estudio, del cual surgieron interrogantes y derivaron los propósitos de la investigación, cuyo alcance requirió la revisión documental de teorías e investigaciones preliminares, a la par que, recoger datos de las propias fuentes de las experiencias vividas en torno a la situación problemática, en busca de respuestas para aportar en su resolución, en favor de los estudiantes en particular y, de la comunidad educativa en general.

De este modo, en lo que respecta al objetivo que se propuso identificar el nivel de autoestima presente en los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María, la discusión de los resultados se centró en aquellos aspectos relevantes provenientes de la interpretación de los datos obtenidos a partir de la aplicación del Test de Rosenberg. Primero, se abordó el diagnóstico realizado a los estudiantes para conocer sus niveles de autoestima, de suerte que permitiera corroborar el diagnóstico preliminar descrito en la situación problemática y, posteriormente, se trabajó sobre las vivencias docentes, dada la importancia que tiene la construcción de la autoestima en el proceso del crecimiento emocional y social de los estudiantes en el contexto educativo en general y en el de la I.E.

En este punto se destaca que los resultados obtenidos a través del test aplicado a los estudiantes son preocupantes, y hasta podría considerarse, alarmantes, pues revelaron que muchos se ubicaron en puntuaciones por debajo de los quince puntos, los cuales de acuerdo a la escala valorativa, son representativos de un nivel de autoestima muy bajo, que surge como producto de una limitación de expresión afectiva y de necesidades emocionales, porque la persona, en este caso el estudiante, no cuenta en sí mismo con los recursos socioemocionales necesarios para vincularse saludablemente con otros, sea porque cree poco o muy poco en sus propias capacidades y potencialidades y/o, porque requiere de estímulos externos para confiar más en sí mismo, valorándose como incapaz para afrontar las tareas y retos propios de la vida.

En este sentido, Campos y Muñoz (1992, citados por Martínez, 2018), describen a las personas con baja autoestima, como indecisas ante la toma de decisiones, con temor y un miedo exagerado a equivocarse, pues piensan que no pueden y que no saben nada, demostrativo de que no valoran sus propios talentos, disminuyéndolos y acrecentando los de los demás. Estas aseveraciones encuentran eco en la realidad vivenciada por los docentes cuando expresan textualmente:

Bueno, yo a mis estudiantes siempre los veo como si fueran unos niños muy tímidos; también, de pronto... también... por el contexto en el que están; son niños que casi no salen; entonces, todo esto pues... hace que tengan que su forma de actuar sea de esa manera, bastante tímidos a la hora de expresarse, que sean... a bastantes les falta mejorar su expresión, la autoestima, yo diría que baja; necesitan como más estimulación. (IC-1. LP. 2-6)

La forma cómo evidenciar la baja autoestima de los estudiantes... yo diría que está en esas reacciones frente a las situaciones o actividades o también, las responsabilidades del estudiante en esas reacciones frente a lo cotidiano; nosotros podemos darnos cuenta si su autoestima es baja, en las pocas ganas de superar las metas trazadas, bien sean a largo, corto o mediano plazo. Según sea la situación y el caso, hay una forma de evidenciar también muy clara: podemos decir que... es el detonante... (IC-4. LP. 25-32)

Cabe señalar que, Campos y Muñoz (1992, citados por Martínez, 2018), adicionalmente explican que, las personas con baja autoestima se dan por vencidas antes de realizar cualquier actividad, producto de la insatisfacción que tienen hacia sí mismos, que los hace pensar que no hacen nada bien, viendo limitaciones en todo lo que deben hacer. Dado que no tienen valor, les cuesta aceptar que las critiquen y, reconocer cuando se equivocan; en resultados negativos, buscan culpables en otros. Estas actitudes son observadas en las siguientes descripciones aportadas por la docente IC2, que permiten confirmar lo arrojado por el Test de Rosenberg sobre los rasgos de baja autoestima en los estudiantes de la IE Simón Bolívar sede Escuela Nueva Ave María:

Cuando se dejan caer los ánimos al ser censurados en algún momento; ejemplo: cuando les dicen que la actividad que hizo está fea o que no la hizo bien, se irritan o se niegan a continuar haciéndola; esto aquí está claro, tú sabes que los compañeritos... a veces: "uy, eso está feo, uy no, eso no sé qué". A veces, el niño que tiene la autoestima baja se deja frustrar de una; bueno, hasta calla o expresa palabras obscenas como respuesta, ya; hay unos que, por defenderse o mostrar que tienen autoridad y que tienen su ego alto, más bien que tienen la autoestima baja, contestan así y con agresividad y toscamente; el callar ante la agresividad que les hacen, esa es otra reacción ante la autoestima baja; llaman la atención haciendo actos de indisciplina o

comentarios dañinos, e inventando para hacer sentir mal al compañero; se niegan a participar, se victimizan a menudo, muy poco se agrupan con los demás niños. (IC-2. LP.11-21)

Por otra parte, los resultados arrojados por el Test de Rosenberg indicaron que muy pocos estudiantes poseen una autoestima saludable; ésta, es representativa de actitudes optimistas, con interés de mejorar ante los errores y desaciertos, pues al confiar en ellos mismos y en sus posibilidades y talentos, se dan permiso para abrirse a cambios, oportunidades y aprendizajes inspiradores. Así, no requieren enormes estímulos externos para mantener su confianza, pues saben que pueden mejorar y sienten que no están por debajo de nadie, ni sienten que no están en capacidad de afrontar retos.

Sobre este aspecto, Campos y Muñoz (1992, citados por Martínez, 2018) afirman que una persona con autoestima alta o saludable, según la escala de Rosenberg (1965), la persona se ama, se acepta y se valora tal cual es; sabe qué cosas pueden hacer bien y en cuáles puede mejorar; esto hace que se sienta bien consigo mismo, sin temor de expresar su opinión con otras personas; además, tiene la capacidad de identificar y expresar sus emociones a otros, teniendo consideración, sentido de ayuda y disposición a colaborar con las demás personas; por tanto, no tiene temor por participar en las actividades de su centro de estudio o trabajo y se siente responsable de sus acciones. Estos rasgos de autoestima alta son observados por la docente IC-2 en algunos de sus estudiantes; así, al preguntarle cómo puede determinar alta autoestima en uno de ellos, relata:

Es libre y espontáneo; cuando participa en los actos cívicos muestra su talento, sin importar las críticas y prejuicios que resultan de su participación y, cuando las equivocaciones se le presentan, las afronta y sigue unánime como si nada hubiese pasado; al jugar muestra pacificación y hermandad; sabe perder en las competencias o concursos; se autoprotege de no hacerse daño ni deja que se lo hagan, cuando argumenta oralmente su defensa. Bueno; aquí me falta una palabra: cuando argumenta oralmente su defensa, lo hace ante cualquier agresor y reacciona a cualquier acto que vaya contra él. (IC-2. LP.2-8)

Milicic (2015) define la autoestima como “el grado de satisfacción consigo mismo; [esto es], la valorización de uno mismo” (p. 1). Steiner (2005) afirma que la autoestima es “el sentimiento valorativo de nuestro ser, nuestra manera de ser, de quiénes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Ésta se aprende, cambia y la podemos mejorar” (p. 934). Se puede afirmar que los estudiantes sujetos de la presente investigación, con autoestima alta, se valoran positivamente a sí mismos y a su accionar, actitud ésta que les confiere seguridad y confianza emocional para avanzar en el camino de la vida.

Se podría afirmar que existen situaciones de baja autoestima en los estudiantes que requieren de la atención tanto del personal docente y de los directivos de la IE, para que, desde edad temprana reciban el afecto y la protección necesaria y suficiente, para que puedan construir su personalidad sobre una autoestima saludable y no sobre temores, dependencias enfermizas, evasiones, carencias, debilidades para expresarse, insatisfacciones, entre otros rasgos que dan cuenta de que se está formando un ser humano con baja autoestima, con poca o ninguna confianza en sí mismo, a quien se le dificultará en el transcurrir de su crecimiento, relacionarse con otros y hasta consigo mismo. Lo anterior se refleja en las palabras de la docente IC-3 quien, al comentar sobre cómo es su percepción de la autoestima de sus estudiantes, explica:

En el ámbito educativo uno observa que, precisamente la autoestima es bastante baja, porque los padres de familia no tienen la participación que deberían tener en el aprendizaje a través de la observación del comportamiento y de la situación del hogar, también directa e indirecta. (IC-3. LP.2-4)

Como ya se ha señalado, el grupo familiar ha sido el encargado de la construcción de la identidad de la persona desde sus primeros años de vida, pues en ella se establecen los pilares fundacionales de valoración, autoestima, comunicación e interacción social. De ahí que, en palabras de Steiner (2005) “la familia contribuye a la expresión de la totalidad del ser en el individuo, constituyéndose la primera y más persistencia influencia en el desarrollo de la autoestima” (p. 74) reiterando que, al carecer en la familia de ese ambiente protector y valorativo, el niño no cuenta con los aportes fisiológicos, mentales y emocionales necesarios para el sano desarrollo de todas sus capacidades de valor, autoestima e interacción social.

La docente IC-3. LP. 9-14 manifiesta:

Yo, hace como... más o menos dos años, me di cuenta que era un niño bastante inteligente, verdad; pero, poco a poco el niño fue bajando el nivel de aprendizaje porque él, en el hogar, se evidenciaba mucho lo que era el conflicto. A raíz de eso, el niño como que fue bajando como el interés al estudio y ya no presentaba tareas, ya no le importaba; él iba ... como para salir del paso y para distraerse; no presentaba tareas; había maltrato, sí, porque había maltrato físico verbal en el contexto de la familia de él, del estudiante.

El relato anterior, en la voz de las experiencias vividas por la docente IC-3, retrata cómo un contexto familiar adverso, conflictivo y agresivo, puede afectar de manera negativa los comportamientos y actitudes de un niño, de un estudiante, independientemente de su grado de inteligencia, pues las agresiones verbales pueden ser detonantes de situaciones de crisis de autoestima en una persona que comienza a vivir, que apenas está construyendo su personalidad, proceso éste que requiere del apoyo familiar para crecer y, en consecuencia, para convivir en un clima saludable para el desarrollo socioemocional, que ve su prolongación en la escuela, como espacio relacional del niño con otros y con la sociedad.

En respuesta al segundo objetivo específico, que buscó describir las prácticas discursivas empleadas con relación a la autoestima de los estudiantes de la IE sujeto de este estudio, se trabajó con las experiencias vividas por informantes clave, representados por docentes de esa institución. Al respecto, del discurso de los docentes surgieron acciones que fueron denominadas 'Estrategias pedagógicas discursivas', las cuales, de modo generalizado en la dialógica docente, fueron asumidas como aquellas prácticas discursivas no solo referidas al uso del lenguaje, sea éste verbal o escrito, respecto a la construcción de la autoestima de los estudiantes, sino también a una serie de acciones y/o actividades tendientes a coadyuvar en ese proceso.

Sin embargo, Cutrera y Stipich (2016) circunscriben las estrategias discursivas al lenguaje, cuando explican que las mismas constituyen un procedimiento o conjunto de operaciones lingüísticas que desarrolla el docente, como forma reguladora del discurso escolar y que son reconocidas a partir de analizar su habla. Por su parte, Mortimer y Scott (2002) explican que las estrategias discursivas pedagógicas constituyen herramientas que se utiliza para analizar el género del discurso de las aulas; es decir, las formas como el profesor puede actuar para guiar las interacciones que promuevan la creación de significado. Al analizar lo aportado por los informantes clave, observamos lo siguiente:

Lo principal de uno, de nosotros en el aula de clase, es ser lo más entendibles para los muchachos cuando nos dirigimos o cuando expresamos una idea; ahí nos tocaría poner en práctica una buena praxis en la cual el muchacho entienda los términos de nosotros; o sea, que nosotros le expresemos cosas entendibles a ellos. Aparte de la praxis y la buena didáctica, es muy importante que la expresión corporal sea respaldada con la expresión corporal y con los gestos que nosotros hacemos; todo eso, el volumen de la voz, todo eso debe ir correlacionado para poder llegar a ellos de una forma más asertiva de nuestras explicaciones, en nuestra metodología, al igual que las actividades, todo debe ir acorde. (IC-2. LP. 23-29)

Puedes ajustarlo a una materia afín; ahí se toca competencia ciudadana, se toca este... naturales, descubro mi cuerpo; si toda esa parte que uno puede encarrilar el tema... bueno ahí sería; es eso; me gustaría..., o sea, eso lo pongo yo en práctica con un segmento: la interacción pedagógica... ¿qué otra, otra acción se debe tener en cuenta??? A ver, a ver, a ver, en la interacción pedagógica, a buscar la forma de que todos participen; tú sabes que hay la dificultad... que todos no participan, hay algunos que dicen cosas incoherentes, que no están ni dentro del tema o dentro de la conversación, pero que tú los puedes trabajar para que la persona no se sienta apenada, excluida; eso que aportó, tú buscas la forma sagaz de meterlo dentro de la conversación, que eso sea significativo, eso le ayuda al estudiante cuando él tiene mucha timidez o se da cuenta que se equivocó. (IC-2. LP.51-60)

Las experiencias anteriores, narradas por la docente IC-2 evidencian la necesidad del uso del lenguaje verbal para abordar momentos o situaciones que pueden comprometer la construcción de una sana autoestima; no obstante, deja entrever el uso de otros recursos como los gestos, dentro de un contexto de expresividad (lenguaje gestual) y de interacción; así mismo, permite inferir la incorporación de actividades acordes; por ejemplo, que propicien la participación de todos y la inclusión, acciones éstas que, en el contexto de actividades educativas individuales, sería muy difícil lograr; no así, a través de actividades colectivas que

propicien la interacción y la participación de todos, como es el caso de los juegos deportivos, de ocio, de entretenimiento o cualquier otra actividad lúdica, actividades culturales, paseos, entre otras. En palabras de la docente IC-3, se evidencia que estas dinámicas pudieran estar asociadas a ejes transversales curriculares:

Bueno, yo pienso que... como para tratar de cambiar ese mundo del cual vienen ellos, que es el de su casa, un mundo de conflicto y de pelea, darle acá en el colegio una transversalidad como la lúdica, como facilitarle el conocimiento al niño, como de una manera jocosa, de una manera divertida, donde él no lo vea como otro trauma como el que está viviendo, sino como algo..., algo divertido, sí, sí. (IC-3. LP. 17-20)

Resulta interesante e importante destacar que, desde el discurso profesoral, se perciba las prácticas discursivas relacionadas con la autoestima del estudiante, no solo como aquellas intrínsecamente apegadas al uso del lenguaje como recurso, sino también aquellas donde el lenguaje acompaña a otras acciones que imprimen operatividad al docente en su intención de apoyar al estudiante en la construcción de su autoestima. De ese modo, se considera que las percepciones y opiniones docentes amplían el espectro de las definiciones y concepciones teóricas referidas a las prácticas discursivas, en su relación con la autoestima estudiantil, donde, si bien es cierto que el uso del lenguaje, sea verbal o gestual, es fundamental, éste debe ser considerado en el contexto de otros escenarios de práctica pedagógica, considerando el propósito y orientación de las denominadas EPD.

Se reflexiona de esta manera, ante una praxis docente con relación a la autoestima de los estudiantes, que no debe limitarse a un componente lingüístico, como único recurso dentro de las prácticas discursivas, para coadyuvarles en su crecimiento emocional, sino también en diseñar y desarrollar acciones que acompañen al lenguaje, con el propósito de apalancarlos hacia la construcción de una autoestima saludable.

Al respecto de las prácticas discursivas, Mercer (1997) destaca que una de las estrategias discursivas utilizada más frecuentemente por los profesores, es la de obtener información mediante pistas, las cuales son un discurso donde hacen preguntas, mientras proporcionan simultáneamente pistas eficaces para la información necesaria. Las pistas pueden ser ejemplificaciones, imágenes alusivas, gestos, señalamientos; es decir, todo tipo de recursos que utilizan para acompañar su discurso y que procuran, por vía indirecta, conseguir la participación o respuesta de los estudiantes. Se evidencia que este tipo de estrategia pareciera estar referida al aprendizaje y su propósito, no estar relacionado directamente con propiciar escenarios favorables para la autoestima.

Por su parte, Sánchez y Rosales (2005) hacen referencia a otra estrategia utilizada por los docentes para guiar el aprendizaje de los estudiantes, respondiendo a estos con sus propias afirmaciones; esto es, emplear sus propias ideas, o bien, sus propias palabras. En ocasiones, el hecho de reiterar lo dicho por los alumnos constituye una confirmación de sus ideas. En este caso, dicha confirmación cumple una función epistemológica y también de retroalimentación a ellos en particular y, a la clase, en general. En efecto, al confirmar lo dicho por un alumno, se transfiere a él la función del docente, que es la de transmitir conocimientos socialmente correctos. Esta estrategia, al igual que la anterior, se orienta hacia lo cognitivo más que hacia lo actitudinal-emocional, área donde se localiza la autoestima del estudiante.

Del diálogo discursivo docente se pudo evidenciar ciertas dinámicas docentes en torno a las prácticas discursivas, en términos de EPD, entendidas como aquel tipo de prácticas discursivas y operativas que, a modo de acciones, realizan o deben realizar los docentes en la escuela, a fin de coadyuvar en el proceso de construcción de una saludable autoestima en el estudiante. Así mismo, de la dialógica con los docentes surgieron diversas dinámicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes, las cuales, según se infiere, podrían constituirse en tipologías de las EPD, considerando su propósito u orientación y que pueden diferenciarse en: estrategias de estímulo, para la expresividad, integradoras, para la participación, de atracción, de acercamiento, motivadoras, de inclusión y, comunicativas, las cuales deben constituirse en ejes formativos transversales planificados y accionados desde el currículo escolar, para coadyuvar en la construcción de la autoestima estudiantil.

Sostiene IC-2. LP. 34-41 que:

Entonces, es bueno que, el vocabulario que utilizamos sea entendible para ellos; si hubiera alguna palabra nueva, pues también de inmediato expresarle qué significa y si está respaldada con el ejemplo, mucho mejor, aparte de la buena praxis, la didáctica, la expresión corporal, los gestos que hacemos; ah, también debe ir ahí, el volumen de la voz que usamos para enseñar también; y eso que también está el acercamiento amistoso, sí, la forma como tú le brindas confianza; para que él pueda interactuar contigo, es importante que nosotros dialoguemos con los estudiantes, que todo no sea clase, clase, clase; debe haber un momento, siquiera una hora, en la cual dialoguemos, dialoguemos no simplemente de nosotros, sino también del entorno...

En las experiencias anteriores, expresadas por la docente IC-2, se puede llegar a inferir estrategias de acercamiento, al utilizar un lenguaje entendible respaldado por ejemplos, con un volumen de voz que genere confianza; estrategias para la expresividad, donde se utilice la expresión corporal y los gestos como recursos; estrategias de inclusión y para la participación, a través del uso del diálogo como instrumento que permita a los estudiantes y al docente, co-construir escenarios propios sobre temáticas cotidianas desde sus propios puntos de vista y desde sus experiencias, donde se promueva conversaciones espontáneas de participación colectiva, como presentaciones culturales, dinámicas participativas, que permitan atraerlos, estimularlos e integrarlos, como expresan las docentes IC-1 e IC-2.

Buscando la manera más idónea de llegar a los niños, como proponíamos, haciendo dinámicas, formas de participación, animándolos a participar, estimulándolos para que participen en presentaciones, buscando la manera de atraerlos. Bueno, yo he tenido niños que son así... como... muy calladitos y eso. La cosa está en tratar de integrarlos a... cómo le digo... con presentaciones, haciendo presentaciones en actos culturales en el colegio; y, al principio están renuentes, pero siempre se ha logrado que los niños participen con cosas sencillas, pero han participado; con esta manera, se ha logrado mejorar a través de la lúdica. (IC-1. LP.9-15)

Ese episodio uno lo puede coger como... para darle de una vez una charla de acercamiento de conversación en la cual logres facilitar una charla de prevención de accidentes, e inclusive de convivencia, porque cuando la niña murió, que la trajeron al puesto de salud, la señora quería ir a partir los vidrios, quería que la gente le hablara y le respondiera; entonces, todo eso uno lo aprovecha, le brinda confianza al estudiante y ese diálogo recíproco va ahí, de una vez encadenando ciertos temas. (IC-2. LP.49-54)

Lo anterior da cuenta que, hechos cotidianos pueden generar actividades con relación a temáticas importantes y donde también se trabaje otros aspectos como la convivencia y la autoestima; ésta última, al brindar confianza al estudiante, para participar en el diálogo, expresar sus ideas y opiniones, siendo parte de una estrategia de acercamiento a través de la conversación sobre un tema informal, que bien pudiera haber ocurrido en el entorno sociofamiliar del estudiante o de la escuela.

A mi modo de ver, la interacción comunicativa pedagógica y el quehacer docente son fundamentales en la consecución del objetivo principal, como es el educar de manera integral; esto debe estar forjándose constantemente para poder llegar de la mejor manera a los estudiantes y poder transmitir de la forma más positiva toda la serie de contenidos y comportamientos, conceptos y valores que son los que nos permitirán obtener un estudiante educado de manera integral. (IC-4. LP.43-48)

En las palabras de IC-4, se evidencia que las estrategias comunicativas deben ser prioritarias en la interacción pedagógica relacionada con la autoestima, pues de ellas depende en sumo grado el éxito de la relación entre docente y estudiante, y cómo el primero influye de manera positiva en el segundo, para la consecución de una autoestima saludable. Todas esas acciones docentes que, en la mayoría de las ocasiones, son realizadas de manera intuitiva, que repercuten efectivamente en la autoestima y, por ende, en el proceso de aprendizaje, así:

El resultado es lograr aumentar en ellos su autoestima, lograr interesarlos, enamorarlos del estudio; cuando nosotros logramos esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje despegar, toma una fuerza y de esta manera podemos llegar a lograr la meta, la gran meta, como tener un estudiante inspirado totalmente a querer crear, a querer continuar escalando y desear llegar a su meta; es y debe ser un gran profesional de la mano de Dios y con un seguimiento y acompañamiento de las familias y maestros en instituciones. (IC-4. LP. 56-61)

Por otra parte, resulta relevante destacar el hecho que, desde la discursiva docente, emergió la formación para abordar situaciones de autoestima, sea para las situaciones críticas de baja autoestima o, inflada autoestima, así como para coadyuvar en la construcción emocional de la personalidad del estudiante. Al indagar al respecto, los informantes clave -2 y 4 expresaron lo siguiente:

Claro que puedo dar un discurso de lo que es la autoestima a mis estudiantes; es más, cuando tú coges la profesión de docente, eso tienes que tenerlo bien definido; qué tal una profesora tímida, qué tal una profesora que no se sienta bien consigo misma, que se reprocha la vida, que tenga inconformidad. (IC-2. LP. 75-78)

Sí, hija, sí tengo las herramientas suficientes para dar un discurso de lo que es la autoestima; es un tema muy hermoso, muy útil, muy necesario para los niños y los jóvenes de hoy en día. Primero que todo, los recursos primordiales que encamina la autoestima, es estar tú, establemente, la forma espiritual; luego sigue en la forma personal, la parte corporal, todo eso. Entonces, sí, claro, tengo las herramientas suficientes para llevar a mis estudiantes. (IC-2. LP. 83-88)

Con toda la humildad les digo, te digo que sí, porque mi caminar lo he vivido en esta misión maravillosa en la que hemos sufrido; tus estudiantes disfrutaban su día antes, pero también es mucho el gozo que hemos vivido y, lo más importante, es poder obtener el resultado. IC-4. LP

Sin embargo, los otros dos informantes consideran que poseen debilidades y carencias para enfrentar la problemática de manera eficiente, como es el caso del IC-1, quien expresa: “Siento que mi capacitación no es suficiente y que necesito seguirme capacitando aún más” (LP-23). Al ser consultado a ese respecto, el IC-3 manifestó: “yo no me siento la persona más idónea para tratar ese tema con niños, porque para poder estar en eso, debe estar en manos especializadas, Sí, me gustaría tener más herramientas a la mano para hacer un trabajo mejor” (IC-3. LP.26-29).

A pesar del hecho que evidencia opiniones y pareceres divididos con relación a las necesidades de formación, se considera indispensable que las personas encargadas directamente de la formación escolar, tengan conocimientos, habilidades y destrezas sobre la temática de la autoestima y, cómo manejarse en situaciones que evidencian baja autoestima en los estudiantes y que pueden ameritar el uso de EDP. Más allá de la vocación que debe prevalecer en todo docente, su formación en todas las áreas que incumben al estudiante, debe ser necesaria. Si bien es cierto que, con la experiencia en el transcurrir de los años de servicio, se puede llegar a otorgar conocimientos, no es menos cierto que, situaciones de autoestima baja o hasta inflada, pueden ocurrir en aulas con docentes recién egresados, donde la poca experiencia no les ha permitido abordar situaciones de esa índole. El interés de todo docente debe ser siempre la formación tanto del estudiante, como la suya propia como profesional, que lo mantiene motivado, actualizado y presto para enfrentar situaciones como las de la autoestima, objeto de esta investigación.

5. CONCLUSIONES

Para el primero de los objetivos, orientado a identificar el nivel de autoestima presente en los estudiantes de la IE Simón Bolívar sede Ave María, se derivó gran preocupación desde esta investigación, dado que los datos revelaron de manera formal, lo que en muchas ocasiones es evidenciado por los docentes, como es un alto número de estudiantes con manifestaciones de baja autoestima, con lo cual la institución debe verse obligada a abordar esos casos, dada su considerable cuantía dentro de la población estudiantil. Esta situación afecta no solo a los estudiantes detectados en la investigación respecto a su crecimiento personal emocional, sino también a su normal desarrollo del proceso de aprendizaje y, del resto de los estudiantes, puesto que puede llegar a presentarse situaciones problemáticas al momento de trabajar en equipos o de realizar cualquier actividad que implique interrelacionarse con otros.

En cuanto al segundo objetivo, encaminado a reconocer las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes a partir de las propias voces de los docentes, se visualizó que, en efecto, desarrollan prácticas discursivas relacionadas con la autoestima estudiantil, que puede definirse como acciones que realiza o debe realizar el docente en la escuela, a fin de coadyuvar en el proceso de construcción de un saludable crecimiento emocional en el estudiante. Estas prácticas van de la mano con los resultados de la revisión de la literatura precedente al respecto, permitiendo fundamentar las prácticas discursivas derivadas de la experiencia docente referente a lo expuesto por los expertos.

Del alcance del objetivo anterior se derivó el logro del tercero, cuyo propósito fue describir las prácticas discursivas empleadas en la autoestima del estudiante. De los datos recogidos de los docentes, emergieron

tipologías que agrupan las prácticas que actualmente desarrollan estos para tratar los casos de baja autoestima. Éstas pudieron ser identificadas y descritas en su proceder según su propósito, agrupándolas en estrategias o prácticas de estímulo, de acercamiento, de atracción, para la participación, integradoras, para la expresividad y, de inclusión.

Cabe destacar que, a partir de los datos ofrecidos por los docentes entrevistados, se pudo evidenciar que la mitad de ellos reconoció no sentirse preparados para abordar situaciones de baja autoestima en sus estudiantes, manifestando que esto puede, en los casos extremos, llegar a comprometer el normal desarrollo del proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, pues, situaciones personales de baja autoestima estudiantil pueden llegar a afectar al grupo completo. No obstante, la otra mitad de los docentes afirmó sentirse preparado para ello, quizá debido a una amplia trayectoria en su experiencia docente, a una afianzada vocación y, a una autoformación en esa área en particular.

De allí que se considera importante que la escuela ofrezca a sus docentes, una formación especial para abordar estos casos, teniendo en cuenta la afectación que esto pudiera generar en el crecimiento emocional de los estudiantes y, por ende, en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los mismos. A ese respecto, y para dar respuesta al objetivo de proponer líneas de acción orientadoras para el fortalecimiento de las prácticas discursivas que promuevan la autoestima de los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María, en los resultados se emitió una serie de sugerencias, a modo de guías, para la acción docente a los fines de potenciar y optimizar las prácticas discursivas pedagógicas que utilizan para el abordaje de las situaciones de autoestima de sus estudiantes, con la finalidad de aportar, desde la experiencia investigativa docente, herramientas de apoyo tanto a los docentes de la propia IE, como de cualquier otra institución, en el manejo de los casos de autoestima estudiantil.

6. CONFLICTO DE INTERESES

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

REFERENCIAS

- Bersntein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Editorial Morata.
- Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios*. Lom-Chile.
- Centro Psicopedagógico Instituto Profesional Los Leones. (s.f.). Inventario de autoestima de Coopersmith. <https://docs.google.com/document/edit?id=1UBZU4d7M8lciTSsodWjw0WvVJLktNgMzuq8HHAIWJJo&hl=es>
- Coll, C. y Miras, M. (2001). *La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Editorial Alianza.
- Cutrera, M. y Stipcich, S. (2016). Enseñanza y estrategias discursivas. Principales aportes desde la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5), 1-21. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/570>
- Fernández, G. y Chourio, N. (2016). *Aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico* [Tesis doctoral, Universidad de Carabobo, Venezuela]. <http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/4121>
- Henson, K. y Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Thomson Editores.
- Hernández, M., Maturana, J. y Morales, M. (2012). *La discursividad en el aula: Prácticas discursivas didácticas posibilitadoras de la autoconstrucción del sujeto social: caso experiencia de tres docentes* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Occidente]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/1214>
- Laguna, N. (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%20C3%91OS.pdf>

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez, J. (2018). Autoestima. <https://liderazgoymercadeo.co/autoestima/>
- Mercer, N. (1997). *Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Editorial Paidós.
- Milicic, N. (2015). Desarrollar la autoestima de nuestros hijos: tarea familiar indispensable. https://www.academia.edu/33768033/Desarrollar_la_Autoestima_de_nuestros_hijos_Tarea_familiar_imprescindible
- Mortimer, F. y Scott, P. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/562>
- Muñoz, C. y Andrade, M.C. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo*. Editorial Magisterio.
- Padrón, R. (2004). Autoestima y educación. Redalyc. *Revista Límite*, 1(11), 82-95. <http://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Fundein Upel.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press
- Salazar, C., Duque, B. y Arcila, Z. (2004). *Práctica pedagógica discursiva: visibilidad de un maestro sujeto de saber pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa: una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Revista Cultura y Educación*, 17(2), 147-173.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Editorial Iberoamericana.
- Steiner, D. (2005). *La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano* [Tesis de Pregrado, Tecana American University]. <https://tauniversity.org/la-teoria-dela-autoestima-en-el-proceso-terapeutico-para-el-desarrollo-del-ser-humano>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia.
- Vásquez, M.G. (2015). *Prácticas discursivas y pedagógicas docentes en educación superior de modalidad concentrada en las regiones de Antioquia* [Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/handle/10819/4048>.