

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EL AULA: UNA  
APROXIMACIÓN A LA INFLUENCIA DE LAS INTERACCIONES  
MAESTRO-ESTUDIANTE**

**LEIDY MARCELA ARÉVALO PÉREZ**

**KAREN SUSANA DÍAZ GARCÍA**

**LAURA JIMENA LUNA CUPITRA**

**GHELEN VIVIANA PINILLA ESCOBAR**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN INFANCIA, ESCUELA Y SOCIEDAD**

**BOGOTÁ, COLOMBIA**

**04 DE ABRIL 2025**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EL AULA: UNA  
APROXIMACIÓN A LA INFLUENCIA DE LAS INTERACCIONES  
MAESTRO-ESTUDIANTE**

**LEIDY MARCELA ARÉVALO PÉREZ**

**KAREN SUSANA DÍAZ GARCÍA**

**LAURA JIMENA LUNA CUPITRA**

**GHELEN VIVIANA PINILLA ESCOBAR**

**TUTOR:**

**ANDRÉS GAITÁN LUQUE**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN INFANCIA, ESCUELA Y SOCIEDAD**

**BOGOTÁ, COLOMBIA**

**04 DE ABRIL 2025**

## **Agradecimiento**

A lo largo de este hermoso camino académico lleno de aprendizajes, crecimientos personales y diferentes situaciones vividas, nos dimos cuenta que ha sido un proceso que más allá de adquirir conocimientos, ha sido un viaje de autodescubrimiento y crecimiento constante. Las diversas situaciones vividas nos abrieron los ojos a realidades distintas, cultivando en nosotras una profunda sensibilidad y un compromiso genuino.

Hoy, miramos atrás y vemos cómo cada aprendizaje personal, cada experiencia, cada niño, cada desafío nos ha moldeado no solo como profesionales, sino también en lo más profundo de nuestro ser. Comprendimos la fuerza de la empatía, la alegría de un pequeño logro y la inmensidad de la conexión humana. Este recorrido nos ha regalado una visión más amplia y compasiva del mundo, nutriendo nuestro espíritu y fortaleciendo nuestra esencia personal y todo esto no habría sido posible sin la colaboración de diferentes personas que nos han apoyado y fortalecido en los momentos más difíciles.

Agradecemos a la casa grande de la pedagogía, la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirnos las puertas y acogernos a lo largo de este camino de formación como docentes. Fueron sus aulas testigos de nuestro crecimiento no solo como profesionales sino también como personas.

A la educación pública por abrirnos el mundo de la pedagogía, por permitirnos cumplir nuestro sueño de ser maestras que defienden la educación

como acto político desde un pensamiento crítico y reflexivo, pensando las infancias desde una perspectiva integral.

Finalmente queremos agradecer a los diferentes maestros y maestras que nos brindaron su conocimiento, en especial a nuestro tutor, el Profesor Andrés Gaitán Luque, quien nos acompañó, guió y nos dio su apoyo en los momentos más difíciles. Sus enseñanzas nos impulsaron a seguir adelante.

### **Dedicatoria**

Quiero agradecer profundamente a mi mamá Marcela Pérez , mi papá Luis Arévalo y a mis hermanos Danilo Arévalo y Liseth Arévalo, por su amor incondicional, su confianza y apoyo en cada paso de este camino, que me llevó a cumplir mi sueño de ser maestra.

A Domi, Kay y Lía, por su compañía inigualable, y a mi querido Simón, que aunque ya partió, sigue presente en mi corazón.

A mis compañeras de trabajo de grado, por el esfuerzo compartido y el aprendizaje en este proceso.

***Leidy Arévalo***

Quiero dedicar este logro especialmente a mis padres, hermanos y tíos cuyo apoyo constante me acompañó en cada etapa de este recorrido, con sus altibajos y sus momentos de alegría. Su confianza fue mi mayor

impulso, y espero que este logro sea motivo de orgullo para ustedes. Esta es mi forma de decirles gracias por todo.

También quiero dedicar unas palabras de agradecimiento a todas las personas que, con su apoyo y presencia, hicieron de este proceso una experiencia inolvidable. Cada interacción y cada momento compartido contribuyeron significativamente a mi desarrollo personal. A todos ustedes, ¡Muchas gracias!

***Karen Susana Diaz***

A mi familia en especial a mi madre Nancy Luna y mi hermana Valentina Hayek, por haber estado siempre ahí, por no haber soltado mi mano cuando sentía que no lo iba a lograr, por no dejar de verme como una luchadora y una valiente, por nunca permitir que me rindiera y por creer en mí aun cuando yo no lo hacía, con todo mi amor les agradezco.

A mi pareja Nicolas Cruz por ser esa voz de aliento en los momentos de frustración y desánimo, por las noches de desvelos que compartiste a mi lado, por la paciencia y por creer en mis sueños como si fueran los tuyos, con todo mi amor te agradezco.

A mi abuelo Adelfo Ortega que, aunque ya no está físicamente presente en este mundo sigue siendo una persona clave en mis logros

porque fue el primero en confiar en mí y celebra mi entrada a esta universidad. Mil gracias.

Y a mis compañeras en este trabajo por la paciencia, el cariño y el respeto brindado a lo largo de este camino, por las alegrías, los enojos y todos aquellos momentos que vivimos a lo largo de esta experiencia. Muchas gracias.

Les agradezco infinitamente por todo el apoyo brindado a lo largo de esta travesía que está por concluir.

***Laura Luna***

A mis padres, en especial a mi madre Rocio Escobar, por su apoyo constante y por ser la fuerza que me impulsó a dar el primer paso que hoy me lleva a convertirme en maestra.

A Valentina, mi hermana, por estar presente y por su disposición para brindarme su apoyo, haciendo este camino más amable.

A William Martin, mi compañero de vida, por siempre creer en mí incluso cuando la duda me invadía, por ser mi refugio en los momentos de dificultad y por alentarme a seguir mis sueños, celebrando cada logro como propio.

A mis fieles compañeros, Tomy y Princesa, por su compañía incondicional que suavizó las noches en vela.

Gracias infinitas por su amor y apoyo en este viaje que hoy concluye en un sueño hecho realidad.

***Ghelen Viviana Pinilla Escobar***

## Tabla de Contenidos

<b>1. Glosario de siglas.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Contexto.....</b>	<b>13</b>
3.1. Caracterización sociodemográfica.....	13
3.2. Enfoque educativo y formación docente.....	14
3.3. La pedagogía Montessori.....	14
3.4. Caracterización de los niños y niñas.....	15
<b>4. Descripción de la Problemática.....</b>	<b>17</b>
<b>5. Objetivos.....</b>	<b>24</b>
5.1. General.....	24
5.2. Específicos.....	24
<b>6. Justificación.....</b>	<b>25</b>
<b>7. Antecedentes.....</b>	<b>32</b>
<b>8. Marco Teórico.....</b>	<b>38</b>
8.1. Interacciones:.....	38
8.2. Retroalimentación.....	43
8.3. Autoestima:.....	47
8.3.1. Autoestima positiva y Autoestima negativa:.....	51
<b>9. Metodología.....</b>	<b>55</b>

9.1. La Observación Participante.....	58
9.2. Diarios de Campo.....	61
10. Desarrollo Metodológico:.....	63
<b>Situación 1.....</b>	<b>68</b>
<b>Situación 2.....</b>	<b>72</b>
<b>Situación 3.....</b>	<b>75</b>
<b>Situación 4.....</b>	<b>80</b>
<b>Situación 5.....</b>	<b>85</b>
<b>11. Conclusiones.....</b>	<b>91</b>
<b>12. Aportes a la línea.....</b>	<b>96</b>
13. Coda:.....	96
<b>Fuentes.....</b>	<b>98</b>

## 1. Glosario de siglas

Con el fin de facilitar al lector la comprensión de términos específicos que han sido abreviados en el presente documento, a continuación, se relaciona el significado de cada uno de estos.

- ENSDMM: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
- PEI: Proyecto Educativo Institucional
- RAE: Refiriéndose al diccionario de la Real Academia Española

## 2. Introducción

El presente documento pretende dar cuenta de un trabajo de grado realizado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Este ejercicio investigativo se enmarca en la línea *Infancia, Educación y Sociedad*, correspondiente al eje de investigación del ciclo de profundización de la licenciatura, lo cual orienta el abordaje reflexivo y crítico de las dinámicas escolares desde una perspectiva que reconoce a la infancia como un sujeto activo en los procesos educativos.

En la propuesta de trabajo de grado, se plantea analizar cómo las interacciones entre maestros y estudiantes influyen en el proceso de construcción de la autoestima. Dado que esta desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los niños y niñas, es fundamental entender cómo estas interacciones pueden contribuir a mejorar su autoconfianza y la relación que establecen consigo mismos y con el conocimiento.

Se argumenta que, dichas interacciones son fundamentales para fortalecer la autoestima, ya que influyen en el desarrollo académico y en la relación con los demás. Al fomentar interacciones donde cada estudiante se sienta reconocido y valorado por sus habilidades y singularidades, se busca potenciar la autoestima. En este contexto, la autoestima se convierte en un pilar esencial para el crecimiento tanto personal como académico de los estudiantes, contribuyendo de manera significativa a su bienestar emocional y a su participación activa en el proceso educativo.

El enfoque de este trabajo de grado surge de diferentes problemáticas como la comparación que hacen los maestros entre sus estudiantes, la desvalorización de las habilidades y hasta el rechazo que pueden vivir algunos niños y niñas por parte de sus propios compañeros; esto se logró evidenciar en el aula de clases y en la propia experiencia de las maestras en formación. Además de esto, se da claridad a conceptos claves en este trabajo con definiciones de teóricos que permiten comprender su relación con el tema trabajado, entre ellos: las interacciones, la retroalimentación, la autoestima, entre otros.

Por otro lado, se desarrolla la metodología; en este caso la etnografía como herramienta que nos ayudó realizar un análisis crítico más profundo de las interacciones maestras-estudiantes observando, escuchando y participando de manera directa en las situaciones que se presentaban en la cotidianidad del aula y cómo estas influyeron en la conformación de la autoestima en los niños y niñas, esto ilustrado con una serie de situaciones particulares que las maestras en formación observaron, analizaron y sustentaron para respaldar los planteamientos que allí se desarrollan.

A su vez, se plantean unas conclusiones, que surgen del trabajo reflexivo de las maestras en formación, en donde nos llevó a reflexionar como la autoestima de los niños y niñas en el entorno educativo, particularmente en segundo grado, está ligada a las interacciones y la retroalimentación que reciben de sus maestros, por lo que un ambiente de respeto y empatía permite fomentar la motivación y el aprendizaje en cada una de las actividades escolares.

### **3. Contexto**

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) es una institución con una gran historia y un firme compromiso con la educación de calidad. Se encuentra ubicada en la localidad de Antonio Nariño, en Bogotá, en la Calle 10 sur 13-27 del Barrio Ciudad Berna. Como escuela oficial, ha desempeñado un papel fundamental en la formación de maestros y maestras dedicados a la infancia, dado su carácter normalista. (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2018).

#### **3.1. Caracterización sociodemográfica**

La ENSDMM atiende a una población estudiantil diversa, conformada por niños y jóvenes de diferentes sectores de Bogotá. La mayoría de los estudiantes provienen de estratos 1, 2 y 3, lo que indica que muchos estudiantes pertenecen a familias con ingresos limitados. En algunos casos, estas condiciones económicas pueden incidir en su rendimiento académico.

La comunidad en la que se encuentra la ENSDMM está compuesta en su mayoría por familias trabajadoras, muchas de las cuales dependen de empleos informales o del comercio local, ya que la institución está ubicada en el centro y es una zona altamente comercial.

A pesar de los desafíos económicos, las familias muestran un alto interés en la educación de sus hijos y participan activamente en las actividades escolares, reuniones y procesos de formación organizados por la escuela. La ENSDMM promueve esta participación familiar como un elemento clave para el éxito académico y personal de los estudiantes.

### **3.2. Enfoque educativo y formación docente**

Como centro de formación de maestros y maestras para la infancia, la ENSDMM está dedicada a garantizar una educación integral de alta calidad. Su oferta educativa abarca desde la educación inicial hasta el Programa de Formación Complementaria, cuyo propósito es formar bachilleres y maestros comprometidos con valores fundamentales como la convivencia, el respeto por los derechos de los niños y niñas y la ética personal.

Además de su enfoque en la formación académica, la ENSDMM implementa iniciativas institucionales para abordar la diversidad, la interculturalidad y la inclusión. Esto demuestra su compromiso con la creación de un entorno educativo en el que todos los niños y niñas puedan tener un proceso de formación exitoso, independientemente de sus particularidades.

Con más de seis décadas de historia, la ENSDMM sigue consolidándose como un espacio de formación con un enfoque crítico e investigativo, preparando a sus estudiantes para ser individuos creativos y socialmente responsables. Además de ofrecer educación en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato, la escuela proporciona un ciclo de formación complementaria, que permite a los graduados obtener el título de maestro tras dos años de estudio, habilitándolos para ejercer en instituciones de educación infantil.

### **3.3. La pedagogía Montessori**

En el contexto de la ENSDMM, se busca implementar los principios de la pedagogía Montessori, los cuales valoran la individualidad de cada niño y niña,

fomentando su autonomía y autoestima. Esto se logra mediante espacios diseñados para que los estudiantes reconozcan y valoren sus propias cualidades, así como las de sus compañeros. A través de este enfoque, se fortalece la confianza en sí mismos y se fomenta un sentido de pertenencia positivo hacia la comunidad escolar. (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2018).

Además, al promover el reconocimiento de la diversidad en el aula, se enseña a los niños y niñas a respetar y valorar las diferencias individuales, lo que contribuye a la formación de personas empáticas y solidarias en el futuro.

### **3.4. Caracterización de los niños y niñas**

Por su parte, los niños y niñas de segundo grado, que tienen edades comprendidas entre los 7 y 8 años de edad, evidencian un notorio desarrollo en distintos ámbitos de su vida, teniendo en cuenta el factor cognitivo, los niños empiezan a hacer uso del pensamiento lógico y concreto de una forma más consistente y suelen tener un progreso significativo en sus procesos de lectura y la escritura. Por su parte, en términos físicos, estos niños y niñas siguen experimentando cambios notorios en relación con su crecimiento y desarrollo constante, permitiendo así que adquieran habilidades motrices más complejas. A su vez, de manera emocional, estos estudiantes empiezan a desarrollar una mayor conciencia de sus emociones y comienzan a tener más conocimiento sobre cómo las transitan.

Por otro lado, los niños y niñas atraviesan una etapa fundamental en el desarrollo de su autoestima, viéndose influenciada en gran medida por las

interacciones que surgen en el contexto escolar. Dentro de estas relaciones se forman pequeños grupos de amigos, en los que los niños y niñas se esfuerzan buscando ser aceptados por sus pares y así pertenecer a un círculo de amistad, sin embargo, en algunos casos esta necesidad de pertenencia puede resultar en situaciones de exclusión por diferentes factores.

Es común que los estudiantes comparen sus trabajos con los de sus compañeros, lo que puede derivar en la desconfianza en sus capacidades, dicha situación toma mayor fuerza cuando la palabra de la maestra entra en juego, generando inseguridad en algunos niños.

En las aulas, hay tantas formas de ser, de percibir el mundo y expresarse como niños que la habitan. Por lo que, ante una misma situación, pueden manifestarse reacciones muy diversas. Por ejemplo, frente a un llamado de atención, algunos niños y niñas con un carácter más marcado pueden reaccionar con enojo o frustración, mientras que otros adoptan una postura desafiante frente a la figura de autoridad representada por la maestra, o, por el contrario, se retraen.

Durante nuestras prácticas pedagógicas, desde el rol de maestras en formación, fuimos testigos de múltiples situaciones que evidenciaban interacciones significativas entre pares y momentos de retroalimentación en el aula, los cuales en muchos casos provocaban respuestas emocionales que afectaban directamente la autoestima de los niños y niñas. Observamos cómo ciertas reacciones, gestos y silencios no sólo revelaban inconformidad, sino también una baja autoestima de sí mismos ante sus errores o dificultades escolares.

Estas vivencias nos llevaron a profundizar en el análisis de las retroalimentaciones y su relación con la baja autoestima, comprendiendo que este tipo de intervenciones pedagógicas no siempre logran su propósito formativo. En muchos casos, se convierten en factores que afectan la autoestima de los estudiantes. En este sentido, se evidencia la necesidad de analizar las dinámicas de interacción dentro de una institución educativa, enfocando la atención en la retroalimentación como un tipo de interacción clave en la vida escolar.

#### **4. Descripción de la Problemática**

El presente trabajo busca problematizar la relación que hay entre las interacciones de las maestras y estudiantes de segundo grado, de la ENSDMM y como estas se relacionan directamente con la autoestima de los niños y niñas. A partir de la revisión del PEI, el manual de convivencia y la experiencia en el aula, se ha evidenciado una brecha entre la importancia que se le da a la autoestima en el discurso institucional y su implementación en la práctica.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Normal Superior María Montessori reconoce la importancia de la autoestima en el desarrollo integral de los estudiantes, donde se aborda la socioafectividad como un proyecto social que se articula con la escuela, familia y la sociedad, permitiendo interpretar y abordar las necesidades, conflictos y problemáticas de las comunidades del entorno escolar, lo que nos lleva a uno de los aspectos claves en la educación infantil como lo es el desarrollo socioafectivo, entendido como el proceso en el que los niños y niñas

adquieren habilidades emocionales y sociales a partir de su interacción con el entorno. Este desarrollo es esencial para la construcción de una autoestima positiva, la capacidad de empatizar y la vida emocional. En este sentido, la educación socioafectiva permite que los niños y niñas crezcan como personas seguras de sí mismas, con habilidades para comunicarse, resolver conflictos y establecer relaciones positivas.

Si bien en el PEI y el manual de convivencia de la ENSDMM se emplean conceptos estrechamente relacionados con la autoestima, como la autonomía destacando la importancia de fomentar en los niños y niñas la capacidad de tomar decisiones propias, en las dinámicas del aula se evidencia que la autoestima no termina ocupando un lugar de importancia en la educación integral; una educación que busca desarrollar todas las capacidades de los niños y niñas para prepararlos para la vida. Como resultado, en la práctica del aula no se trabaja de manera adecuada en todas las áreas del currículo, solo en algunas específicas, lo que limita su impacto.

Esto con el pasar del tiempo influye de manera negativa en la autoestima, trayendo consecuencias que se manifiestan en percepciones negativas sobre las habilidades, falta de confianza en sí mismos, desinterés por las clases, dificultades en las relaciones sociales y bajo rendimiento académico. A su vez, esto impacta negativamente en el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el bienestar general de los estudiantes. porque como menciona Bandura (1997):

"Las personas que tienen una alta confianza en sus capacidades visualizan el éxito, lo que promueve estados emocionales positivos y el interés por las

actividades; por el contrario, quienes dudan de sus capacidades tienden a visualizar fracasos, lo que aumenta el estrés y reduce el rendimiento académico y social."

Inicialmente, la atención se centró en la emocionalidad en la infancia y su influencia en el desarrollo y proceso educativo de los niños y niñas, considerando a la maestra como un actor fundamental en este aspecto. Este enfoque surge de dos perspectivas: en primer lugar, la concepción de la infancia como sujetos integrales, más allá de ser solo estudiantes, sino como seres sociales en constante desarrollo.

Esta visión nos ha llevado a entender a los niños y niñas como individuos complejos, capaces de sentir, pensar y construir su identidad desde una edad temprana. Por otro lado, nuestras experiencias prácticas han permitido observar cómo, en ocasiones, se prioriza lo académico pasando por alto el desarrollo personal y emocional de los niños y niñas. Este contraste entre la teoría y la práctica nos impulsó a indagar más sobre la manera en que las emociones influyen en el proceso educativo y cómo la labor del maestro puede impactar en este sentido.

De esta reflexión inicial surge una primera pregunta: ¿Cómo se validan o invalidan las emociones de los niños y niñas en el entorno escolar? Reconocimos que las emociones no están separadas del proceso académico, sino que tienen una influencia significativa en el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el bienestar general de los estudiantes. En este sentido, el reconocimiento y la gestión adecuada de las emociones dentro del aula pueden favorecer el ambiente escolar positivo y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este análisis nos llevó a plantearnos la necesidad de integrar la dimensión emocional en el aula y reconocer

formas efectivas de acompañar y validar las emociones de los niños y niñas en el contexto escolar.

Sin embargo, a medida que realizamos acompañamientos en la institución, se llegaron a considerar las expresiones artísticas como una herramienta para la expresión emocional y el desarrollo personal. Identificamos los lenguajes artísticos como medios a través de los cuales los niños y niñas pueden expresar sus emociones de manera creativa. Además, observamos un gran interés por parte de los estudiantes hacia actividades que involucran diferentes formas de expresión artística. Se considera al arte, a través de la pintura, el dibujo, la escultura y otras formas de expresión artística, un medio seguro y liberador que permite a los niños y niñas explorar y comunicar sus emociones.

Si bien el enfoque que teníamos nos parecía muy prometedor; con el tiempo y tras interactuar más con los niños y niñas, logramos hacer una lectura más crítica del contexto y comenzamos a cuestionar nuestra propia perspectiva. Reconocimos la importancia de poner en primer lugar las necesidades de los niños y niñas. Este proceso de reflexión interna nos llevó a reevaluar nuestra pregunta orientadora y a replantearnos nuestros objetivos.

En este sentido, nos encontramos con la necesidad de abordar el tema de la autoestima en el entorno educativo, porque si bien, en las asignaturas está incluida una llamada socioafectividad, la cual puede desempeñar un papel central en la construcción de relaciones interpersonales sanas, el manejo de emociones y la comprensión de la diversidad en el aula, se puede ver como su implementación y no es la adecuada puesto que no se evidencia que los contenidos tengan una

secuencia o una conexión entre ellos; es decir, se puede en una clase hablar del respeto por los otros y en la siguiente estar hablando de la aceptación personal sin que haya un solo hilo conductor entre ambos temas y aunque en teoría la socioafectividad es un aspecto clave en la educación, en la práctica no se vincula de manera suficiente con otras áreas del conocimiento ni con la formación cotidiana de los estudiantes, en la mayoría de los casos esta situación se da porque los maestros tienden a priorizar contenidos de las asignaturas básicas mostrándolos con mayor importancia y dejan de lado contenidos que se relacionan con el desarrollo de habilidades para la vida por ejemplo.

Adicionalmente, en el acompañamiento que realizamos en las aulas, observamos y reconocimos que algunas de las afirmaciones expresadas por los niños y niñas estaban estrechamente relacionadas con las retroalimentaciones que recibían de las maestras. Esto debido a que, en diversas ocasiones los estudiantes son objeto de críticas poco constructivas y más bien autoritarias por parte de las maestras, lo que lejos de orientar puede desmotivar y afectar negativamente la percepción de sí mismos.

La retroalimentación en el ejercicio pedagógico no es solo una herramienta, sino que es un acto de comunicación con una carga formativa y emocional. Cuando no se realiza de manera objetiva y respetuosa, puede volverse en una fuente de inseguridad para los niños y niñas. En este sentido, la palabra dirigida a las infancias tiene papel fundamental no solo en su proceso de aprendizaje, sino que también y en mayor medida en su desarrollo personal. La autoestima al ser un

aspecto dinámico, tendiente al cambio, puede verse influenciada por la intención, el tono y el contenido de dicha palabra.

Es así como la palabra puede herir o alentar, por otra parte, en muchas ocasiones, una mirada o un gesto puede comunicar más que el lenguaje verbal. En este sentido, los niños y niñas todo el tiempo están recibiendo información sobre sí mismos no solo en las actividades académicas sino también en espacios como el recreo, la hora de almuerzo y las actividades no escolares, como formaciones, presentaciones y demás, es decir que la escuela entera se convierte en un entorno de retroalimentación continua donde las maestras al tener expectativas permanentes frente a lo que los niños y niñas dicen o hacen, pueden influir en su auto percepción, en este contexto, la manera en como se comunique el mensaje, ya sea de manera verbal o no verbal, puede tener un impacto significativo en la autoestima de los estudiantes.

Muchas veces las maestras pueden pasar por alto el sentir de sus estudiantes luego de hacer algún tipo de comentario o un gesto específico, restándole importancia al impacto que ello puede tener en su auto percepción, lo cual le quita a la retroalimentación la posibilidad de construir, construir autonomía y fortalecer los procesos de los niños y niñas. De acuerdo a lo anterior, resulta importante generar una reflexión profunda que gire en torno al tipo de retroalimentación que se brinda en el ejercicio docente, promoviendo prácticas intencionadas y comprometidas a favorecer experiencias que incidan de manera positiva tanto en el proceso formativo académico y personal como en el

fortalecimiento de la autoestima de los niños y niñas. Lo que nos llevó a reformular nuestra pregunta orientadora:

*¿Cómo influye el rol docente, a través de sus interacciones en el aula, específicamente desde las retroalimentaciones, en la construcción de la autoestima en los niños y niñas de grado segundo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?*

## **5. Objetivos**

### **5.1. General**

- 1) Analizar la influencia de las retroalimentaciones, como forma de interacción entre maestras y estudiantes, en la construcción de la autoestima de los niños y niñas de segundo grado de la Escuela Normal Superior María Montessori.

### **5.2. Específicos**

- 1) Identificar qué tipo de retroalimentaciones realizan las maestras y cómo estas influyen en las actitudes que toman los niños y niñas frente a sus procesos de identidad, cognitivos(aprendizajes), sociales y emocionales.
- 2) Observar la incidencia que tienen los comentarios y las comparaciones que brindan las maestras en sus retroalimentaciones, en la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos y de sus habilidades.
- 3) Contrastar dos tipos de retroalimentación por parte de las maestras, en este caso comparaciones y comentarios; y su influencia tanto positiva como negativa en la construcción de la autoestima de niños y niñas de segundo grado.

## 6. Justificación

Desde la idea de una educación integral y en una perspectiva que reconozca a las infancias más allá de su rol de estudiantes, se hace necesario resaltar la relevancia de aspectos que trascienden lo meramente académico, como lo es la autoestima, un concepto de vital importancia para la construcción de identidad y formación integral de los individuos. Esta idea no solo enriquece el proceso educativo sino que también sienta las bases para el desarrollo de personas seguras de sí mismas.

Acosta y Hernández (2004) mencionan sobre la autoestima que “es un producto social que se desarrolla en la interacción hombre-mundo, en el proceso de la actividad y la experiencia social” (p.82). El anterior planteamiento sugiere que la construcción de la autoestima se encuentra lejos de ser un proceso individual aislado, sino que, se encuentra condicionado por las interacciones que los niños y niñas establecen con su entorno. En este sentido, se considera que las relaciones que se dan en las esferas cercanas a los niños, particularmente en la escuela, influye en la percepción que van formando de sí mismos, debido a que la escuela se vuelve un escenario principal en el cual los niños forjan vínculos significativos con sus compañeros y maestras. Esta construcción de la autoestima no se trata de un proceso que se da sin fundamento; si no que se ve profundamente permeado por las experiencias, los vínculos y las relaciones que los niños y niñas establecen en los entornos que habitan.

Ahora bien, centrándonos en el entorno escolar es importante mencionar que las interacciones que se dan en la institución, tanto entre pares como entre

estudiantes y maestros, son importantes en tanto la autoestima es un aspecto dinámico, en constante construcción, por lo que se puede ver afectada por situaciones de la cotidianidad, como lo son las retroalimentaciones realizadas por las maestras, así la autoestima se va formando en gran medida por las respuestas que los niños y niñas reciben de su contexto.

Con relación a las experiencias que se dan en la escuela durante los primeros años, Miller (1998) menciona que, “Solo un niño al que no se haya herido puede darnos ejemplo de comportamientos nuevos, sinceros y verdaderamente humanos... se siente con derecho a preguntar, pedir explicaciones, defenderse y expresar sus necesidades” (p.196). Este planteamiento de la autora reafirma que las vivencias en la infancia tienen un impacto significativo en cómo los niños y las niñas se perciben a sí mismos y se relacionan con el mundo. Puesto que destaca que un niño que no ha sido herido, ya sea a través de interacciones negativas o falta de apoyo, este puede mostrar comportamientos más genuinos y mayor seguridad en sí mismo, lo cual se puede manifestar en su participación, la expresión de su discurso, y la comunicación de sus necesidades y sentires sin temor a recibir un juicio. Entonces, cuando el entorno en el que los niños y las niñas crecen se evita la crítica destructiva, comentarios sarcásticos o la indiferencia, y por el contrario es un espacio seguro los niños y las niñas desarrollan una visión positiva de sí y de sus capacidades. Lo anterior nos ha llevado a reflexionar, cómo desde el rol docente se pueden transformar las dinámicas del aula, buscando un ambiente enriquecedor que posibilite experiencias positivas y permita el crecimiento de los niños y niñas en todas sus dimensiones.

A lo largo de nuestra trayectoria, como estudiantes y como maestros en formación, hemos evidenciado que la escuela desempeña un papel fundamental y, por lo tanto, influye significativamente en la formación y construcción de sí mismos. En las instituciones, es común encontrar situaciones como la falta de interés por parte de algunos maestros, la comparación entre estudiantes, los comentarios despectivos de los compañeros, la falta de empatía tanto entre pares como por parte de los docentes, la minimización del sentir de los niños y niñas, entre otras. Dichas situaciones, aunque en algunas instituciones se presentan en mayor medida que en otras, en ocasiones tienen lugar y pueden afectar la autoestima de los niños y niñas.

Las experiencias de éxito y fracaso, así como nuestras interpretaciones de estas situaciones, contribuyen significativamente a la configuración de nuestra autoestima (Martínez-Otero, 1999, citado en Broch, 2014, p. 8). En este contexto, el ejercicio de la retroalimentación está directamente relacionado con dichas experiencias. Según Lira, A., Cortez, M., Sánchez, B., y Zett, I. (2021), "El objetivo principal de la información de la retroalimentación es reducir, en el o la estudiante, la discrepancia entre el entendimiento actual de la tarea, el desempeño y la meta esperada". Esto significa que la retroalimentación se concibe como una herramienta para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el logro deseado. Sin embargo, este objetivo no siempre se alcanza, ya que para que la retroalimentación sea verdaderamente constructiva es necesario considerar tanto el contenido como la forma en que se comunica la información a los niños y niñas. Si la retroalimentación se centra en el estudiante como persona, por ejemplo, con comentarios como

"Hazlo bien como tu compañera", el niño puede interpretar esa valoración como "soy malo para esto", lo que afecta su autopercepción, generando desconfianza en sus habilidades y una visión negativa de sí mismo.

Hattie y Timperley (2007) proponen cuatro niveles de retroalimentación que son:

**Retroalimentación sobre la tarea:** Hace referencia a la información que se entrega al estudiante sobre un producto en específico; si las actividades, tareas, trabajos y además se realizaron de manera correcta o no.

**Retroalimentación sobre el proceso:** En este nivel el enfoque está sobre el proceso. Es decir, cuál fue el paso a paso que siguió el estudiante para resolver y completar la tarea.

**Retroalimentación sobre la autorregulación:** Se refiere a la capacidad que tienen los niños y niñas para orientar y regular sus acciones hacia el objetivo de aprendizaje, buscando promover mayor autonomía en las infancias.

**Retroalimentación sobre la persona:** En este nivel la retroalimentación se centra en el estudiante como persona y no en su desempeño.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se hace evidente cómo el ejercicio de retroalimentación puede tener incidencias en el proceso de construcción de la autoestima de los niños y niñas, puesto que según el modelo de Hattie y Timperley, la retroalimentación abarca mucho más que un resultado final. A través de la retroalimentación los maestros pueden dar información a los niños que les

permita reflexionar sobre su aprendizaje, haciendo énfasis no solo en el resultado sino también en el proceso y las estrategias utilizadas, lo que puede llevar a contribuir a la confianza en sus capacidades y por ende al fortalecimiento de la autoestima. Por otra parte, centrarse en una retroalimentación personal puede tener el efecto contrario, pues al reducir la retroalimentación a elogios, comentarios agresivos o de comparación puede generar en los niños y niñas inseguridades o percepciones negativas.

Es así, como los educadores cumplen un papel crucial al establecer un entorno de aprendizaje que promueva el desarrollo personal y académico de los estudiantes, en el cual la creación de ambientes educativos caracterizados por clases motivadoras, la conexión de contenido con habilidades socioafectivas y la satisfacción de necesidades emocionales, de pertenencia y valoración son esenciales para fortalecer la autoestima de los niños y niñas. (Vaello, 2007 citado en Parada Buitrago, Valbuena Garzón & Ramírez Vanegas, 2016). Es por esta razón que, actores como la familia, los maestros, los compañeros y los amigos representan un papel fundamental en la construcción y el desarrollo de la autoestima de un individuo, considerando que, la autoestima se forma en gran medida por la valoración que recibimos de las otras personas, en especial de aquellas que consideramos más significativas.

Por otra parte, según Vaello (2007), nos dice que, la autoestima se relaciona con dos necesidades básicas de la persona: sentir que uno vale para algo y que uno vale para alguien. Ahora bien, el vínculo entre docente y estudiante convierte a la maestra en una figura de referencia, es así como, sus opiniones son percibidas con

gran relevancia, respondiendo a la necesidad básica que menciona Vaello, “valer para alguien”. En este sentido, las interacciones que surgen entre maestros y estudiantes tienen un papel significativo en el proceso de desarrollo en el que se encuentran los niños y niñas. La maestra es un actor que desde la cotidianidad de la escuela, tiene la capacidad para reforzar prácticas que inciden en la satisfacción personal de los estudiantes, ayudándoles a sentirse bien consigo mismos y a reconocer su valía tanto en términos de habilidades y capacidades como en términos de relaciones interpersonales

De conformidad con lo planteado, como educadoras en formación, es esencial abordar el tema de la autoestima con los niños y niñas, ya que tiene un impacto significativo en su desarrollo integral. Además, permite entender cómo la autoestima de los estudiantes se nutre directamente del reconocimiento, validación y el sentimiento de competencia que desarrollan, así como de sus interacciones escolares. Como lo mencionan Parada Buitrago, Valbuena Garzón & Ramírez Vanegas (2016), "facilitar escenarios innovadores fuera y dentro del aula para que los estudiantes pudieran expresar y percibir nuevas experiencias para contribuir al cambio de actitudes" (pp. 140-141).

En este sentido, Ronald Laing, en su libro *El Yo y los otros*, capítulo 7, "Confirmación y desconfirmación", explica que el proceso de confirmación implica el reconocimiento de la existencia, los pensamientos y sentimientos de otra persona, lo que refuerza su sentido de ser, su seguridad y su identidad. Este reconocimiento no solo supone aceptar las acciones de una persona, sino también validar su esencia y subjetividad. Por el contrario, la desconfirmación ocurre cuando alguien ignora,

niega o invalida la existencia del otro, ya sea de forma explícita o implícita. Esta falta de reconocimiento puede generar una sensación de rechazo y confusión sobre la propia identidad, ya que la persona no se siente vista ni escuchada.

Estos dos conceptos van relacionados con las interacciones entre maestros y estudiantes, donde las retroalimentaciones y actitudes que los docentes tienen con sus estudiantes son muy importantes en el aula de clases, la confirmación por parte del maestro hacia el estudiante, se manifiesta cuando el docente no solo evalúa el rendimiento académico del estudiante, sino que también valida sus emociones, esfuerzos y el proceso individual de cada uno, a través de comentarios constructivos, reconocimiento del esfuerzo y una orientación centrada más en el proceso de aprendizaje que solo en los resultados, esto le permite al estudiante, desarrollar una percepción más sólida de sí mismo, lo que se traduce en una mayor autoconfianza y disposición para enfrentar nuevos retos.

Por otro lado, cuando los estudiantes enfrentan desconfirmación por parte de sus maestros o compañeros, ya sea a través de ignorar sus esfuerzos, también por comentarios que los minimizan o implementando el llamado “contacto cero” donde la maestra invita a los niños y niñas a que no miren, no hablen, no escuchen ni toquen a un compañero específico; en ocasiones hasta los mismos niños promueven el contacto cero sin necesidad de que haya un adulto dando la orden. Como consecuencia de esas conductas, el niño puede empezar a dudar de su valor personal y de su capacidad para aprender o participar, lo que puede llevar a una disminución en su rendimiento académico, relaciones sociales y en su bienestar general.

Por último, es importante mencionar que aunque hoy en día se le ha dado mayor interés a la autoestima de los niños y niñas, aún existen limitaciones y vacíos en la comprensión, en los cuales se evidencia la necesidad, como maestras, de analizar más a fondo los factores específicos que afectan la autoestima en la etapa escolar, especialmente desde el rol docente y las interacciones que surgen entre los diferentes actores en el contexto educativo. Así mismo, es importante repensar herramientas claves dentro del aula, como lo es la retroalimentación, ya que puede tener incidencias positivas o negativas frente a cómo las infancias construyen su autoconcepto, dependiendo de cómo se implemente y de la intencionalidad que la maestra le otorgue.

Este trabajo busca aportar a este campo mediante un ejercicio etnográfico que permita observar, analizar y conocer de cerca las prácticas de retroalimentación en el aula, buscando dar cuenta de cómo estas pueden influir en el proceso de construcción de la autoestima de los niños y niñas.

## **7. Antecedentes**

Con el fin de analizar el tema de autoestima, es importante comprender sus fundamentos y cómo se ha venido conceptualizando en los procesos de investigación, cabe resaltar que este concepto se ha venido trabajando dentro de la educación, debido a que es un tema de gran importancia para el bienestar de una persona, el cual influye en aspectos como la motivación, los vínculos interpersonales y el desempeño escolar; de acuerdo con esto, es clave poder analizar la manera en la que se ha abordado este tema en anteriores estudios, con el fin de tener una base que nos permita un mejor abordaje en nuestra investigación.

En primer lugar, se tuvo en cuenta lo desarrollado por Párraga y Barcia (2021), en Estados Unidos, en cuya investigación se evaluaron los niveles de autoestima de los estudiantes, además de que se llevó a cabo un análisis acerca de la manera en la que el entorno socioeducativo influye en los estudiantes de cuarto y quinto año de Educación Básica Elemental en el estado de California, en este estudio se empleó una metodología cuantitativa de tipo descriptivo, para lo cual se tuvo una muestra de 24 estudiantes, y se recogió la información por medio de herramientas como las entrevistas. Esta investigación tuvo como principales resultados que el 100 % de los estudiantes tuvo conocimiento del concepto de autoestima, a pesar de que algunos lo confunden con el ego, manifestando que esta se puede ver afectada por aspectos como la crianza, el contexto escolar y la inseguridad. Por último, se concluyó que es necesario que los padres puedan fomentar la autoestima desde la infancia con el fin de prevenir futuras afectaciones.

De igual manera, los autores Tolstaia y Rosca (2019), en su estudio denominado "Self-esteem of children of primary school age. A comparative analysis", se buscó analizar la capacidad de los estudiantes de primaria para realizar y participar en un programa de formación construido para trabajar este concepto en estudiantes entre estas edades, se llevó a cabo una investigación descriptiva cualitativa, la cual tuvo en cuenta a estudiantes de nivel inicial, para lo que fue necesario llevar a cabo actividades que permitieran observar su conducta y realizar las observaciones pertinentes, dentro de los principales resultados se encontró que las capacidades de autoconocimiento y autovaloración son aspectos que empiezan a desarrollarse desde temprana edad, subrayando que aspectos

como el autoconocimiento, el crecimiento y la formación son esenciales en estas etapas.

De igual forma, una investigación realizada en España, por Andrade et al. (2020) en la cual se estudió la manera en la que la participación de los estudiantes en sus clases de educación física tiene influencia en su estado anímico y en su autoestima. Dicha investigación, tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y no experimental, que permitió recolectar datos a través de cuestionarios que fueron aplicados a una muestra de 213 estudiantes de primaria, en la cual, los hallazgos más significativos reflejaron un incremento en la autoestima en los niños y una reducción en las niñas. Por último, se indicó que estudiar la autoestima es fundamental para construir un ambiente que promueva experiencias positivas y conductas adecuadas en los estudiantes.

A su vez, Rivera et al. (2020), en Ecuador, llevaron a cabo un estudio sobre la utilización de aplicaciones por parte de los educadores de los niveles iniciales para la promoción de un ambiente de aprendizaje que mejore y nutra la autoestima de los estudiantes, cabe mencionar que, la metodología aplicada fue de tipo cuantitativa, con carácter descriptiva y no experimental, que requirió del uso de cuestionarios aplicados a una muestra de 51 docentes de varias instituciones educativas. En esta investigación, los hallazgos dejaron en evidencia que el 50 % de los educadores considera que las aplicaciones ayudan a mejorar tanto el aprendizaje como la autoestima de estos niños. Por ende, se concluye que la utilización de tecnología es una herramienta de gran utilidad para fomentar la autoestima en estudiantes de nivel inicial.

A nivel nacional, Bracho et al. (2019), realizaron una investigación con la finalidad de estudiar y examinar la manera en la que impacta un programa de valores en la autoestima de los estudiantes de Educación Primaria en una institución educativa. Para lo cual fue necesario el uso de un modelo cuantitativo y un diseño experimental, que requirió de una muestra de 30 estudiantes de la institución. Por su parte, los principales resultados demostraron que la autoestima de estos estudiantes se encontraba en un nivel medio (44%) y bajo (34%), por lo que se concluyó que hay una correlación positiva entre las variables, lo que puede sugerir un incremento en el grado de orgullo entre los estudiantes de educación primaria.

A su vez, el proyecto titulado "Mejoramiento de la autoestima y la afectividad en los estudiantes de sexto grado" que se realizó en 1998 por los autores Meneses y Flórez, el cual estuvo basado en una propuesta pedagógica que facilita un diagnóstico del nivel de autoestima y afectividad de niños de entre 10 y 11 años. De igual forma, se elaboró una propuesta dirigida a padres y maestros, que se fundamentó en la relevancia del afecto y el desarrollo de la autoestima en el crecimiento personal de los niños y niñas.

Además, Cajas Rodríguez y Camarena Gonzales (2023) realizaron un estudio que tuvo como propósito el análisis de la relación existente entre las habilidades blandas y el rendimiento académico en estudiantes con dificultades de aprendizaje en el reciente escenario post-COVID-19. El trabajo de los autores fue publicado por la Universidad Continental, y está fundamentado en la metodología de revisión de artículos científicos, en la cual se tuvieron en cuenta trabajos de los

últimos diez años en Iberoamérica, subrayando la importancia de las habilidades sociales y teniendo en cuenta aspectos como la autoestima y el autoconcepto.

Los autores, Benavidez Bejarano y Lamprea Gómez (2024) realizaron un estudio en Colombia, con la principal finalidad de fortalecer y potenciar la autoestima de los estudiantes de una Institución Educativa llamada Antonio Adolfo Mindiola Robles, que se encuentra ubicada en la zona rural del municipio de Dibulla, del departamento de La Guajira. La investigación estuvo fundamentada en el proceso socioemocional de los estudiantes y en la cual se implementó el uso de las artes plásticas como instrumentos que permiten mejorar la expresión de ideas, actitudes, aprendizaje y emociones por medio de técnicas como el dibujo, la pintura y la modelación. Los resultados encontrados fueron de gran importancia y pueden ser usados para futuras investigaciones acerca de la temática, debido a que ofrecen valiosa información sobre el fortalecimiento de la autoestima.

Finalmente, los diferentes estudios revisados permiten evidenciar la relevancia que ha venido adquiriendo el abordaje de la autoestima en relación con el entorno escolar tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Las investigaciones resaltan cómo diversos factores, entre ellos el contexto socioeducativo, la participación de los estudiantes, el uso de tecnologías y el desarrollo de competencias socioemocionales puede influir significativamente en la construcción de la autoestima en las infancias. Estos antecedentes abordados muestran un primer panorama de las aproximaciones que se han realizado sobre la autoestima en los niños y niñas, además respaldan la pertinencia del presente ejercicio investigativo, al reconocer que la manera en que las interacciones suceden dentro

de la escuela puede ser un factor determinante en el fortalecimiento o decaimiento de la autoestima. De manera que, se establece un primer sustento que muestra la importancia de indagar cómo las dinámicas cotidianas que se viven en la escuela pueden convertirse en oportunidades para promover una autoestima positiva en los niños y niñas.

## 8. Marco Teórico

El marco teórico de este estudio ofrece una comprensión más profunda de la temática, proporcionan al lector una comprensión más clara sobre la importancia de las interacciones en el aula, especialmente en relación con las interacciones maestro- estudiante, como herramienta clave para el desarrollo de la autoestima en los niños y niñas de grado segundo.

Los autores investigados a continuación ofrecen algunos conceptos, básicos, complementarios y específicos que fundamentan como la retroalimentación puede fortalecer el proceso de construcción de una autoestima positiva. Estas ideas se organizan en tres categorías principales y una subcategoría que hace parte de la última categoría principal, estas sirven como base para este trabajo y nos ofrecen a nosotras como maestras en formación, conceptos importantes para promover interacciones significativas que impactan en el bienestar emocional de los niños y niñas.

### 8.1. Interacciones:

La interacción es un aspecto fundamental en la vida cotidiana en todas sus esferas, ya sea en la escuela, en la familia y demás, pues se plantea que “el individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas” (Rizo, M. 2006) es decir, que las personas no existen de manera aislada sino que por el contrario sus comportamientos y percepciones se ven influenciados por las interacciones que surgen con los demás y en general por el contexto social en el que se encuentran.

Al profundizar en el concepto de interacción se encuentran diversas definiciones y enfoques. En primer lugar, según la RAE, la interacción es la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, funciones, fuerzas o agentes entre otras. En este mismo sentido, según el diccionario etimológico chileno, la palabra interacción viene del latín "interactivo" que significa acción entre dos o más cosas.

Por otra parte, algunos teóricos que se refieren al concepto lo definen de la siguiente manera:

Desde la teoría de la interacción social, Erving Goffman precisa que, "Por interacción (es decir, interacción cara a cara) entiende la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata" (Goffman, 1963, p.23). "Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings". Desde este planteamiento de Goffman, se resalta la importancia de la presencia como condición para la interacción, además como las dos partes que participan resultan influenciadas entre sí, sugiriendo que las acciones y reacciones terminan siendo condicionadas por el actuar del otro.

Desde un enfoque sociológico, Randall Collins define, "Una interacción puede ser definida como una ocasión en que dos o más personas están físicamente presentes ante la situación, monitoreando mutuamente, permitiendo que cada participante monitoree a las otras personas que están monitoreando. Esta es la situación de co-presencia física" (Collins, 2004, p.48). "Interaction Ritual Chains". Collins al igual que Goffman, ponen de manifiesto la relevancia de que los individuos compartan el mismo tiempo y espacio para que se de la interacción, destacando

además, que es un proceso en el que los participantes se observan, se interpretan y de manera consciente o inconsciente su comportamiento se ajusta en función de la información que reciben. Sin embargo, Collins, enfatiza en el proceso de monitoreo entre los participantes, volviéndose este un acto reflexivo del proceso de observación, pues la persona no solo observa sino que sabe que está siendo observada.

Por otra parte, desde el enfoque de la psicología social la interacción está definida como la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros (Rizo, M. 2005).

La teoría de la comunicación ofrece otra definición, en la que se concibe la interacción como un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales (Níkleva, D y López, M. 2019. p. 11).

Cabe señalar que el concepto de interacción ha evolucionado desde una perspectiva meramente física o mecánica, hacia una concepción más compleja en la que se reconoce el intercambio simbólico, afectivo y cultural entre los participantes. De esta manera, las interacciones no son simples actos automáticos, sino procesos cargados de significados que impactan directamente en la forma en que los individuos se ven a sí mismos y a los demás.

Las concepciones anteriores convergen en un mismo punto frente al concepto de interacción, señalando que esta es un proceso relacional donde los participantes se ven influenciados entre sí, esto sugiere que no solo se recibe

información, sino que también se reconoce y valida al otro. Por ejemplo, en el aula de clases, un maestro que felicita a un estudiante por su esfuerzo no solo le transmite información sobre su desempeño, sino que también le otorga un reconocimiento que fortalece su autoconcepto y motiva su participación.

Ahora bien, en el marco de lo anterior y en referencia a la autoestima de los niños y niñas, se evidencia que las interacciones son cruciales para el desarrollo de la autoestima, ya que a través de ellas, el niño se encuentra con el otro y recibe información sobre sí mismo. González y Touron (1992) mencionan que las interacciones diarias en el aula permiten a los estudiantes construir su autoconcepto a través de la validación de sus habilidades y la corrección de sus errores en un entorno de respeto y apoyo. La retroalimentación positiva no solo refuerza la percepción de competencia y valía en los niños y niñas, sino que también contribuye a que estos desarrollen una imagen más equilibrada de sí mismos, fortaleciendo su seguridad y motivación. De este modo, las interacciones no solo cumplen una función comunicativa, sino también una función formadora de la identidad emocional y social del niño. En este contexto, el maestro desempeña un rol fundamental, pues sus orientaciones y críticas constructivas, que reconocen los logros y esfuerzos de los estudiantes, no solo mejoran su desempeño académico, sino que también les ayudan a crecer emocionalmente. Un ambiente en el que prevalezcan el respeto, la empatía y la orientación adecuada permite que los estudiantes enfrenten los retos con mayor resiliencia y confianza en sus capacidades.

Sin embargo, no siempre las interacciones entre docentes y estudiantes son positivas. En ocasiones, los maestros recurren a comparaciones entre estudiantes,

críticas destructivas o a la falta de reconocimiento, lo que puede generar sentimientos de inferioridad y afectar negativamente la autoestima. Según Huayllas (2016), cuando los docentes comparan a los estudiantes de manera negativa, se fomenta una competencia dañina que impacta la autopercepción de los niños. Aquellos que son constantemente comparados con sus compañeros en términos de rendimiento o comportamiento pueden desarrollar una autoestima negativa, lo que los lleva a sentirse inseguros y a tener una visión distorsionada de sus capacidades. Esto genera frustración, desmotivación e incluso rechazo hacia el ámbito escolar, por lo tanto, la calidad de las interacciones en el aula no solo afecta el aprendizaje, sino también el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Finalmente, para este ejercicio investigativo, entendemos las interacciones como situaciones de encuentro entre el niño y la maestra, mediados por la comunicación ya sea verbal o no verbal y en los que surgen intercambios de ideas, experiencias, sentires, pensamientos y perspectivas. Entendiendo que dicho intercambio no solo implica simple transmisión de información, sino que esta tiene un sentido y puede influenciar de manera significativa a los participantes, y en mayor medida a los niños y niñas, cada interacción en el aula se convierte en una oportunidad para construir confianza, autoestima y sentido de pertenencia en los estudiantes.

## **8.2. Retroalimentación**

El concepto de retroalimentación, según la RAE, se refiere al proceso en el que los resultados de una acción se reintroducen en un sistema para mejorar su funcionamiento. Es utilizado en diversos campos como la ingeniería, biología,

educación y ciencias sociales, destacando cómo los efectos de un proceso pueden ajustarse para optimizar su desarrollo. Etimológicamente, proviene del latín retro- ("hacia atrás") y alimentatio ("acción de alimentar"), sugiriendo la idea de "alimentar hacia atrás" para corregir o ajustar el proceso. En educación, implica ofrecer a los estudiantes información sobre su desempeño para mejorar su aprendizaje.

Algunos teóricos que se refieren al concepto lo definen de la siguiente manera:

La retroalimentación es un proceso fundamental en el ámbito educativo, ya que permite a los estudiantes recibir información sobre su desempeño y avanzar en su aprendizaje de manera más efectiva. Esta retroalimentación funciona como proceso de comunicación bidireccional, desempeñando un papel fundamental en la interacción entre docente y estudiante.

Uno de los efectos más importantes de la retroalimentación es su influencia en la autoestima de los estudiantes, especialmente en los niveles de educación primaria. La retroalimentación positiva y constructiva contribuye al fortalecimiento de la autoestima, ya que los niños perciben que el docente valora su esfuerzo y progreso, lo que incrementa su seguridad y confianza en sí mismos (Burnett, 2002). Sin embargo, es crucial que la retroalimentación se ofrezca de manera equilibrada, evitando comentarios que puedan generar sentimientos de frustración o incapacidad, ya que esto puede afectar negativamente la autoestima de los estudiantes (Dweck, 2006).

El papel del docente en el proceso de retroalimentación es esencial, no es solo identificar los errores de los estudiantes, sino guiarlos hacia aprendizajes más reflexivos. El docente es capaz de adaptar la retroalimentación a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando un entorno de aprendizaje positivo donde los errores se perciben como oportunidades para crecer (Hattie, 2012). Además, la retroalimentación debe ser un proceso bidireccional, en el que los estudiantes también puedan expresar sus percepciones sobre su propio aprendizaje, lo que fortalece el sentido de agencia en el aula (Askew & Lodge, 2000).

Por otro lado, la retroalimentación verbal se refiere a los comentarios directos que el maestro realiza al estudiante. Esta interacción es clara y precisa, enfocándose en las necesidades de los niños y niñas. Puede ser correctiva, es decir, buscar corregir errores a través del diálogo de manera respetuosa, o motivacional, proporcionando una voz de aliento que refuerza el esfuerzo del estudiante. También puede ser guiada, ofreciendo orientación sobre cómo resolver una duda o problema. En este sentido, las interacciones verbales son esenciales para fortalecer tanto el aprendizaje como las habilidades sociales del niño. Vygotsky enfatiza que el lenguaje desempeña un papel crucial en el desarrollo, por lo que la retroalimentación verbal, ya sean preguntas o afirmaciones, puede interpretarse como un intento de internalizar y comprender la retroalimentación dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) contribuye directamente al progreso del estudiante.

Por otro lado en la retroalimentación verbal también se pueden dar las calificaciones, el uso de sellos y las felicitaciones en el contexto de la

retroalimentación que se brinda a los estudiantes. Según Sanchez, la calificación y la evaluación de las guías se realizaron colocando un sello de 'felicitación' u otro 'puedes mejorar'. Este fragmento indica que la calificación se realiza mediante el uso de sellos que pueden ser positivos como "felicitación" o de áreas de mejora como "puedes mejorar", que se acompaña con retroalimentación verbal, lo que sugiere un enfoque integral para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas y niñas. Es una estrategia integral que no solo evalúa el desempeño, sino que también motiva, orienta y apoya el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes.

La retroalimentación no verbal se basa en señales físicas que el maestro transmite sin necesidad de palabras, como gestos, expresiones faciales, contacto visual y postura corporal, estas señales son esenciales debido al desarrollo cognitivo limitado de los niños y niñas, quienes suelen depender más de lo que observan que de lo que escuchan. La retroalimentación no verbal crea un ambiente de confianza y seguridad, indispensable para el desarrollo socioemocional del niño. Según Ekman (1969), las señales no verbales juegan un papel importante en la comunicación y en la relación entre maestro y estudiante, facilitando el aprendizaje en un entorno emocionalmente seguro.

La retroalimentación basada en la comparación, esta puede tener un impacto significativo en la motivación del estudiante, donde se comparan los logros de un niño o niña con los de sus compañeros o cuando se compara el desempeño actual con su desempeño anterior, destacando un avance o una desmejora. Aunque la comparación puede generar competencia y motivación, también puede tener efectos negativos, como frustración o desmotivación, si no se maneja adecuadamente.

Autores como Festinger (1954) proponen que las comparaciones sociales son inevitables, pero es esencial que en el contexto educativo se promueva una comparación positiva. En lugar de comparar a los estudiantes entre sí, los maestros deben centrarse en el progreso individual, lo que fomenta una mentalidad de crecimiento, como sugiere Dweck (2006).

De esta manera la retroalimentación en el proceso educativo juega un papel fundamental, ya que permite guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje más reflexivo y significativo. El docente no solo tiene la tarea de identificar los errores de los estudiantes, sino también de orientarlos para que puedan comprender en qué están fallando y cuáles son sus fortalezas. Este proceso contribuye a la construcción de un ambiente de aprendizaje positivo, donde los errores se perciben como oportunidades para crecer y mejorar.

Es importante que la retroalimentación se realice de la mejor manera posible, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante. Cuando el docente ofrece una retroalimentación respetuosa, específica y constructiva, promueve el desarrollo integral del estudiante y fortalece su autoestima. Por ello, es esencial que este proceso se lleve a cabo de manera amable, evitando juzgar o señalar a los estudiantes de forma que puedan sentirse menos frente a sus compañeros. Una retroalimentación efectiva, específica, constructiva y realizada con respeto y empatía, no solo permite a los niños y niñas reconocer sus errores y fortalezas, sino también los motiva a mejorar sin temor a ser juzgados. De esta manera se fomenta un ambiente de aprendizaje positivo, donde cada estudiante se siente valorado y apoyado en su proceso educativo.

En el marco de este análisis, la retroalimentación se define como, un proceso en el que la maestra proporciona a los niños y niñas información sobre sí mismos, la cual puede ser tanto positiva como negativa, así mismo, coincidimos con la perspectiva de Hattie y Timperley, quienes hacen hincapié en que la retroalimentación es más efectiva cuando es específica, constructiva y orientada a la mejora del proceso de los niños. Esto implica evitar comparaciones negativas o expresiones despectivas, en su lugar, debe ser objetiva y basarse en elementos específicos, como un comportamiento determinado o la ejecución de una tarea sin emitir juicios de valor sobre la identidad de los estudiantes, fomentando la reflexión, de esta manera, el niño puede comprender que debe mejorar sin interiorizar etiquetas que puedan afectar negativamente su autoestima. Entonces, un enfoque objetivo y constructivo le permite al niño reconocer sus acciones, reflexionar sobre estas y le motiva a mejorar.

### **8.3. Autoestima:**

Este concepto, de acuerdo con la RAE, hace referencia a la valoración generalmente positiva que se tiene de sí mismo, a su vez, se conoce que la palabra autoestima está formada por “auto” del griego autos que significa por sí mismo; y la palabra “estima” del latín aestimare que hace referencia a evaluar o valorar. No obstante, también se puede entender como "el conjunto de percepciones, pensamientos y sentimientos" que tenemos sobre nosotros mismos, los cuales pueden ser negativos o positivos.

Desde el enfoque psicológico, Roa (2013) nos dice que cuando hablamos de autoestima, nos estamos refiriendo a una actitud hacia uno mismo. Significa aceptar

ciertas características determinadas tanto antropológicas como psicológicas, respetando otros modelos, se trata así de la disposición permanente para enfrentarnos con nosotros mismos y el sistema fundamental por el cual ordenamos nuestras experiencias, la autoestima conforma nuestra personalidad, la sustenta y le otorga un sentido. Se genera como resultado de la historia de cada persona, no es innata; es el resultado de una larga secuencia de acciones y sentimientos que van sucediendo en el transcurso de nuestros días.

Como lo menciona Roa, la autoestima no es innata, sino que se construye a lo largo de la vida como resultado de experiencias, acciones y sentimientos, la autoestima se forma a partir de la historia única de cada persona, que incluye tanto los éxitos como los fracasos, las relaciones interpersonales y las experiencias de vida en general, por lo tanto, la autoestima es dinámica y puede cambiar con el tiempo en función de las vivencias y percepciones de cada persona.

La autoestima como habilidad social es considerada como la valoración positiva o negativa de la persona, forma su personalidad y se debe ir incentivando paulatinamente, puesto que influye en lo que se pretende ser y conseguir en la vida (Vaello, 2005).

En este sentido, la autoestima se refiere a la evaluación que una persona hace de sí misma, ya sea positiva o negativa, lo cual muestra cómo se ve, qué cree de sí misma y cómo responde a sí misma (Branden, 2012). La autoestima implica una predisposición a sentirse merecedor de felicidad y capaz de manejar los desafíos de la vida.

Por su parte, desde una perspectiva cognitiva, Harrison (2014) propone otra definición de la autoestima, indicando que es la percepción de nuestra propia valía. Esta percepción se basa en nuestros pensamientos, experiencias, sentimientos y sensaciones, que reflejan la capacidad de comprender quiénes somos.

Adicionalmente, según Huayllas (2016) la autoestima se entiende como el conjunto de ideas, creencias y actitudes que un individuo tiene acerca de sí mismo, considerándose valiosas o no, para afrontar los desafíos de la vida y ser merecedores de una buena salud emocional.

Por otra parte, otro autor que menciona este término es Domenech (2004), quien indica que la autoestima hace referencia al aspecto del conocimiento que los niños tienen de sí mismos (autoimagen o autopercepción).

Por último, Handabaka (2008) indica que todos los individuos tienen una cierta conciencia de sus características positivas y negativas, por medio de las cuales basan sus juicios de valor en ellas. Las personas se valorizan o desvalorizan, se aceptan o se desprecian, por ende la autoestima es un elemento afectivo y evaluativo que acompaña la percepción que tienen de sí mismos.

De acuerdo a lo anterior, la autoestima comprende las ideas y creencias sobre uno mismo, que son esenciales para transitar la vida y mantener una buena salud emocional, en este sentido, el autor Handabaka (2008), indica que todos los individuos tienen una autoconciencia de las propias características, lo que influye en cómo se valoran y aceptan, por lo tanto, la autoestima debe ser entendida como un factor clave para el bienestar y el desarrollo personal, y por lo tanto esta debe ser

comprendida de forma integral en los contextos educativos y sociales, fomentando un ambiente de reconocimiento y apoyo continuo.

Según los planteamientos de los autores antes mencionados, en este trabajo de grado se concibe la autoestima como la forma en que una persona se ve y se valora a sí misma, es una apreciación que cada sujeto hace sobre sus habilidades, características, ideas y creencias, que influye en la construcción de su identidad y su personalidad. Además de esto, es un elemento fundamental en la vida porque le permite a los niños y niñas conocerse y aceptarse, lo cual es determinante en la relación que establecen con el mundo, en el encuentro con los otros y consigo mismos.

Por lo anterior, consideramos que las instituciones de educación deben construir sitios donde se enriquezcan las experiencias positivas, se fomente el reconocimiento de los logros y se dé retroalimentación constructiva en el proceso, de esa manera se busca que se pueda desarrollar una autoestima positiva, lo que posibilita a los estudiantes asumir los retos con confianza y resiliencia. De igual manera, es crucial comprender que la autoestima es dinámica y por lo tanto susceptible al cambio en función de las experiencias de la cotidianidad, por lo que el apoyo y el reconocimiento deben ser constantes para fomentar una valoración positiva y realista de sí mismo.

En este sentido, el papel del docente es fundamental, ya que, a través de una interacción respetuosa y una comunicación efectiva, se convierte en guía que impulsa el desarrollo integral de los estudiantes. Es importante que el ambiente educativo promueva el respeto, la empatía y el acompañamiento, permitiendo que

cada niño y niña se sientan escuchados, valorados y motivados a mejorar. Además, una retroalimentación adecuada, tanto verbal como no verbal, fortalece la percepción positiva que los estudiantes tienen de sus capacidades, ayudándoles a identificar sus fortalezas y áreas de mejora sin temor a ser juzgados. De esta forma, se construyen relaciones basadas en el respeto y la confianza, esenciales para el desarrollo socioemocional y académico de los niños y niñas.

### **8.3.1. Autoestima positiva y Autoestima negativa:**

Según Roa (2013) la autoestima positiva no consiste en verse como una persona extraordinaria y maravillosa, con cualidades absolutamente excepcionales, a la que todo le va bien y a la que el éxito le acompaña permanentemente. Lo que es verdaderamente importante es tener una percepción y valoración realista y positiva de uno mismo, aceptarse como es y con todo lo que es, con aspectos positivos, siendo consciente que aquellos aspectos llamados negativos, pueden ser puntos de mejora.

Una autoestima positiva es un componente esencial para el desarrollo emocional saludable en los niños y niñas. Permite que transiten por las diferentes etapas de su vida con mayor seguridad, alegría y menos tensiones. En el ámbito escolar, una autoestima positiva se refleja en estudiantes más felices y cómodos en el aula, lo que facilita el aprendizaje y la construcción de relaciones positivas entre pares.

Milicic, Lopez, (2020), cuando valora sus habilidades o características y no le da mucha importancia a aquellas características que no tiene, se habla de una

autoestima positiva, pues tiene una percepción buena de sí mismo, le agrada como se percibe a sí mismo. Es decir, que la autoestima positiva se caracteriza por una percepción positiva de uno mismo, si una persona con autoestima positiva valora sus habilidades y características, y no le da mucha importancia a aquellas que no tiene, esto significa que la persona se siente satisfecha con la imagen que tiene de sí misma y se percibe de manera favorable.

De acuerdo con lo mencionado, se retoma el concepto de autoestima positiva, como la aceptación de todas las dimensiones de uno mismo. Se reconoce que la perfección no es realista y que todas las personas tienen aspectos que se pueden mejorar, en lugar de idealizar una imagen de sí mismo, esto implica reconocer cualidades, así como aceptar imperfecciones y áreas de crecimiento, de esta manera, se forma una visión más completa y realista de sí mismo.

En contraste, la autoestima negativa se define como la discordancia en la percepción que tienen las personas de sí mismas, impidiéndoles considerarse valiosas, talentosas, merecedoras de amor y reconocimiento por parte de los demás. Esto puede manifestarse en una percepción poco realista de uno mismo, falta de confianza en sí mismo y dificultades en las relaciones interpersonales, entre otros aspectos.

Según Top Doctors México (2023), la autoestima baja o negativa se define como "la discordancia en la percepción que tienen los pacientes de sí mismos. Esta evaluación negativa impide a las personas considerarse valiosas, talentosas, merecedoras de amor y reconocimiento por los demás" (párrafo 1).

La autoestima negativa se caracteriza por una percepción inadecuada de sí mismo, donde los niños y niñas tienden a subestimar o ignorar sus fortalezas y habilidades reales, carecen de una apreciación realista de sí, por lo general no tienen confianza en sí mismos, esto puede llevar a diversas consecuencias, como, dificultades en las relaciones interpersonales, falta de motivación, desinterés en actividades que antes disfrutaba, experimentación de emociones como tristeza, ira, vergüenza, culpa e inseguridad.

Cuando un niño le suma mucho valor a características que no posee y le resta valor a aquellas que sí tiene, se podría hablar de una autoestima negativa, pues no tiene una apreciación global realista de sí mismo.

Cuando valora sus habilidades o características y no le da mucha importancia a aquellas características que no tiene se habla de una autoestima positiva, pues tiene una percepción buena de sí mismo, le agrada como se percibe a sí mismo. Milicic, Lopez, (2020).

La autoestima puede ser positiva o negativa, pero nadie carece de ella. Por otra parte, es importante aclarar que preferimos no calificar la autoestima de alta o baja, pues la simple equivalencia puede inducir a error. Por ejemplo, "una autoestima alta no siempre es sinónimo de positivo". ( Milicic, Lopez, (2020), P. 59)

De esta manera, la autoestima negativa se retoma desde la definición como una percepción poco favorable y una falta de confianza en las propias habilidades y características. Tanto la autoestima positiva como la autoestima negativa tienen un

impacto significativo en la forma en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás, afectando así diferentes dimensiones de la vida.

Dado que, en toda interacción hay una influencia recíproca condicionada por la presencia del otro, en este sentido, cuando una maestra da una retroalimentación, ya sea verbal o no verbal, de forma explícita o implícita transmite, juicios, expectativas o valoraciones que inciden en cómo se ven los estudiantes así mismos. En conjunto los conceptos anteriormente desarrollados permiten el abordaje del interés que orienta este ejercicio investigativo, analizando cómo las interacciones, y en particular la retroalimentación, influyen en la construcción de la autoestima de los niños y niñas en el aula. Puesto que, en la cotidianidad de la escuela, se entreteje una estrecha relación frente a la autoestima y la retroalimentación, como una forma determinante de interacción en el desarrollo socioafectivo de las infancias. En este marco, el comprender la retroalimentación no solo como una transmisión de información de tipo académico, sino que, se constituye como un proceso relacional y comunicativo dotado de significados, deja ver su carácter formativo o limitante sobre la percepción que los niños y niñas van construyendo de sí mismos.

## 9. Metodología

Para este proyecto, la metodología elegida fue estudio de caso con una mirada de tipo etnográfica, a partir de un enfoque cualitativo de investigación centrado en el análisis de acciones, creencias y conductas dentro de una población o cultura específica. Este método de investigación permite describir detalladamente la realidad observada, permite comprender a profundidad diferentes fenómenos o situaciones que a menudo no necesitan algún dato cuantitativo. Como señalan Villarreal y Landeta (2010), “el estudio de casos permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia [...] entre ellas la observación directa”. El estudio de caso y la etnografía comparten una perspectiva metodológica que se relaciona al análisis profundo de fenómenos en su contexto natural, la observación directa y prolongada es esencial para comprender dinámicas sociales complejas. Además, el uso de objetos escriturales como los diarios de campo resulta crucial, ya que permiten al investigador registrar de manera reflexiva y sistemática los acontecimientos, interacciones y significados construidos durante el proceso.

En el ámbito escolar, la etnografía posibilita el análisis de la manera en que los estudiantes desarrollan su autoestima en su entorno diario, a través de técnicas como la observación participante y el estudio de sus dinámicas sociales (Gerson y Garzón, 2015). En este caso la etnografía se fundamentó principalmente en la observación continua durante dos semestres de práctica, que se centró en un análisis directo de cada una de las clases y la participación constante dentro de las actividades culturales y sociales durante el horario académico de los y las estudiantes,

lo que permitió identificar la relevancia de las relaciones interpersonales entre los niños y la maestra. A través de esta mirada prolongada, se evidenció la importancia de que la maestra tenga una relación cercana, respetuosa y afectiva con sus estudiantes, contribuye significativamente al fortalecimiento de la autoestima de los niños y niñas, aspecto que resulta esencial para su bienestar emocional y para el desarrollo de aprendizajes significativos.

A diferencia del modelo de investigación positivista, enfocado en la cuantificación de fenómenos, la etnografía se consolida como una herramienta valiosa en el ámbito educativo. Según San Fabián (1992), la educación es un proceso cultural mediante el cual los estudiantes aprenden a actuar como miembros de una comunidad, lo que hace de la escuela un contexto particularmente adecuado para la investigación etnográfica. Este enfoque no sólo permite describir las dinámicas académicas, sino también comprender los puntos de vista y culturas tanto de educadores como de estudiantes. Esto no solo enriquece la comprensión del colegio como institución, sino que también sugiere estrategias para optimizar las prácticas pedagógicas.

Torres (1988) señala que la etnografía no debe limitarse a una dimensión descriptiva, sino que debe enfocarse en la generación de alternativas teóricas y prácticas para mejorar la intervención pedagógica en el aula. En este sentido, la etnografía, al centrarse en la observación analítica y la interacción directa con los sujetos de estudio, se convierte en un instrumento clave para investigar la autoestima en la infancia, ya que no solo se realizó un trabajo de observación sino de análisis continuo, donde se dialogaba con los estudiantes para entender mejor

esas dinámicas que se perciben dentro del aula. Este método permite captar cómo se conforman y organizan las identidades y autoconceptos en los entornos educativos, facilitando la implementación de intervenciones contextualizadas y pertinentes.

Es importante destacar que la etnografía no es solo una técnica, sino una estrategia metodológica que facilita la obtención de datos basados en la experiencia en el contexto en que ocurren los sucesos investigados, permitiendo un análisis cualitativo profundo del ámbito escolar a partir de las experiencias de los estudiantes (Rockwell, citado en Osorio, 1997). Su mayor aporte radica en proporcionar una visión detallada de la escuela y sus dinámicas cotidianas. Como señala Rockwell (2009), "la transformación más valiosa que logra la etnografía ocurre en aquellos que la practicamos".

Hammersley y Atkinson (2005) indican que la etnografía implica la participación del investigador en la cotidianidad de los sujetos de estudio, ya sea de manera abierta o encubierta, durante un tiempo prolongado. Este proceso incluye la observación, la escucha activa y la recopilación de información para comprender mejor el fenómeno investigado. Velasco y Díaz (2006) refuerzan esta idea al señalar que la "práctica etnográfica" abarca tanto el trabajo de campo como la producción del estudio, incluyendo la redacción del informe final.

Este modelo metodológico también contribuye a la formación de futuros docentes como investigadores activos, responsables en su labor educativa y capaces de transformar la realidad. La etnografía educativa se centra en la exploración de los significados de las situaciones diarias en las escuelas, lo que

permite delimitar el campo de estudio, realizar observaciones detalladas a lo largo del tiempo y aplicar entrevistas tanto estructuradas como no estructuradas para obtener un entendimiento más completo de la realidad escolar (Osorio, 1997).

Además de ser un método integral, la etnografía facilita la comprensión de las dinámicas sociales y emocionales dentro del aula. Su aplicación en el estudio de la autoestima de niños y niñas permite observar e interactuar con las prácticas cotidianas entre docentes y estudiantes, posibilitando una perspectiva más enriquecedora sobre cómo los comentarios, las retroalimentaciones y los gestos de los maestros pueden fortalecer o debilitar la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos.

### **9.1. La Observación Participante**

Dentro de las herramientas empleadas en la investigación de tipo etnográfico, la observación participante se constituye como una de las herramientas principales. Murillo, J. y Martínez, C. (2010), mencionan que, el objetivo que se pretende conseguir con esta técnica es describir a los grupos sociales y describir las escenas culturales de los grupos sociales todo esto a través de la vivencia de las experiencias. Lo que pone al investigador o etnógrafo como sujeto presente y participante dentro del contexto en el que se realiza el estudio.

Sin embargo, más allá de observar, el investigador debe considerar que es necesario emplear otros ejercicios dentro de la misma observación, que implican: escuchar, dialogar, preguntar y cuestionar. Gonzalez, N (2020), se refiere a un doble ejercicio que incluye por una parte, el distanciamiento y por otra parte la proximidad.

Es así como, la observación sugiere distancia, pasividad y apertura al escuchar o ser testigos de una situación propia del contexto, pero también, implica la proximidad con las personas que habitan el espacio en el que se está llevando a cabo el ejercicio investigativo. De este modo, se posibilita un contacto directo, donde hacemos preguntas, respondemos e interactuamos, formando parte activa de la situación que se desea estudiar.

Por otro lado, de acuerdo con el autor Hernández Sampieri y sus colaboradores (2000), la técnica de observación se fundamenta principalmente en la búsqueda del realismo y en la interpretación de los contextos, lo que permite que, a través de la observación, se pueda profundizar en el tema que se busca estudiar, al evaluar y examinar actos individuales o grupales, tales como gestos, acciones y posturas.

Como se ha mencionado, la observación participante, o también denominada como observación interna o activa, requiere que el investigador se integre en el interior de un grupo, población o colectivo de sujetos, siendo partícipe de su estilo de vida y en sus actividades cotidianas, teniendo distintos niveles de implicación.

Es importante tener en cuenta que, su finalidad se centra en la recopilación de información acerca de las características y cultura de dicho conjunto o población, a la vez que en términos específicos, se basa en encontrar patrones de actuar, comportarse y obrar, tales como formas de interacción, actividades y modos de organización. Por medio de este método es posible evidenciar no sólo los fenómenos objetivos y visibles, sino que además el significado subjetivo que hay

detrás de muchas conductas sociales del grupo o individuo en estudio (Francés García et al., 2015, p. 105).

En el presente ejercicio investigativo, se optó por la observación participante como herramienta principal, por su capacidad de captar la riqueza y las complejidades de las interacciones diarias entre maestros y estudiantes en el contexto del aula y cómo esto influye en las experiencias individuales de los estudiantes. Además de la observación, las notas, los diálogos y los diarios de campo permitieron recoger tanto los comentarios específicos de las maestras como las reacciones inmediatas de los niños y niñas. A través de estas observaciones, se captaron múltiples tipos de retroalimentaciones: elogios, correcciones, críticas constructivas y motivaciones, prestando especial atención a las reacciones verbales y no verbales de los niños y niñas, su lenguaje corporal, expresiones y posteriores interacciones.

La observación, además, permite recoger lo que González (2020) describe cómo "las tramas de sentidos", es decir, los significados y dinámicas que configuran las maneras de sentir, actuar y pensar de las personas y grupos que se están estudiando. Es así como esta técnica respondió a la necesidad de identificar en tiempo real las respuestas de los niños y niñas frente a las retroalimentaciones que realizan los docentes. Además, la interacción con los estudiantes y docentes permite obtener una comprensión más profunda de cómo las dinámicas impactan en la construcción de la autoestima de los niños y niñas. La observación participante, entonces, no sólo permitió observar, sino también formar parte de las experiencias

del aula, lo que resulta fundamental para analizar un aspecto tan importante y subjetivo como la autoestima en un entorno educativo.

## **9.2. Diarios de Campo**

Es importante tener en cuenta que el diario de campo es una herramienta clave y de gran valor, el cual es usado de manera amplia en el ámbito educativo, debido a que permite que se profundice en el aprendizaje por medio de la reflexión acerca de la propia experiencia. El registro de observaciones y pensamientos facilita el análisis de las acciones realizadas y la toma de decisiones, promoviendo un proceso de aprendizaje más consciente y significativo.

Hacer uso del diario de campo en la práctica educativa es fundamental porque permite trascender las fronteras del salón de clase, por lo que se contempla como una herramienta que enriquece la formación de las maestras, a su vez, por medio de esta experiencia, es posible que se conecten sus emociones con la reflexión, lo cual no ayuda solamente al fortalecimiento de su proceso de aprendizaje, sino que además tiene influencia en la manera en que aplican su conocimiento. En el estudio de la autoestima, este recurso cobra aún más relevancia, ya que brinda un espacio para explorar cómo los niños construyen la percepción de sí mismos y cómo las vivencias cotidianas influyen en ella (Wesely, 2021).

Por su parte, el diario de campo es una herramienta que no solo facilita la intervención, sino que también promueve la reflexión y el pensamiento crítico sobre las acciones que llevamos a cabo. Al documentar la manera en que desarrollamos

nuestra práctica, este recurso contribuye al crecimiento personal, fortaleciendo la confianza y la conciencia de las acciones realizadas y los resultados obtenidos.

El diario de campo no se limita solo a recopilar información, sino que también se convierte en un espacio para expresar pensamientos personales, emociones vinculadas a las experiencias vividas, estados de ánimo y percepciones internas. A través de esta escritura reflexiva, se logra un entendimiento más profundo de las propias acciones y su impacto, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para el conocimiento y el crecimiento personal (Kroef, Gavillon y Ramm, 2020).

Finalmente, escribir en nuestro diario de campo no solo fue una tarea académica, sino un ejercicio que nos ayudó a mejorar. Nos permitió registrar lo que pasaba con los niños y niñas en el día a día de la práctica, entender sus reacciones, sus formas de aprender y las dificultades que enfrentaban. Al releer nuestras anotaciones, pudimos reflexionar sobre lo que funcionó, lo que necesitaba ajustes y cómo podíamos apoyar mejor a cada niño. Esto nos ayudó a estar más atentas a sus necesidades y a encontrar maneras más efectivas de acompañarlos en su proceso de aprendizaje.

## **10. Desarrollo Metodológico:**

El trabajo de campo consistió en la observación participante en aulas de segundo grado de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Durante nuestra práctica pedagógica, adoptamos una perspectiva reflexiva y consciente de la diversidad presente en el entorno escolar, acompañamos a las docentes titulares

en diversas actividades tanto dentro como fuera del aula, participando activamente en las dinámicas institucionales. A lo largo de este tiempo se recopiló información que permitió analizar detalladamente las interacciones entre los maestros y los estudiantes, específicamente aquellas que sucedían en los momentos de retroalimentación. A partir de este proceso se identificaron y seleccionaron 5 situaciones en las que los estudiantes manifestaban reacciones significativas a nivel verbal, emocional o corporal como respuesta ante retroalimentaciones emitidas por las maestras, ya fueran estas de forma verbal o no verbal. Teniendo en cuenta lo mencionado por López, (2013), “la unicidad o rareza del caso no es la más importante, sino la posibilidad de aprender lo máximo posible del mismo”, entonces, las situaciones observadas no sólo responde a lo inusual, sino principalmente a su potencial para generar una comprensión profunda del interés que orienta esta trabajo de grado, y los aprendizajes que permiten construir estas situaciones en relación a las interacciones y dinámicas que se tejen en la cotidianidad de lo escolar entre maestros y estudiantes.

Teniendo identificadas dichas situaciones, se realizó un seguimiento, focalizando la atención especialmente en tres momentos: antes, durante y después del proceso de retroalimentación. Para ello se determinaron unas categorías de análisis que nos permitieron demarcar, organizar e interpretar la observación, identificando patrones, reacciones y efectos de la información que recibían los estudiantes sobre sí mismos. Así mismo, estas categorías posibilitaron una mejor lectura y comprensión del vínculo entre dinámicas cotidianas del aula, como la retroalimentación y la construcción de la autoestima de los niños y niñas. De este

modo, se definieron las siguientes categorías como ejes de orientación de los procesos de observación y análisis en el presente estudio.

- **El enfoque de la retroalimentación:** Siguiendo los planteamientos de Hattie y Timperley, quienes abordan la retroalimentación desde diferentes niveles, proponiendo que la retroalimentación puede estar orientada sobre los siguientes aspectos: La tarea, el proceso, la autorregulación y la persona. La retroalimentación sobre la tarea hace referencia a si el resultado final de una actividad es correcto o no; la del proceso se enfoca en el paso a paso seguido por el estudiante para resolver la tarea; la autorregulación apunta a la capacidad del niño para controlar y dirigir su propio aprendizaje; mientras que la retroalimentación sobre la persona se refiere a los juicios valorativos sobre el individuo en sí, lo cual puede impactar positiva o negativamente su auto percepción.

Durante las observaciones llevadas a cabo en el aula, se evidenció que muchas de las retroalimentaciones ofrecidas por las maestras se centraban principalmente en la tarea o en la persona, dejando de lado aspectos claves como el proceso o la autorregulación. Por ejemplo, se destacaban frases como “muy bien, tú sí puedes” o “no lo hiciste como tu compañero”, las cuales, si bien intentan motivar o corregir, se enfocan más en la comparación, esto se traduce en prácticas que no siempre permiten al niño reconocer sus avances ni comprender cómo mejorar y muchas veces llegando a afectar su autoconfianza, motivación y valoración personal.

Por otro lado, la frecuencia, el momento y el destinatario de la retroalimentación también juegan un papel fundamental: cuando ciertas voces son validadas de forma constante y otras ignoradas, se generan desigualdades que afectan la percepción de valía y pertenencia en el aula.

Este análisis permitió evidenciar que la retroalimentación no corresponde a un acto aislado, sino a una práctica pedagógica continua que influye directamente en el desarrollo de la autoestima infantil. Una retroalimentación que se centre en el proceso, que sea respetuosa, específica y constructiva, puede convertirse en una herramienta poderosa para fortalecer la autonomía, la seguridad y el bienestar emocional de los niños y niñas.

- **Tipos de retroalimentación:** Para este análisis nos enfocamos en dos tipos de retroalimentación: la verbal y la no verbal, debido a que evidenciamos que la información que los estudiantes reciben sobre sí mismos no se transmite únicamente a través de las palabras, sino que estas también se dan de manera no verbal, como los gestos, tonos, expresiones, entre otros, estas acciones son igualmente significativas en la comunicación y pueden reforzar o incluso contradecir el mensaje verbal. Estas acciones podrían influir directamente en los niños y niñas, en sus reacciones, en la forma cómo se sentían luego de recibir la retroalimentación y como esta afectaba de forma negativa o positiva su estado de ánimo.

Así mismo de acuerdo con Dweck (2006) quien advierte sobre el impacto negativo de la retroalimentación inadecuada en la autoestima. Es crucial anotar que la retroalimentación no verbal puede ser positiva como negativa

en este caso cuando (fruncir el ceño, tono de voz impaciente, lenguaje corporal de desaprobación) puede afectar la autoestima generando sentimientos de frustración. Un docente consciente utilizará señales no verbales de apoyo y aliento para crear un entorno positivo donde los errores se vean como oportunidades de crecimiento sin influir negativamente en su autoestima, por el contrario en ocasiones se veía al docente haciendo comparaciones y al momento de corregir sin darse cuenta hería los sentimientos de los niños y niñas, creando desmotivación al momento de hacer alguna actividad o mostrar desinterés en la clase. Por lo tanto, la retroalimentación verbal como la no verbal son elementos importantes en las dinámicas del aula. Su análisis conjunto es esencial para comprender plenamente cómo los estudiantes reciben e interpretan la información sobre su aprendizaje y sobre sí mismos, y cómo esto influye en su autoestima y su desarrollo.

- **Manifestaciones de los niños y niñas ante la retroalimentación:**

Retomando planteamientos anteriores de Goffman y Collins, quien coinciden, en que toda interacción conlleva una influencia recíproca, se comprende que las retroalimentaciones dadas por las maestras son actos cargados de significado, que pueden influir en cómo los niños se ven a sí mismos. En este marco y reconociendo el carácter dinámico de la autoestima, identificamos que una forma de observar como las retroalimentaciones afectaban a los niños y niñas es a través de sus manifestaciones.

Estas manifestaciones fueron analizadas, desde diversos aspectos.

Inicialmente, se registraron las respuestas verbales tras recibir información sobre sí mismos, ya fuera mediante preguntas, afirmaciones o silencios.

Luego, se prestó especial atención a las expresiones no verbales, como la postura corporal, los gestos o el movimiento, ya que muchas veces ante la ausencia de la palabra, la disposición de su cuerpo decía aquello que las voces de los estudiantes no expresaban. De igual manera, se tuvo en cuenta la disposición para participar en actividades posteriores al momento de la retroalimentación. Otro eje importante fue la manifestación de emociones vinculadas a este tipo de interacción, además reconociendo que “las emociones no se pueden separar de la persona” (Tomado de notas de clase), se identificaron algunas emociones que surgieron como producto de una retroalimentación, como frustración, inseguridad, enojo, desilusión u otras respuestas afectivas que los niños y niñas manifestaban después de ser retroalimentados.

Estas reacciones por parte de los estudiantes fueron claves para comprender los efectos que generan las retroalimentaciones, y como dichos efectos dependen directamente de como se emplee esta herramienta en el aula, generando tanto momentos de afirmación como de vulnerabilidad. En este sentido, el análisis de las expresiones de los niños y niñas, permitió reafirmar que la autoestima no se configura de manera aislada, sino que se construye de forma constante en el marco de las interacciones cotidianas, siendo las

retroalimentaciones un componente central en los procesos de aprendizajes diarios del aula.

Así mismo, se recopiló información sobre las situaciones específicas, en los diarios de campo, los cuales fueron realizados de manera estructurada con una periodicidad quincenal, sin embargo, entendiendo y reconociendo la importancia de la cotidianidad vivida en las aulas en este proceso de observación, las maestras tomaban notas adicionales en los momentos en que la situación lo requería, especialmente en los momentos después de que la maestra realizaba la retroalimentación.

A continuación, siguiendo el proceso investigativo, se muestra a detalle cada una de las cinco situaciones escogidas donde se reflejaron experiencias particulares que se articulan al tema de investigación, las cuales sustentan la importancia de trabajar la autoestima en el ámbito escolar. Con ayuda de teóricos y conceptos previamente seleccionados, se realizó el respectivo análisis, cabe resaltar que, con el fin de proteger la identidad de los niños, niñas y maestras se cambiaron sus nombres

### **Situación 1**

La “maestra A” realiza una evaluación de lenguaje a los niños y niñas por medio de un dictado, dicta de manera pausada para que todos alcancen a escribir, ella observa que al “niño A” se le dan muy bien los dictados, pero al “niño B” le cuesta mucho, a veces no logra identificar el sonido de las combinaciones entre

consonantes y vocales, o simplemente no conoce la grafía de algunas letras, por tal motivo la “maestra A” repite la oración dos veces para ver si esto ayuda al “niño B” y al finalizar recoge los dictados. (Nota tomada del diario de campo N°2, realizado por Laura Luna)

Después de calificarlas, llama al “niño B” y le dice las siguientes palabras: estas muy quedado en comparación con tus compañeros, en estos momentos ya deberías estar leyendo y escribiendo perfectamente, si no pones de tu parte y prácticas no vas a ser promovido al siguiente grado, al terminar despide al niño moviendo la cabeza en señal de negación. El niño vuelve a su puesto con los hombros caídos, la cabeza agachada para evitar cualquier tipo de contacto visual con sus compañeros, al llegar a su asiento procede a cubrir su cara con las manos para evitar que vean el semblante triste de su cara. (Nota tomada del diario de campo N°2, realizado por Laura Luna)

Según Hattie y Timperley (2007):

La retroalimentación que se centra en aspectos personales del estudiante, especialmente cuando es negativa o comparativa, tiende a disminuir el compromiso y la motivación. Este tipo de retroalimentación desplaza la atención de la tarea hacia el yo, generando emociones negativas que interfieren con el aprendizaje, reduciendo la autoeficacia y provocando comportamientos de evitación en lugar de estrategias de mejora"

De acuerdo a lo anterior, es evidente como en esta situación la “maestra A” está más centrada en realizar comparaciones negativas al “niño B” (estas muy

quedado en comparación con tus compañeros) ; en lugar de enfocarse en estrategia que puedan ayudar al “niño B” a mejorar en su proceso o simplemente en aquello en lo que sí está avanzando. Esto, como mencionan los autores” tiende a disminuir el compromiso y la motivación” viéndose evidenciado en la reacción corporal automática que tiene el niño al agachar la cabeza o encoger los hombros. Además, frases como “ ya deberías estar leyendo y escribiendo perfectamente” comunican las bajas expectativas que la “maestra A” tiene de las capacidades del niño, lo que puede llevar a que el “niño B” dude de sus propias habilidades para alcanzar algún logro.

Tiempo después, la “maestra A” vuelve hacer un dictado aumentando la complejidad, su metodología es la misma, dicta las oraciones de manera pausada, dos veces para que todos alcancen a copiar y al finalizar recoge los dictados, lo único que cambia esta vez; es que ella asombrada centra su mirada en el “niño B”, observa que, despacio el “niño B” está logrando seguir el dictado, omite una que otra palabra; pero las que alcanzó a anotar están escritas correctamente, al finalizar recoge los dictados, los califica y nuevamente vuelve y llama al “niño B” quien procede a llamar a la “practicante” para decirle: la “maestra A” me va a regañar nuevamente y me va a decir que no voy a pasar al siguiente año, la “practicante” nota que el niño adopta una postura rígida, trata de motivarlo y a regañadientes el “niño B” limpia sus manos sudadas con el uniforme y con una sonrisa un tanto forzada se acerca a la “maestra A” quien alegre le dice: “niño B” te felicito, el progreso que has tenido entre el dictado anterior y este es muy notable, ya puedes hacer dictados como los niños y niñas de grado tercero que es el grado al que el

niño debe pasar y finaliza su frase con “sigue así, yo sabía que podías lograrlo” al “niño B” se le iluminan los ojos, mira rápidamente a la “practicante” mientras le regala una sonrisa, alegre se devuelve a su puesto dando salticos y haciendo un gesto con los brazos para celebrar ese pequeño gran logro (Nota tomada del diario de campo N° 3, realizado por Laura Luna).

Según Dweck (2006) “Los elogios deben enfocarse en el esfuerzo, las estrategias, la concentración, la perseverancia y la mejora del estudiante, no en la inteligencia. Cuando elogiamos la inteligencia, los niños se vuelven frágiles. Cuando elogiamos el proceso, ellos se vuelven resistentes”. En este caso, la actitud de la “maestra A” en un primer momento fue de centrarse en los fallos y los errores del “niño B” haciéndolo sentir inferior a sus compañeros por medio de las comparaciones, pero en un segundo momento se logra ver el cambio, ella comienza a reconocer el progreso y el esfuerzo del “niño B” (el progreso que has tenido entre el dictado anterior y este es muy notable), esto no solo se convierte en una motivación para el “niño B” que comienza a confiar más en sus capacidades; sino que también influye en el cambio de actitud que asume el niño en el aula de clases.

Pasado un tiempo se puede ver que ese reconocimiento que la “maestra A” le hizo al “niño B” tuvo alcances positivos, ya que este comenzó paulatinamente a realizar actividades que antes se le dificultaban, los dictados se convirtieron en momentos gratificantes para él (Nota tomada del diario de campo N° 4, realizado por Laura Luna), también el “niño B” comenzó a avanzar en su proceso lector después de que no le gustaba y menos cuando la “maestra A” realizaba sus famosos controles de lectura (Nota tomada del diario de campo N°2, realizado por Laura

Luna); ahora leer para el “niño B” era algo habitual, siempre se ofrecía voluntariamente y aunque en ocasiones algunos de sus compañeros se burlaban cuando se equivocaba, él optaba por escuchar las voces de aquellos compañeros que lo corregía respetuosamente o la de la “maestra A” y la “practicante” que lo motivaban a seguir adelante con la lectura (Nota tomada del diario de campo N° 4, realizado por Laura Luna).

Gonzales y Touron (1992) nos mencionan que "el autoconcepto académico positivo facilita la aproximación a tareas de aprendizaje anteriormente percibidas como amenazantes, transformándolas en oportunidades para demostrar competencia". En este caso, el “niño B” en un comienzo concibió los dictados como una actividad en la que iba a fallar y esto lo respaldó con las retroalimentaciones negativas que la “maestra A” le hacía. Luego, cuando se comenzó a ver qué se reconocían los progresos que estaba teniendo, vio esos pequeños fallos como áreas de mejora que alcanzaría con esfuerzo y dedicación, alcanzando así satisfacción con aquellas actividades que antes no le gustaban como leer y hacer dictados.

## **Situación 2**

Durante las clases de la "Maestra B", los estudiantes realizaban actividades donde debían escribir por sí mismos los puntos a trabajar. Sin embargo, el "niño C" presentaba dificultades para escribir correctamente y no completaba su trabajo adecuadamente. Al producirse un cambio de maestra en el salón y establecerse nuevas normas, la dinámica de trabajo comenzó a cambiar. Un día, el niño decidió copiar su actividad y le dijo a la nueva profesora: "Profe, si tú me felicitas, lo haré mucho mejor". La profesora lo animó, respondiendo: "Dale, tú puedes hacerlo bien y

ordenado; te voy a felicitar cuando lo logres". Esto motivó al niño, quien permaneció en su asiento y trabajó de forma tranquila sin molestar a sus compañeros. Al finalizar la actividad, la profesora lo felicitó efusivamente, lo que generó una gran alegría en el niño. Con entusiasmo, le decía a sus compañeros: "¿Ven que sí puedo? ¡Sí puedo!". Este comportamiento refleja un proceso de autoafirmación, en el cual el niño comenzó a reconocer y validar sus propias capacidades. A partir de ese momento, el "niño C" empezó a trabajar de manera constante y a cumplir con sus actividades dentro del aula. (Nota tomada del diario de campo N°1, realizado por Karen Díaz).

Después de hacer un análisis profundo de esta situación se llegó a la conclusión que el niño necesita que la maestra le diga que sí puede para que él también comience a buscar mantener una imagen positiva de sí mismo, reafirmando sus valores y habilidades. En este caso, la validación externa de la profesora fue crucial para que el niño comenzará a verse a sí mismo como capaz de realizar su tarea correctamente. Es por ello que el niño hace una autoafirmación, apoyada por el reconocimiento externo, que le permitió al niño interiorizar una creencia más sólida en sus capacidades, lo que, fortalece la autoestima y reduce la vulnerabilidad frente a la amenaza de fracaso, en este caso lo que permitió fue que el niño reciba validación sobre sus competencias, tienden a comprometerse más con las tareas, ya que su sentido de valor personal se refuerza.

Sin embargo, durante el diálogo con el tutor llegamos a la conclusión de que esto puede generar un círculo dorado, entendido como una interacción positiva y equilibrada con la maestra, esta relación le brinda al niño y la niña la posibilidad de

cometer errores y aprender de ellos, lo que a su vez favorece la percepción de sus propias habilidades, mejorando así su desempeño académico y su comportamiento en clase. Por otro lado según Carol Dweck, en su artículo "Precaución: los elogios pueden ser peligrosos" (1999), Dweck explica que elogiar constantemente a los niños por sus habilidades o resultados ("lo estás haciendo bien") sin enfocarse en el esfuerzo, puede llevarlos a desarrollar una "mentalidad fija". Esto los hace dependientes de la aprobación externa y temerosos de cometer errores, porque creen que su valor depende de ser siempre exitosos a los ojos de los demás.

Dweck propone en su teoría que, para evitar caer en estos círculos viciosos, es importante fomentar una "mentalidad de crecimiento", donde el enfoque está en el esfuerzo, el aprendizaje continuo y la superación de retos, en lugar de la aprobación constante de resultados perfectos. Así, los niños y niñas aprenden a valorar el proceso de aprendizaje y a confiar en sus propias capacidades, lo que rompe con el ciclo de dependencia y crea un entorno de desarrollo más saludable, similar al concepto de los "círculos dorados".

En esta situación se logra percibir algo llamado los círculos viciosos en las interacciones entre una maestra y un niño, cuando la maestra constantemente le dice al niño que lo está haciendo bien y esté siempre espera esa aprobación, se refieren a un patrón repetitivo y poco saludable de dependencia emocional. En este tipo de dinámicas, el niño llega a depender excesivamente de la retroalimentación externa, en este caso de la aprobación de la maestra, para validar sus acciones o decisiones. Como resultado, no desarrolla una autoevaluación autónoma ni

confianza en sus propias capacidades, ya que siempre busca la confirmación externa para sentirse seguro de su desempeño.

Este ciclo refuerza la necesidad del niño de buscar validación en lugar de fomentar su autoconfianza y autonomía. A su vez, la maestra, al mantener este patrón, no está promoviendo el desarrollo de habilidades críticas en el niño, como la autoevaluación, la resiliencia ante la crítica destructiva o la capacidad de aprender de sus propios errores. Con el tiempo, este tipo de interacción puede afectar negativamente el desarrollo de la autoestima del niño, ya que su sentido de valía estará condicionado a la opinión de los demás, lo que puede limitar su capacidad para tomar decisiones de forma independiente y asumir riesgos en su aprendizaje.

Por el contrario, los círculos dorados se refieren a un tipo de interacción positiva y equilibrada. En este caso, la maestra proporciona retroalimentación que no solo valida los esfuerzos del niño, sino que también le ofrece oportunidades para mejorar y aprender de sus errores. Aquí, la aprobación no es constante ni automática, sino que está contextualizada, reconociendo el esfuerzo y el progreso en lugar de simplemente los resultados. Este tipo de retroalimentación fomenta la autonomía de los niños y niñas, su capacidad para reflexionar sobre su propio trabajo y la confianza para asumir desafíos sin la necesidad constante de aprobación externa, adquiriendo habilidades como la autorregulación y autoconfianza pilares fundamentales para una buena autoestima.

### Situación 3

Al revisar el cuaderno de expresión artística, la maestra observó el cuaderno del "Niño D" y comentó: "Ya sé que este cuaderno es un 5 asegurado porque el 'Niño E' siempre trabaja, además de ser muy organizado y cumplido con sus tareas." El "Niño D" se sintió muy feliz al escuchar esto, ya que todos sus compañeros aplaudieron. Sin embargo, la situación fue diferente para el "Niño E". Cuando entregó su cuaderno, la maestra comentó: "Vamos a ver si por lo menos le alcanza para un 3.5." En este caso, todos los compañeros se rieron, y el "Niño E" simplemente bajó la cabeza. Al hablar con él después y sugerirle que completara sus actividades para que la maestra revisara su cuaderno nuevamente, me respondió que no, que para qué, si él no sabía hacer nada bien y la profesora ya le había dicho que su nota sería un 3.5. (Nota tomada del diario de campo N°2 ,realizado por Leidy Arévalo).

En este contexto, se pueden identificar dos tipos de interacciones maestro-estudiante que influyen en la autoestima, tal como lo menciona Laing: la confirmación y la desconfirmación. En el caso del "Niño D", la maestra lo elogia públicamente, reforzando positivamente su esfuerzo y organización, esto confirma su valor como estudiante, aumentando su autoestima y lo motiva a continuar con su buen desempeño. En contraste, en el caso del "Niño E", la maestra emite un comentario despectivo sobre su trabajo incluso antes de revisarlo, lo que actúa

como desconfirmación, afectando negativamente su autoestima y llevándolo a creer que no es capaz, además, la burla de sus compañeros refuerza este sentimiento, generando en el "Niño E" una sensación de incapacidad en la que siente que, sin importar su esfuerzo, no logrará un buen resultado. Esto disminuye su motivación y puede afectar su rendimiento académico.

La perspectiva de Vaello (2007,) subraya la importancia de la relación emocional entre el estudiante y su entorno, enfatizando que la autoestima no solo se construye a través del reconocimiento de logros, sino también mediante el sentido de pertenencia y conexión con los demás. En el caso del "Niño D", su éxito y el reconocimiento público de la maestra no solo refuerza su autovaloración, sino que también lo integra socialmente al grupo, generando un ambiente positivo de apoyo mutuo. En contraste, el "Niño E" no solo se enfrenta a un comentario despectivo que minimiza sus esfuerzos, sino que también experimenta el aislamiento emocional que conlleva la burla de sus compañeros, al hacerle sentir que no vale para algo.

Ya han pasado algunas semanas y la situación con estos dos niños sigue igual: el "Niño D" trabaja de manera ordenada y cumplida, pero el hecho de que la maestra lo utiliza constantemente como ejemplo frente al grupo lo está afectando. Él siente que debe entender todo y hacerlo perfecto; cuando no lo logra, se frustra al punto de llorar. .(Nota tomada del diario de campo N°3, realizado por Leidy Arévalo).

Por otro lado, el “Niño E” presenta un bajo rendimiento académico y parece haber asumido la falta de motivación de la mayoría de los maestros como algo habitual. En lugar de recibir palabras de aliento, enfrenta castigos como quedarse sin recreo para terminar las actividades o constantes llamados a su acudiente. Estas experiencias, que ya le parecen normales, han generado en él una actitud de resignación. Suele decir: "ya sé lo que va a pasar" y considera que siempre habrá algo que le corrijan. Como resultado, prefiere realizar sus trabajos a su manera y en sus tiempos . (Nota tomada del diario de campo N°3, realizado por Leidy Arévalo)

Cuando la maestra elogia públicamente al “Niño D” y lo utiliza como referencia para sus compañeros, genera una presión innecesaria sobre él y fomenta dinámicas de exclusión en el grupo. Esto no fortalece el trabajo colectivo, sino que aumenta las desigualdades y promueve una competencia poco saludable. Según el artículo “Educación en valores y formación ciudadana” del Ministerio de Educación Nacional, la educación debería reconocer las diferencias individuales como una oportunidad para convivir en la diversidad, no para dividir.

Asimismo, el trato hacia el “Niño E” refuerza en él una sensación de fracaso que afecta su motivación y autoestima. Los comentarios negativos y las medidas correctivas no solo empeoran su rendimiento, sino que también lo alejan de la posibilidad de mejorar. De acuerdo con el mismo artículo, es responsabilidad de la escuela ayudar a los estudiantes a construir una imagen positiva de sí mismos, ya que esto influye directamente en su disposición para aprender y superar retos. Un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos fomenta la

confianza en sus habilidades, la aceptación de los errores como parte del aprendizaje y una mayor disposición para enfrentar desafíos. Por el contrario, si un niño se siente constantemente criticado o desvalorizado, puede desarrollar inseguridades que afecten su desempeño y su motivación para aprender.

Finalmente, la madre del “Niño E”, decidió retirarlo del colegio una semana antes de finalizar el año escolar, debido a que tenía varias materias reprobadas y al hablar con los profesores le habían comentado que lo más probable es que no lograra ser promovido al siguiente grado. (Nota tomada del diario de campo N°4, realizado por Leidy Arévalo)

La retroalimentación que dio la docente en esta situación afectó la autoestima de ambos niños, lo que muestra cómo los comentarios y expectativas dentro del aula pueden influir en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos.

Retomando nuestro trabajo de grado, en el que consideramos la autoestima positiva, como el reconocimiento de las habilidades propias junto con la aceptación de aspectos por mejorar, vemos que en este caso ninguno de los niños y niñas logró desarrollar este equilibrio.

A veces, las maestras depositan altas expectativas sobre ciertos estudiantes, con la intención de motivarlos o reconocer sus capacidades, pero sin darse cuenta, pueden generar una presión emocional que afecta su bienestar. Esto fue lo que

ocurrió con el “Niño D”, quien recibió constantes elogios por su desempeño, lo que lo llevó a sentirse responsable de mantener siempre un nivel impecable. Cuando no comprendía completamente una actividad, no tenía suficiente tiempo para terminarla o encontraba dificultades, se frustraba hasta el punto de llorar. Aunque se le reconocía como un estudiante ejemplar, nunca se le permitió ver los errores como parte natural del aprendizaje. La imagen de “niño que siempre hace todo bien” se convirtió en una carga que afectó su autoestima, ya que sentía que no podía fallar ni pedir ayuda frente al grupo. Esta presión constante, más que motivar, comenzó a limitar su seguridad y su disfrute por el aprendizaje.

Por otro lado, el “Niño E” asumió como algo normal las expectativas negativas y la falta de confianza en su capacidad. Al recibir más críticas que apoyo, dejó de ver el aprendizaje como una oportunidad de mejora y terminó convencido de que no era capaz de hacer las cosas bien. Con el tiempo, perdió la motivación para trabajar en clase y, finalmente, no logró aprobar el año escolar.

Esto evidencia la importancia de brindar una retroalimentación equilibrada que ayude a las niñas y niños a reconocer sus logros sin sentir que deben ser perfectos y al mismo tiempo, los motive a mejorar sin que los errores definan su valor o sus capacidades.

#### **Situación 4**

. En clase de español el tema trabajado era sinónimos y antónimos, la maestra copió en el tablero su definición, ejemplos y un ejercicio para la casa. Para

los niños y niñas era demasiado, tenían que escribir mucho, la situación era un poco peor para el "niño F", quien presentaba dificultades en el avance de su proceso lectoescritor, por lo que le costaba copiar del tablero, el niño estaba muy preocupado por alcanzar a copiar todo y la situación se complicaba más pues estaba próxima la hora de salida al descanso. El niño se acerca a la maestra sin pronunciar palabra, con gesto de preocupación muestra su cuaderno. La maestra pone su mano en el hombro del niño y comenta en general, no solo para el niño sino que de manera que quien estuviera cerca podía escuchar sus palabras, "Está bien, no te preocupes, aunque el "niño F" no termino, ha tenido avances en su proceso, mejoró la letra, tiene mejor manejo del espacio, ha avanzado en el proceso lector y trabaja más juicioso, a comparación de antes ha mejorado mucho" y pregunta al estudiante ¿verdad que has mejorado y que vas a seguir trabajando? Cuando el niño escucha las palabras de la maestra inmediatamente le cambió el gesto en su rostro y con una sonrisa asiente para luego irse feliz al descanso. (Nota tomada del diario de campo N°2, realizado por Ghelen Pinilla)

Cuando se habla de comparación, en primera instancia esta se puede ver con una connotación negativa ya que puede generar sentimientos de insuficiencia cuando se comparan los resultados de un niño con los de otros. Sin embargo, en este caso, la maestra utiliza la comparación de manera constructiva, contrastando el desempeño actual del estudiante con su desempeño anterior. Este tipo de comparación no busca destacar lo que falta, sino resaltar el crecimiento que se ha tenido, motivando al niño a sentirse orgulloso de sus logros y a seguir avanzando. Al enfatizar que, aunque todavía hay áreas que mejorar, el esfuerzo constante del niño

ha dado frutos visibles, la maestra no solo refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo, sino que también valida el esfuerzo como un valor en sí mismo.

La psicóloga Carol Dweck (2017) sostiene que, los maestros y padres deben elogiar a los niños el esfuerzo y por persistir en la tarea, responder a los estudiantes con palabras que celebren el trabajo duro, la tenacidad, curiosidad, proceso y progreso en lugar de centrarse únicamente en el resultado (p.3). Esto fomenta en los niños y niñas una mentalidad de crecimiento, donde comprenden que las capacidades no son innatas, sino que pueden desarrollarse con esfuerzo. En esta situación, la maestra se enfoca en el proceso y el esfuerzo del niño, reconoce que ha tenido avances importantes, reforzando la idea de que el esfuerzo lleva a la mejora.

Al enfocar su atención en el proceso y no solo en el producto final, la maestra transmite un mensaje positivo al estudiante. Esto no solo le transmite confianza en sus habilidades, sino que también lo motiva a seguir esforzándose en su aprendizaje. Al valorar el proceso, la maestra fortalece su autoestima, haciéndole ver que cada avance es significativo y que su crecimiento académico es el resultado de su trabajo.

Es importante mencionar que él “niño F” había sido transferido desde otro grupo, donde era considerado “un niño muy difícil” debido a comportamientos que resultaban difíciles de manejar para su maestra anterior. Al iniciar en su nuevo salón, era evidente su tendencia a desbordarse emocionalmente llorando cuando alguna tarea no salía como esperaba. Con frecuencia, verbalizaba una

autopercepción negativa, diciendo frases como "no puedo" o "no sé hacerlo" negándose a intentar realizar las actividades, se podía notar cómo tensionaba su cuerpo y arrancaba las hojas, incluso antes de recibir retroalimentación sobre el trabajo que estaba realizando. Tenía el hábito de aislarse y esconderse bajo el lavamanos del salón o se acurrucaba en una esquina a llorar, frunciendo el ceño, apretando los dientes, mostrándose muy frustrado, además le costaba socializar con sus compañeros de curso. Este panorama evidenciaba una autoestima negativa y una visión limitada de sus propias capacidades. (Nota tomada del diario de campo N°1, realizado por Ghelen Pinilla)

En el nuevo curso, las interacciones con la maestra titular marcaron un cambio significativo. Ella empleaba palabras de afirmación como "claro que puedes hacerlo", utilizando un tono firme pero motivador. A través de un equilibrio entre establecer límites y reconocer logros, la maestra logró influir positivamente en el bienestar emocional del estudiante. Aunque aún enfrenta desafíos en sus habilidades de lectoescritura, su comportamiento y actitud han mejorado notablemente. Ya no rompe sus trabajos impulsivamente, no se aísla ni se desborda emocionalmente y se muestra más centrado y sociable. Estos aspectos evidencian que las retroalimentaciones positivas, enfocadas en el progreso más que en los errores, tienen un impacto significativo en la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos y en su disposición en el proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, se ha observado que cuando la maestra utiliza un tono más fuerte para llamar su atención, por ejemplo, cuando lo regaña por distraerse, el "niño F" o cuando de pie frente al niño cruza los brazos y mantiene una mirada fija y firme

hacia él, el niño no parece reaccionar de manera negativa de forma duradera. Ante comentarios como "debes concentrarte, por eso es que vas mal", el "niño F" se encoge de hombros, agacha la mirada, asiente y continúa trabajando. Si bien es evidente que en el momento el estudiante puede sentirse incómodo o molesto, no da muestras de interpretar el regaño como algo personal ni que afecte su autoestima de manera significativa. (Nota tomada del diario de campo N°3, realizado por Ghelen Pinilla) Esto se debe a que el mensaje de la maestra está dirigido a su comportamiento específico, sin descalificar su valor como persona o compararlo con otros compañeros, lo cual evita que el estudiante internalice la crítica como algo más profundo o como algo que esté mal con él como persona.

Aunque cualquier tipo de corrección puede generar incomodidad temporal, en este caso no parece haber una repercusión grave en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo. Por el contrario, entiende que el llamado de atención se centra en la importancia de mantener la concentración para que su proceso de aprendizaje sea más efectivo. Este manejo permite que la interacción sea firme pero no dañina, dado que no afecta la confianza general del estudiante ni lo lleva a desvalorizarse, lo que es clave para evitar consecuencias negativas en su desarrollo socioemocional.

Lo descrito anteriormente deja ver la importancia de las interacciones y las retroalimentaciones en el aula, mostrando que los niños y niñas no son solo estudiantes, sino seres humanos con necesidades que van más allá de lo académico. Las palabras y la forma en que la maestra las comunica al estudiante han desempeñado un papel crucial en el proceso del "niño F", no solo en términos

de comportamiento, sino también en la percepción de sus habilidades y del aprendizaje como un proceso continuo.

Hattie y Timperley mencionan diferentes niveles en los que se puede realizar la retroalimentación, al resaltar los avances y valorar el esfuerzo, más allá de los resultados inmediatos, la maestra se centra en los niveles denominados: retroalimentación sobre el proceso y retroalimentación sobre la tarea, siendo estos en conjunto, niveles considerados significativos en el proceso de aprendizaje de las infancias, así se fomenta una mentalidad de crecimiento que fortalece la autoestima del estudiante y su disposición para transitar de mejor manera nuevos retos tanto académicos como de otro tipo. Si bien el “niño F” en otros momentos fue objeto de palabras destructivas que afectaron la imagen que tenía de sí, la maestra al no realizar críticas al estudiante enfocadas en él como persona, contribuye a que en el proceso de construcción de la autoestima por el que está atravesando el niño, se transformen estas ideas negativas y el niño logre descubrir que es valioso y capaz de superar diferentes dificultades que se le presenten en su vida académica y personal. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje va más allá de lo académico y que las interacciones en el aula tienen un impacto integral en el desarrollo de los niños y niñas.

### **Situación 5**

En un taller de socio afectividad, los estudiantes debían plasmar en una hoja, mediante un dibujo, cómo se veían a sí mismos. No se dieron indicaciones sobre colores, tamaños u otras directrices, con el fin de permitirles expresar su autopercepción libremente. Cuando el “niño G” se acercó a mostrar su dibujo, lo

primero que dijo la “maestra D” fue que lo había hecho muy pequeño, diciéndole que debía borrar y hacerlo nuevamente, esta vez más grande. Esta intervención provocó la frustración del estudiante, quien comenzó a llorar, expresando que, “Yo solo soy un niño de 7 años y no puedo dibujarme grande porque no soy un anciano de 80 años, soy pequeño”. Como se mencionó anteriormente, la instrucción que se dio fue que se dibujaran como ellos se percibieran, precisamente para evitar influir en la visión de sí mismos. (Nota tomada del diario de campo N°1, realizado por Ghelen Pinilla) Este incidente resalta la importancia de respetar la autonomía y la perspectiva única de cada niño en su proceso creativo, así como la necesidad de evitar imponer estándares preconcebidos que puedan limitar su libertad de expresión y autoconcepto.

Esta situación guarda conexión con el capítulo 1 del libro “El principito”. Al igual que el protagonista de la historia, quien realizó un dibujo desde su percepción de cómo era una boa comiéndose a un elefante, el “niño G” dibujó una versión de sí mismo que reflejaba su percepción personal. Sin embargo, al igual que las personas mayores que no entendían el dibujo de la serpiente, la maestra no comprendió ni valoró la interpretación del niño, lo que resultó en una desilusión similar a la que experimentó el protagonista de el principito cuando se le sugirió abandonar sus dibujos.

Este corto literario sirve como ejemplo de cómo, a menudo, los adultos imponen sus ideas preconcebidas sobre lo que es apropiado o correcto, incluso en aspectos relacionados a la autopercepción de los niños y niñas, olvidando poseen una visión del mundo y de sí mismos que es única y merece ser respetada. La

intervención de la maestra, como la crítica al dibujo en "El Principito", no solo ignoró la creatividad y autenticidad del estudiante, sino que también provocó una reacción emocional que evidencia cómo las palabras que reciben los niños y niñas por personas significativas de su entorno tienen gran influencia en su sentir y en la forma en que se perciben y se construyen a sí mismos.

Mead, G. (citado en Monferrer, González y Díaz, 2009). menciona que, “el sentido primero del yo resulta, en gran parte, de las actitudes, palabras y gestos de los demás”. Es decir que en gran medida el autoconcepto se genera en relación con los demás. En este caso, por medio de la retroalimentación que hace la maestra sobre el dibujo al estudiante, se ve invalidada la idea que tiene el niño de sí mismo, dando indicaciones acerca de cómo debería dibujarse a sí mismo. Aunque la intención de la maestra no hubiera sido negativa, sino dirigida a que el niño lograra un trabajo final de mayor calidad, las palabras fueron recibidas de manera diferente por el estudiante. Para el niño, la indicación de rehacer el dibujo porque “no está bien” implicaba que su autopercepción, tal como la había expresado, no era válida ni correcta.

Por otra parte, el “niño G” era considerado por varias maestras con un rendimiento destacado. El recibir constantemente diferentes elogios se volvió para él una presión, siempre quería terminar las actividades de primeras, muchas veces sin ser consciente de los contenidos trabajados y buscaba aprobación constante de las maestras, comparando su trabajo con el de sus compañeros, decía “Profe ¿verdad que yo terminé primero y que el mío está mejor?, cuando el niño no recibe la

respuesta que esperaba por parte de la maestra, aunque verbalmente no expresaba descontento, bastaba con ver la expresión de su rostro para notar su frustración.

La búsqueda constante de aprobación externa y el recibir una respuesta inesperada, percibida por el niño como negativa, tuvo gran impacto para él en el taller de socioafectividad mencionado. Al recibir siempre comentarios de aprobación sobre sus diferentes trabajos, le resulta difícil al “niño G” asimilar los errores. En este caso, se pudo observar un desborde emocional por parte del niño, posiblemente intensificado por la sensibilidad del tema trabajado (como me veo), lo que pudo generar en el niño una conexión profunda con la actividad. El “niño G” pudo interpretar la respuesta de la maestra como una crítica no sólo al resultado de la actividad sino como un juicio hacia él y hacia su autopercepción.

Situaciones específicas como esta, sustentan la idea de que las experiencias cotidianas influyen en la autoestima de los niños y niñas, además como la retroalimentación proporcionada por las maestras tienen gran influencia en las creencias que los estudiantes tienen de sí y de sus capacidades. En este sentido, resulta fundamental reflexionar sobre la manera en que se implementa una herramienta tan relevante como lo es la retroalimentación, además en la importancia de escuchar la voz de los niños y niñas, ya que en este caso el “niño G” tenía un argumento válido que sustentaba el resultado final de la actividad

### **Consideraciones generales de las situaciones de análisis**

En referencia a las situaciones analizadas, se evidencia de qué manera el impacto de las interacción entre docentes y estudiantes influye significativamente en

la construcción y el desarrollo de la autoestima en la infancia; en primer lugar, teniendo en cuenta la Situación 1, en el cual la maestra emplea comentarios comparativos y despectivos hacia el niño B, le provoca efectos negativos y una sensación de inferioridad. Lo cual indica que se presenta un tipo de retroalimentación que puede tener consecuencias negativas a futuro, puesto que esta situación puede limitar su motivación en la escuela y afectar negativamente su autoestima, cabe aclarar que, el sentimiento de inferioridad, tiene que ver con la percepción constante de no estar a la altura de los demás, de sentirse incapaz, o menos valioso, siendo una vivencia interna que afecta tanto la autoestima como las relaciones personales, además, este sentimiento suele originarse en experiencias tempranas, comparaciones negativas o críticas constantes.

Por su parte, en la Situación 2, se evidencia que el "niño C" recibe una retroalimentación positiva por parte de la nueva maestra, siendo esto un factor que le motiva a mejorar, a tener un mayor desempeño y a tener una imagen más positiva de sí mismo, debido a que la validación externa es clave para el fortaleciendo de la autoestima, a pesar de ello, de acuerdo con, Dweck, la sobrevaloración constante de los logros sin centrarse en el esfuerzo puede crear una "mentalidad fija", limitando la capacidad del niño para enfrentar desafíos futuros. Sin embargo, en la Situación 3, se presenta que la maestra realiza una crítica negativa de forma pública hacia el "Niño E" previo a la revisión de un trabajo, siendo esto determinante, causando inseguridad y limitando el desarrollo del niño, por su parte, esto puede tener un efecto dañino en la autopercepción del niño que puede limitar su rendimiento en la escuela y su motivación. A diferencia de ello, en la Situación 4, la

retroalimentación se da de manera positiva, ya que se subrayan los avances y el esfuerzo del niño F, sin centrarse en los resultados, lo que fomenta un ambiente adecuado para el aprendizaje basado en el apoyo, ya que al basarse en el proceso y no solo en el resultado, se promueve la confianza del niño en sí mismo y en este mismo sentido su autoestima. Por otra parte, en la Situación 5, el niño G sufre de un sentimiento de frustración, debido a que recibe una corrección que va en contra de su percepción personal acerca de sí mismo, lo cual es un factor que va en contra de la autonomía del niño, de manera que, se subraya lo esencial de respetar las percepciones del niño en su expresión, reconociéndose como un sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje y desarrollo.

En resumen, estas situaciones muestran cómo las interacciones y el tipo de retroalimentación que los niños reciben influyen directamente en su autoestima. Es fundamental que los docentes adopten un enfoque respetuoso y empático, centrado no sólo en los resultados, sino también en el esfuerzo y el proceso, para fomentar una autoestima positiva y la disposición hacia el aprendizaje. En conclusión, las anteriores situaciones presentadas indican de forma clara cómo las formas de interacción y la manera en que es dada la retroalimentación tiene un impacto directo en la construcción de la autoestima en edades tempranas, debido a esto, es fundamental que, los docentes fomenten en sus clases una actitud empática y respetuosa, que valore no solo los logros de sus estudiantes, sino que además tenga en cuenta el esfuerzo y el camino recorrido. Por lo tanto, una retroalimentación positiva, puede entenderse cómo es un elemento clave dentro del proceso de enseñanza, ya que no solo orienta, sino que también potencia el

desarrollo de estudiantes autónomos, capaces de observar, evaluar y ajustar su propio aprendizaje.

## **11. Conclusiones**

En términos generales, encontramos que las maestras llevan a cabo diferentes tipos de retroalimentación, tanto verbales como no verbales, que pueden incidir directamente en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes. Evidenciamos que cuando estas retroalimentaciones parten de comparaciones entre un niño y otro, comentarios despectivos o gestos de rechazo, los niños y niñas suelen experimentar sentimientos de inseguridad, frustración, miedo a equivocarse y desmotivación por aprender. En contraste, cuando se realizan comentarios positivos, enfocados en el esfuerzo, el avance individual y el reconocimiento de logros personales, los estudiantes se sienten más seguros, valorados y motivados, lo que favorece no solo su autoestima, sino también su disposición hacia el aprendizaje.

También, logramos identificar que la comparación no siempre trae consigo una connotación negativa, al poner en paralelo el proceso inicial de un estudiante con su mismo proceso más avanzado, se realiza una comparación. Sin embargo, cuando esto pasa los niños y niñas son conscientes de su progreso, por lo tanto estas acciones les lleva a sentirse capaces, por lo que manifiestan reacciones y actitudes positivas frente a su trabajo y a sí mismos. Esto sugiere que, utilizar la comparación como una herramienta de retroalimentación puede ser pertinente, en tanto esta se haga centrada en el desarrollo del propio estudiante y con la intencionalidad de favorecer la construcción de una autoestima positiva.

A su vez, observamos que la manera en que los niños y niñas reciben la retroalimentación está estrechamente relacionada con su autoconcepto. Tal como lo indica Burns, el autoconcepto se entiende como la percepción que un sujeto tiene de sí mismo, integrando actitudes, emociones y conocimientos sobre sus habilidades, apariencia y aceptación social. No es un concepto estático, pues cambia con las experiencias, habilidades adquiridas y desafíos vividos. Esto lo convierte en un proceso activo de construcción que afecta la autoestima y las relaciones personales.

Es importante considerar que cuando un estudiante confía en sus capacidades, una crítica puede ser vista como una guía para mejorar. Pero si un estudiante tiene dudas sobre sí mismo, esa misma crítica puede sentirse como una confirmación de que no es bueno en algo. Por eso, ayudar a los estudiantes a construir una imagen positiva y realista de quiénes son es clave para que puedan aprovechar al máximo la retroalimentación que reciben, sin importar si esta es positiva o si requiere mejora. En este sentido, el rol del docente resulta fundamental: sus palabras, gestos y actitudes pueden convertirse en herramientas para fortalecer o debilitar la percepción que cada estudiante tiene de sí mismo.

Por todo ello, reafirmamos que la forma en que los docentes interactúan con sus estudiantes tiene una influencia significativa no solo en su desempeño académico, sino también en su bienestar emocional y en la percepción que construyen de sí mismos. Más allá de corregir errores o señalar logros, la retroalimentación se convierte en una oportunidad para acompañar, reconocer y orientar desde el respeto. Promover una cultura de aula basada en el reconocimiento, la empatía y el

respeto mutuo permite a los niños y niñas desarrollarse en un entorno que favorece su crecimiento integral y fortalece la confianza que necesitan para aprender, relacionarse y asumir nuevos retos.

Estos hallazgos sugieren considerar la autoestima como un componente crucial en el desarrollo integral de los niños y niñas. Generar un ambiente enriquecedor y empático no solo permite que los niños y niñas se sientan valorados y reconocidos, sino que también potencia su autoestima, convirtiéndola en un pilar esencial para su crecimiento personal y académico.

Es importante reconocer que el contexto educativo puede presentar desafíos que afectan la autoestima de los niños y niñas. La falta de empatía y el desinterés de algunos docentes pueden tener consecuencias negativas en el desarrollo emocional de los estudiantes. Por ello, resulta vital que las instituciones educativas trabajen en la formación de docentes comprometidos y sensibilizados con la importancia del desarrollo emocional y garantizando así un entorno que favorezca la construcción de la autoestima y en consecuencia, el aprendizaje integral.

De acuerdo con lo anterior, como licenciadas en formación en educación infantil, entendemos que ser maestras no se trata únicamente de enseñar contenidos académicos, sino también de acompañar a los niños y niñas en su desarrollo emocional y personal. A lo largo de este proceso hemos comprendido que aspectos como el tono de voz, la forma en que miramos, nuestros gestos y el lenguaje corporal en general, tienen un papel muy importante en la manera en que los niños se sienten y se perciben a sí mismos. Estos detalles, que a veces pueden parecer mínimos, transmiten mensajes que fortalecen o debilitan su seguridad, su

motivación y su autoestima. También hemos aprendido a mirarnos a nosotras mismas, a reconocer cómo nos sentimos y cómo eso puede influir en nuestras interacciones. Creemos que es fundamental no dejar que un mal día o una preocupación personal se traduzca en reacciones negativas hacia los niños, pues ellos no tienen la culpa de lo que nos pasa fuera del aula. Por eso, buscamos ser maestras conscientes, que actúan desde el respeto, la empatía y el cariño, sabiendo que cada gesto y cada palabra cuentan en la vida de los niños y niñas. Queremos que nuestras aulas sean espacios donde se sientan valorados, escuchados y acompañados en todas sus dimensiones.

En conclusión, fomentar una autoestima positiva en los niños y niñas es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa. Los docentes, como guías y modelos a seguir, deben crear un entorno seguro y enriquecedor donde cada estudiante se sienta valorado. Así mismo, crear un ambiente de respeto y empatía, donde la retroalimentación constructiva y enfocada en el esfuerzo fortalezca la autoestima, esta se convierte en un factor determinante para fomentar la motivación, el aprendizaje y el bienestar, siendo una herramienta que impulsa el crecimiento personal y académico de los niños y niñas, promoviendo un contexto educativo que se preocupe tanto por el aprendizaje como por el bienestar socioafectivo de los estudiantes.

## **12. Aportes a la línea.**

Este trabajo de grado aporta a la línea de investigación infancia, educación y sociedad, en tanto profundiza en las construcciones referidas a las interacciones en

el contexto escolar. Además, destaca la autoestima como eje central en el proceso de desarrollo de las infancias, reconociendo como las interacciones entre maestro y estudiante influyen en cómo los niños y niñas se perciben así mismos. De igual manera, abre la posibilidad a generar nuevas reflexiones de futuras maestras las cuales, despierten interés a pensar la infancia desde un lugar que trascienda lo académico

### **13. Coda:**

Este trabajo no solo nos permitió comprender cómo las diferentes formas de realizar retroalimentaciones a los niños y niñas influyen en la construcción de su autoestima, sino que nos tocó a nosotras como maestras en formación, consolidando visiones frente a la retroalimentación y lo que dicho proceso implica.

A lo largo del proceso, de escribir, plantear y replantear nuestras ideas, que siempre estuvieron acompañadas por los aportes de nuestro maestro; fuimos cada vez más conscientes que las retroalimentaciones que él proporcionaba nos llevaron a ser más independientes y a fortalecer nuestra capacidad de autocorrección. Es así como este trabajo de grado no solo nos amplió el conocimiento del proceso de constitución de autoestima en las infancias, sino que al final del recorrido, somos maestras con más capacidad de autocrítica con nuestra producción y nuestro ejercicio pedagógico.

Finalmente, tenemos la firme creencia que la retroalimentación debe realizarse desde la intencionalidad de ¿Cómo quiero influir en el otro? y estar encaminada a buscar la autonomía de las infancias, promoviendo en ellas el pensamiento crítico que les permita ser conscientes sobre su actuar, creencias, relaciones y procesos tanto cognitivos como sociales, llevándolos a depender cada vez menos del otro, reforzando así su autoconfianza.

## Fuentes

- Barcelona, Paidós. San Fabián Maroto, J. L. 1992 "Evaluación etnográfica de la educación", en B.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Trotta.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz & M. D. Lecompte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Editorial.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: La actitud del éxito*. Ediciones Urano
- Erikson, E. H. (2000). El ciclo vital completado (edición revisada). Paidós.
- Gerson A. Maturana M. y Garzón C. Daza (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. Bogotá D.C. Recuperado de <https://doi.org/10.18359/reds.954>.
- Kroef, R. F. da S., Gavillon, P. Q. y Ramm, L. V. (2020). Diario de campo y relación del investigador con el campo temático en la investigación de intervención. *Estudios e Investigaciones en Psicología*.
- Hammersley, M. y P. Atkinson. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*.
- Laing, R. D. (1969). El yo y los otros (Cap. 7). Paidós.

- Madrid, T. Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Madrid, M. Osorio J. Piña M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. Distrito Federal, México. 19(78). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>.
- Molloy, E., Borrell-Carrio, F., & Epstein, R. (2013). El impacto de las emociones en la retroalimentación. En D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Retroalimentación en la educación superior y profesional: Entenderla y hacerla bien*. Narcea.
- Monferrer, J; González, J y Díaz, D. (2009). La influencia de George Herbert Mead en las bases teóricas del paradigma constructivista. *Revista de la historia de la psicología*, 30 (2-3), 242-248.
- Mentalidad de crecimiento. (2017). En <https://psywaey.com/wp-content/uploads/2019/05/sobre-la-relacion-de-esfuerzo-y-resultados.pdf>
- Molloy, E., Borrell-Carrio, F., & Epstein, R. (2013). El impacto de las emociones en la retroalimentación. En D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Retroalimentación en la educación superior y profesional: Entendiéndola y aplicándola bien*. Routledge.
- Rockwell, E. (2001). La escuela cotidiana. México: FCE

- Rizo, M. (2006). La psicología social como fuente teórica de la comunicología. Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común. *Revista Andamios*. 9 (5).
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial.

### **Bibliografías**

- Acuña, J. (2013). Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión - Huacho. Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.
- Barco, J. M. (2006). Vigostky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 70–77.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.70-77>
- Branden, N. (2012). El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa.  
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2BB75B2C-720F-A542-4DCE-43297DDB55B7/Documento.pdf>

- Doménech, F. (2004). *Psicología de la Educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual*. Nueva York: Bantam Books
- Harrison, S. (2014). *La Autoestima*. San Juan , Puerto Rico: PONCE.
- Huayllas, M. (2016). *La autoestima en niños del 4° grado de primaria de la institución educativa Reina del Mundo, UGEL N° 6, La Molina, 2016*. Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Handabaka, G. (2008). *Autoestima y Personalidad*. Lima: AMEX SAC.
- Miller, A. (2002). *El cuerpo nunca miente*. ESPAEBOOKS.  
Recuperado de  
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/15cd386d56e442b2e5252dd18ea1a863.pdf>.
- Milicic, N., López de Lérica M., S. (2010). *Hijos Con Autoestima Positiva*. Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Maslow, A. H. (1998). *Maslow on management*. John Wiley & Sons.
- Rogers, C. (1989). *Teoría humanista*. Ed, 4, 79. Recuperado de  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=carls+rogers&oq=cars+ro#:~:text=Las%203%20versiones-,Teor%C3%ADa%20humanista.-C%20Rogers%C2%A0%2D%20Ed.](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=carls+rogers&oq=cars+ro#:~:text=Las%203%20versiones-,Teor%C3%ADa%20humanista.-C%20Rogers%C2%A0%2D%20Ed.)
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*.

- Valencia, C. (2007, mayo 23). Abraham Maslow. *La Autoestima*.  
<http://www.laautoestima.com/abraham-maslow.htm>

## Webgrafía

- Acosta, R y Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite*. 11. p. 82-95.  
<https://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Bandura, A. (2007). Aprendizaje social: una mirada desde la teoría cognitivo social de Albert Bandura. *Boletín Científico*, 3, Marzo,  
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n3/m2.html->
- Lira, A., Cortez, M., Sánchez, B. y Zett, I. (2021). Retroalimentación para el aprendizaje profundo. *Nota Técnica. Líderes Educativos PUCV*.
- López, G. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, vol. 17, 56. pp. 139-144
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Educación en valores y formación ciudadana . Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162349.html>
- Naranjo Pereira, M. L., (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*.

- Parada Buitrago, N.E., Valbuena Garzón, C.P. y Ramírez Vanegas, G.A. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y Ciencia*, (19), 127-144. Recuperado de [file:///C:/Users/karen/Downloads/elsaaponte,+revista-educacion-y-ciencia17ver3-127-144%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/karen/Downloads/elsaaponte,+revista-educacion-y-ciencia17ver3-127-144%20(2).pdf).
- Quintero, J. Alvarez, P. Restrepo, S. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad de preescolar. *CHAIR OF NEUROEDUCATION*, volumen 2 (2), 163-165. [file:///C:/Users/karen/Downloads/38773-Article%20Text-101135-1-10-20220316%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/karen/Downloads/38773-Article%20Text-101135-1-10-20220316%20(1).pdf).
- Roa, G. (2013). LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y SU IMPORTANCIA EN LA INFANCIA. *Edetania* 44. 241-257.
- Rodríguez, M. E. (2012). El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler Castillo (Comp.), *Lenguaje y educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13–43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Regader, B. (s.f.). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsk>  
[y](#)

- Top Doctors. (2023). Autoestima baja: Definición, síntomas, causas y tratamiento. Diccionario médico.  
<https://www.topdoctors.es/articulos-medicos/autoestima-como-la-gestionamos-cuando-es-baja>.
- Villarreal Larrinaga, O., & Landeta Rodríguez, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa: Una aplicación a la internacionalización. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 16(3), 31–52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274119490001>

### **Trabajos de grado**

- Rosio, V. (2016). La importancia de las relaciones interpersonales en el niño preescolar. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán. Recuperado de  
<file:///C:/Users/karen/Downloads/relaciones%20interpersonales%20en%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20de%20preescolar.pdf>.

### **Documentos institucionales**

- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2018). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá D.C. Recuperado de  
[https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI\\_ENS\\_DMM.pdf](https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI_ENS_DMM.pdf)

- Quienes Somos. (s.f). Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Recuperado de <https://normalmontessorisedeb.jimdofree.com/quienes-somos/>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f). Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED). Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/escuela-normal-superior-distrital-maria-montessori-ied>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Educación y valores. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90957.html>

## Secciones

- Blog Admisión. (2022). Elementos, componentes e importancia de la autoestima. Recuperado de <https://www.scribbr.es/normas-apa/ejemplos/pagina-web/#:~:text=Al%20citar%20una%20p%C3%A1gina%20web%20o%20un%20art%C3%A1culo%20online%2C%20seg%C3%BAn,Americana%20de%20Psicolog%C3%ADa%2C%202019>
- Dweck, C. S. (1999). Precaución: Los elogios pueden ser peligrosos. Liderazgo Educativo, 56(7), 20–25. Recuperado de <https://www.aft.org/sites/default/files/PraiseSpring99.pdf>

- Oroz Scheibe, R., Barreda Murillo, P., Aínsa, F., García Martín, J. L., López Morales, H., & Moreno Fernández, F. (N/A). Etimologías de Chile: Diccionario Etimológico Chileno.  
<https://etimologias.dechile.net/?control>
- Pitt, Edd y Norton, Lin (2017). “¡Esa es la retroalimentación que quiero!’ Reacciones de los estudiantes a la retroalimentación sobre el trabajo calificado y lo que hacen con él”, Evaluación y evaluación en educación superior, vol. 42, núm. 4, págs.
- Real Academia Española (RAE). (N/A). <https://www.rae.es/>
- Top Doctors México. (2023). Autoestima baja.  
<https://www.topdoctors.es/articulos-medicos/autoestima-como-la-gestio-namos-cuando-es-baja>.