



Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Educativa

**Eficacia autopercebida:
impacto en el aprendizaje y en el clima áulico**

Estudiante: Roxana Mariel Belmonte

DNI: 31.734.038

Supervisor: Lic. Leonardo Arroniz

Año: 2.025

Índice

Introducción y análisis institucional.....	3
Actividades realizadas durante la práctica.....	6
Problema detectado.....	7
Desarrollo teórico.....	9
Hipótesis y objetivos de trabajo.....	12
Métodos y técnicas.....	13
Desarrollo de la intervención.....	14
Análisis pre test.....	17
Análisis post test y calificaciones.....	22
Conclusiones.....	28
Impacto de la práctica.....	30
Limitaciones del estudio.....	32
Bibliografía.....	33
Anexo.....	35

Introducción

Contextualización

El siguiente trabajo ha sido realizado en el marco de la Especialización en Psicología Educacional, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, llevada a cabo durante los años 2.023 – 2.025.

El desarrollo de la práctica se realizó en la Escuela Municipal de Educación Primaria N°8 “Intendente Rufino Inda” de la ciudad de Mar del Plata, curso 6° “B” en el año 2.024

Presentación de la institución

Datos generales	
N° y nombre del establecimiento	Ep N° 8 Intendente Rufino Inda
CUE	060510300
Clave Provincial	3043PP1611
Equipo de Conducción	Directora Ana Rivas Vicedirectora Alejandra Manzato Secretaria Andrea Hohl
Expediente N°	2313-016825/80
Clasificación	Rural. Resolución: 10047
Categoría	Primera
Resolución EOE	3810/87
Subvención 100% resolución	3922/85Y25

Situación Socio-Institucional

La Escuela Municipal N°8 "Intendente Rufino Inda" se encuentra ubicada en Juramento 961 entre las calles Guanahani y Hernandarias, dentro del Barrio Villa Lourdes. Comparte edificio con la Escuela de Educación Secundaria N°216, con quien se establecen acuerdos en el uso de los espacios compartidos.

Las calles próximas que posibilitan el acceso se encuentran asfaltadas, poseen alumbrado público y los servicios básicos. Por dicha zona circulan diversas líneas de transporte público, tales como el 593 A, 551, 552, 552 A, 522, 523, 533.

Lo edificado en el barrio de la escuela, consta de casas americanas, chalets como así también viviendas precarias en la zona del asentamiento sobre calle Vértiz, también se distinguen varias fábricas de pescado.

La actividad de las familias, en su mayoría, es gente de trabajo vinculada a la actividad de la portuaria, fileteros/as, otras ocupadas en servicio doméstico en casas de familia.

Algunas familias realizan changas o se dedican a juntar y vender cartones.

Un elevado porcentaje de las familias son beneficiarias de las políticas públicas implementadas por el gobierno tales como Asignación Universal por Hijo, Pensión por madres de siete hijos, tarjetas para la compra de alimentos, entre otros.

La tipología familiar es diversa, en un porcentaje menor se compone de madre, padre y hermanos. Otras de uno solo de los progenitores y otras se componen de abuelos, tíos, con ausencia de los padres, debido a situaciones de consumo problemático de sustancias, abandono, restricciones, etc.

La población escolar es sumamente heterogénea. En este ciclo lectivo se han incorporado varios casos de niños en situación de vulnerabilidad social, patologías psiquiátricas, trastorno de déficit de atención, retraso mental, autismo, entre otras.

La Escuela recibe una matrícula Inicial de 342 alumnos. Distribuida en diecisiete secciones (17), distribuidas en ambos turnos.

Durante los últimos años se ha notado un creciente descenso de la matrícula, por diversas razones, entre ellas: mudanzas a otras ciudades (una parte de las familias se trata de trabajadores golondrinas) y familias que no sienten que la escuela no responde a sus expectativas.

A partir del ciclo lectivo 2.024, se ha incorporado la jornada de 1° a 6° año en ambos turnos, en un intento de dar respuesta a las necesidades de familias y mejorar los números de la matrícula. Aún existen secciones que no superan los 15 alumnos.

Equipo de trabajo

En ambos turnos el plantel docente es estable. Muestran conocimiento de la comunidad. Se los ve comprometidos con la realidad y la labor cotidiana.

El Equipo de Conducción cuenta con sus integrantes titulares. La secretaria se desempeña desde el año 2020 en la escuela. La Sra. Vicedirectora a partir del 2021 y la Directora se incorpora a partir del ciclo lectivo 2022.

El EOE está conformado por cinco integrantes y abarcan ambos turnos, trabajando de manera alternada. El EOE trabaja acompañando a los docentes en el fortalecimiento de las trayectorias de los alumnos, a través de diversas estrategias:

La FO evalúa a los alumnos que ingresan en primer año y determinan cuáles alumnos requieren una intervención. Luego arma grupos de trabajo con los alumnos que presentan dificultades similares y organiza talleres con ellos.

Además, recibe las derivaciones de los docentes de los demás años, evaluando y trabajando con la misma modalidad. También realiza reuniones con los padres de dichos alumnos y asesora en el caso de ser necesario, en la consulta con profesionales externos. En general, los mayores problemas detectados son las dificultades en la fonación de ciertos fonemas, mala oclusión, frenillo corto, entre otras.

La OA y OE reciben las derivaciones de los docentes, en general durante las REEBs y se organiza el trabajo conjunto: se dan sugerencias a los docentes, se planifican acciones conjuntas dentro del aula y también hacen talleres fuera del salón, agrupando a los alumnos con dificultades semejantes, por ejemplo, favorecer la adquisición de la lectoescritura.

La OS trabaja principalmente el ausentismo escolar, realizando llamadas y visitas a domicilio. También acompaña a las familias en la búsqueda de turnos en las salas de atención o el Hospital Materno Infantil, asesora sobre crianza y consigue ropa, calzado, etc.

La Escuela cuenta con el Programa PEBA, a través de este posee una bibliotecaria que concurre a la escuela un día a la semana, alternando entre los turnos, acompaña a los docentes en la animación a la lectura.

El personal auxiliar está establecido por dos auxiliares en el turno mañana y dos en turno tarde.

Actividades realizadas durante la práctica

- Lectura de legajos y memorias pedagógicas de los alumnos del curso.
- Entrevistas con directivos, EOE y con docentes de años anteriores, para conocer el trabajo realizado en años anteriores con los alumnos, estableciendo acuerdos de trabajo.
- Entrevistas con padres y madres, acerca de la trayectoria educativa de sus hijos, expectativas y deseos.
- Observación de clases, específicamente, de las áreas de Inglés, Ed. Física y Ed. Artística.
- Reunión de padres para comentar el trabajo que llevaré a cabo para esta Especialización y recolección de autorizaciones.
- Armado de cuestionario para los alumnos.

Problema detectado

Los alumnos de sexto año presentaban en general bajo rendimiento académico, desmotivación y dificultad para enfrentarse a desafíos, como temas nuevos o actividades más complejas.

La mayoría de los estudiantes manifestaba dificultades para la realización de las tareas escolares, que no recordaban cómo se resolvía o directamente, que no sabían cómo resolver.

Se evidenciaban dificultades en la comprensión de consignas y textos, encontrándose más dificultades en el área de matemática.

Además subsistían conflictos entre pares, dificultad para aceptar normas escolares y para reconocer la autoridad de sus docentes.

El ausentismo intermitente también era notorio, como las habilidades sociales descendidas.

Al entrevistar a las familias y miembros del Equipo de Orientación Escolar, salen a luz las siguientes cuestiones: el grupo estaba conformado por estudiantes provenientes de tres secciones distintas (A –B- C) y nueve se habían incorporado en el ciclo lectivo.

Cinco alumnos transitaban su escolaridad con PPI y solo uno de ellos estaba alfabetizado.

La mayoría de las familias eran monoparentales, con madres como cabeza de familia, que subsistían de changas y ayudas estatales. Muchas de las progenitoras no habían completado su escolaridad, siendo algunas de ellas semi - analfabetas.

Relataban dificultad para establecer límites en el hogar, escasez de rutinas de sueño (la mayoría de los chicos se dormía alrededor de las 3 AM).

Algunos estudiantes convivían con adultos en situación de consumo problemático de sustancias, o sus familias realizaban venta de estupefacientes.

Todos los alumnos poseían un teléfono celular, con el cual interactuaban entre ellos fuera de la escuela, derivando en conflictos que en varias ocasiones terminaron impactando en la institución.

Esta situación áulica tan compleja derivó en renunciadas de profesores de áreas especiales, lo que reforzó en los alumnos la conducta disruptiva.

Los estudiantes se referían a sí mismos como “bravos”, “nadie puede con nosotros”, y realizaban comentarios del estilo “a ésta la vamos a hacer renunciar también”.

Desarrollo teórico

La autoeficacia percibida, concepto clave dentro de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura, se refiere a las creencias que un individuo tiene sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas específicas (Bandura, 1997). En el ámbito educativo, este constructo incide directamente en el rendimiento académico, la motivación intrínseca, la autorregulación del aprendizaje y las interacciones sociales de los estudiantes (Usher & Schunk, 2018). En este marco teórico se explora cómo se desarrolla la autoeficacia en escolares, su impacto en los procesos de aprendizaje, y su vinculación con las relaciones interpersonales —especialmente con docentes y pares—, integrando hallazgos de investigaciones recientes (últimos cinco años).

La autoeficacia según Bandura

Bandura (1997) identifica cuatro fuentes principales que contribuyen al desarrollo de la autoeficacia:

1. Experiencias de dominio, es decir, los logros personales previos en tareas similares, que fortalecen la creencia en la propia competencia.
2. Experiencias vicarias, que se producen al observar a otros (modelos significativos) desempeñarse con éxito, especialmente si se perciben como semejantes.
3. Persuasión social, a través de mensajes alentadores de figuras relevantes como docentes, padres o compañeros.
4. Estados fisiológicos y emocionales, como el manejo del estrés, la ansiedad o el entusiasmo ante una tarea.

Estas fuentes moldean las creencias de autoeficacia desde edades tempranas. Por ejemplo, un estudiante que ha tenido éxito previo en la resolución de problemas matemáticos tenderá a interpretar esa experiencia como evidencia de su competencia, incrementando su confianza para enfrentar nuevos desafíos (Olivares et al., 2021).

Diversos estudios han confirmado que la autoeficacia percibida constituye un predictor significativo del éxito académico. Schunk y DiBenedetto (2020) evidencian que los estudiantes con alta autoeficacia tienden a:

- Persistir ante tareas exigentes.

- Emplear estrategias metacognitivas más eficaces.
- Mostrar mayor motivación y compromiso con el aprendizaje.

Asimismo, García-Fernández et al. (2022) señalan que la autoeficacia actúa como un factor protector ante el bajo rendimiento, modulando los efectos negativos de la ansiedad escolar. En un estudio con niños de nivel primario, aquellos con mayores niveles de autoeficacia lectora obtuvieron mejores resultados en pruebas estandarizadas ($\beta = 0.42$, $p < 0.01$).

Dimensión social de la autoeficacia

La autoeficacia no se limita al ámbito académico, sino que también incide en la competencia social. Smith et al. (2020) destacan su influencia en la construcción de vínculos cooperativos y en la resolución de conflictos de manera asertiva. A su vez, un estudio longitudinal realizado por Parker et al. (2021) indica que los escolares con baja autoeficacia social presentan un 30% más de probabilidad de experimentar exclusión por parte de sus grupos de pares.

En este sentido, la retroalimentación docente se constituye como una variable mediadora de gran relevancia. Tschannen-Moran y Hoy (2021) subrayan que:

- El apoyo emocional por parte de los docentes fortalece la autoeficacia académica.
- La retroalimentación constructiva y específica aumenta la participación activa en clase (Huang, 2023), con correlaciones significativas ($r = 0.56$, $p < 0.05$).

Factores emergentes en la investigación reciente

La producción científica de los últimos años ha ampliado el estudio de la autoeficacia, integrando nuevas variables contextuales y emocionales. Por ejemplo:

- El uso pedagógico de tecnologías digitales, acompañado de andamiajes docentes, se asocia con una mayor percepción de autoeficacia en entornos virtuales (Zhao, Ren, & Yang, 2024).
- La autoeficacia emocional, entendida como la creencia en la propia capacidad para regular emociones en contextos escolares, ha mostrado ser un predictor relevante de la adaptación socioemocional y académica (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2022).

En síntesis, la evidencia actual respalda el carácter mediador y transformador de la autoeficacia en el desempeño escolar y social. Las intervenciones educativas que promueven:

- el modelado de estrategias cognitivas,
- el refuerzo positivo constante,
- y la acumulación de experiencias graduales de éxito,

resultan fundamentales para fortalecer la autoeficacia de los niños en las distintas esferas de su desarrollo.

Hipótesis de trabajo

- La eficacia autopercebida descendida en alumnos de sexto año de nivel primario incide negativamente en sus aprendizajes y en sus vínculos con pares y docentes, perjudicando el clima áulico.

Objetivo general

- Comprobar si la eficacia autopercebida descendida influye negativamente en el aprendizaje y en la vinculación con pares y docentes.

Objetivos específicos

- Conocer emociones, motivaciones, gustos y anhelos de los estudiantes
- Brindar un espacio de escucha y reflexión
- Trabajar colaborativamente con los docentes del año.
- Analizar los resultados académicos de los estudiantes y compararlos antes y después del plan de acción.
- Brindar herramientas para la mejora del clima áulico tanto a estudiantes como docentes.

Métodos y técnicas utilizadas

Se adaptó el test de Popper sobre autoestima, dado que la aplicadora no es psicóloga, se tomó como referencia, sin hacer un análisis exhaustivo de los resultados, pero sí fue una herramienta para observar cómo se percibían antes y después de la intervención.

Además, se tomaron las calificaciones obtenidas por los alumnos como referencia.

La presente investigación es de enfoque mixto, apoyándose en la observación directa y participante, para la cual se recabó información de variadas fuentes y se sumaron gran cantidad de notas de observaciones.

Desarrollo de la intervención

La primera parte de la intervención no se realizó con los alumnos, sino con los profesores de los mismos.

Se dialogó con ellos acerca del problema detectado y se les brindó herramientas para lograr acercarse a sus alumnos, buscando el apoyo de los docentes, para lograr experiencias de aprendizaje, relacionadas con las cuatro fuentes de Bandura, que acompañaran el trabajo a realizarse en el taller.

Se les invitó a trabajar con reforzadores sociales, completando pequeñas metas para acercarse a mayores logros, escuchando a los estudiantes y buscando la forma de incorporar sus intereses a las clases, entre otras.

Se realizó el pretest para conocer el estado inicial.

Luego comenzó el taller de intervención para los estudiantes, que se detalla a continuación:

ENCUENTRO N° 1 “¿CÓMO TE SENTÍS EN LA ESCUELA?” FECHA: 04/10/2024

Propósito:

Dar inicio al taller, indagar acerca de cómo se sienten los chicos en la escuela.

- Se dará inicio repartiendo al gran grupo en 6 pequeños para trabajar de manera más íntima.
- Se pedirá a cada estudiante que saque de una bolsa de tela una tarjeta. Cada una tendrá un color diferente y de esa forma se conformarán los equipos.
- A cada equipo se le entregará una imagen en la que se refleja una situación escolar (temor a pasar al frente, examen, distracción durante las explicaciones, etc.) Y una hoja donde deberán responder las siguientes preguntas:

1 ¿QUÉ LE ESTÁ PASANDO A LA PERSONA DEL DIBUJO?

2 ¿QUÉ LE DIRÍAN PARA APOYARLA EN ESE MOMENTO?

- Puesta en común de lo trabajado por cada grupo.
- Conversamos: ¿alguna vez ustedes se sintieron así?
- Se ubicarán en el salón las producciones de los chicos.

Propósito:

Brindar un espacio seguro para dialogar acerca de la autoestima académica.

- Jugamos al semáforo. Se colocan 3 círculos grandes (rojo – amarillo – verde)
El color verde representa la palabra “siempre”
El color amarillo representa “a veces”
El color rojo representa “nunca”
- Se leen tarjetas con las siguientes preguntas, ante cada una, los jóvenes deberán ubicarse en el color que representa la respuesta:
 1. ¿TE SENTÍS FELIZ EN LA ESCUELA?
 2. ¿TE SENTÍS ORGULLOSO DE TUS LOGROS?
 3. ¿TE SENTIS ACEPTADO POR TUS COMPAÑEROS?
 4. ¿TE SENTÍS CAPAZ DE APRENDER NUEVAS COSAS?
- Conversamos acerca de la dinámica, por qué fueron eligiendo los distintos colores.
- Hablamos de la importancia que tiene la percepción de nosotros mismos y cómo influye el concepto de los otros sobre nuestra subjetividad.

ENCUENTRO N°3 “EL CÍRCULO DE LA CONFIANZA” FECHA: 25/10/2024**Propósitos:**

- Fomentar la confianza y la comunicación entre los participantes
- Desarrollar habilidades de escucha activa y empatía
- Crear un ambiente seguro y respetuoso

MATERIALES:

- Un espacio donde se colocan las sillas formando un círculo

- Un objeto que pasarán (como una pelota)

- Se explicó el objetivo de la actividad, estableciendo normas de respeto.
- Formación del círculo, cada participante se presenta y comparte algo que le guste de la escuela, una anécdota, etc. Le pasa el objeto a otro compañero.
- Puesta en común acerca de cómo se sintieron realizando esta actividad.
- Se invitó a realizar una nueva pasada, en la cual destacarán a una persona de clase, que sea importante, buen compañero, puede ser una anécdota en la que se hayan sentido acompañados, contenidos, ayudados, etc.
- Dialogamos sobre esta segunda pasada, los sentimientos que provocó el escuchar que otro me agradece, felicita, etc. Y también cómo se sienten al poder poner en palabras el valor que le dan a otra persona.

ENCUENTRO N°4

CIERRE

FECHA: 04/11/2024

- Se entregó a los participantes la misma grilla que completaron antes de iniciar con los talleres.
- Para finalizar, cada uno completó el siguiente ejercicio:

TICKET DE SALIDA
ALGO QUE HAYAS APRENDIDO

¿QUÉ TE PARECIÓ ESTE TALLER?

Análisis del pre - test de autoeficacia percibida

Siguiendo las recomendaciones metodológicas de Bandura (2006), los puntajes obtenidos por cada estudiante fueron promediados y luego transformados a una escala porcentual (de 0 a 100%)

Esta transformación permitió una lectura más intuitiva de los datos y su clasificación en niveles de autoeficacia percibida:

Porcentaje	Nivel de autoeficacia
0% – 54%	Descendida
55% – 64%	Frágil / Intermedia
65% – 100%	Adecuada / Fortalecida

El valor de 65% como punto de corte para considerar la autoeficacia como adecuada se fundamenta en estudios empíricos recientes. Si bien Bandura (2006), autor central de la teoría, no fija umbrales numéricos específicos, sí afirma que una alta autoeficacia se refleja en individuos que confían en sus capacidades, persisten frente a desafíos y se enfrentan a tareas complejas con seguridad. Este perfil coincide con respuestas frecuentes del tipo “*casi siempre*” en escalas autorreportadas, lo que en términos porcentuales se ubica cerca o por encima del 65%.

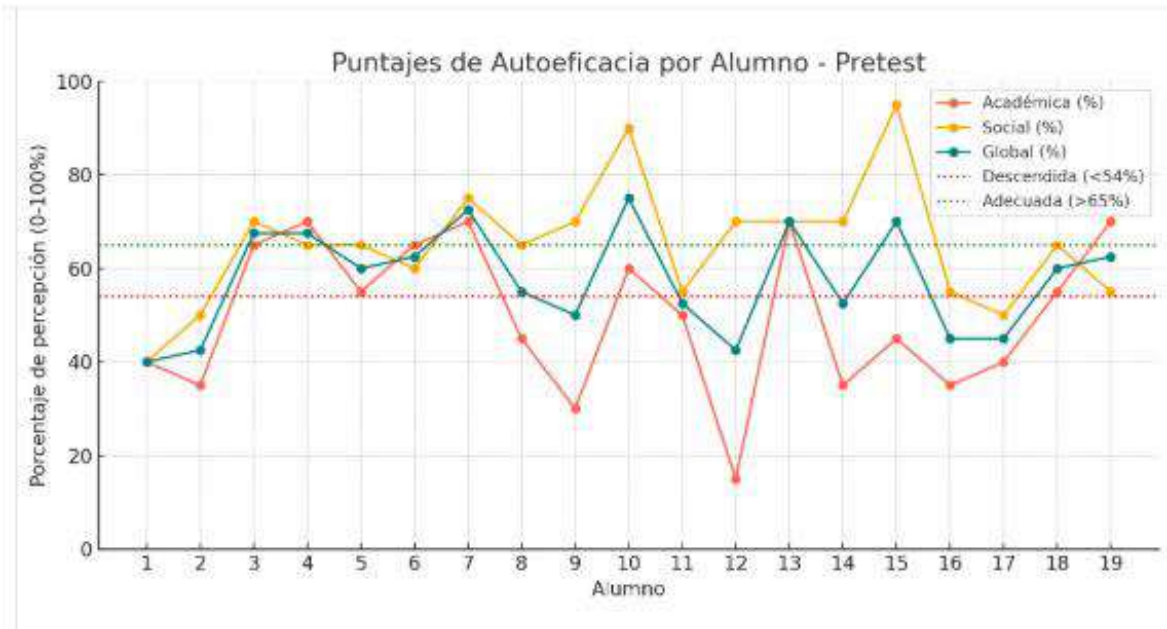
A su vez, investigaciones como la de García-Fernández et al. (2022) han demostrado que los estudiantes con puntajes superiores al 65% en escalas de autoeficacia presentan mayores niveles de adaptación escolar, menor ansiedad académica y mejor rendimiento, consolidando dicho valor como una referencia válida para identificar percepciones funcionales y fortalecidas.

Resultados obtenidos

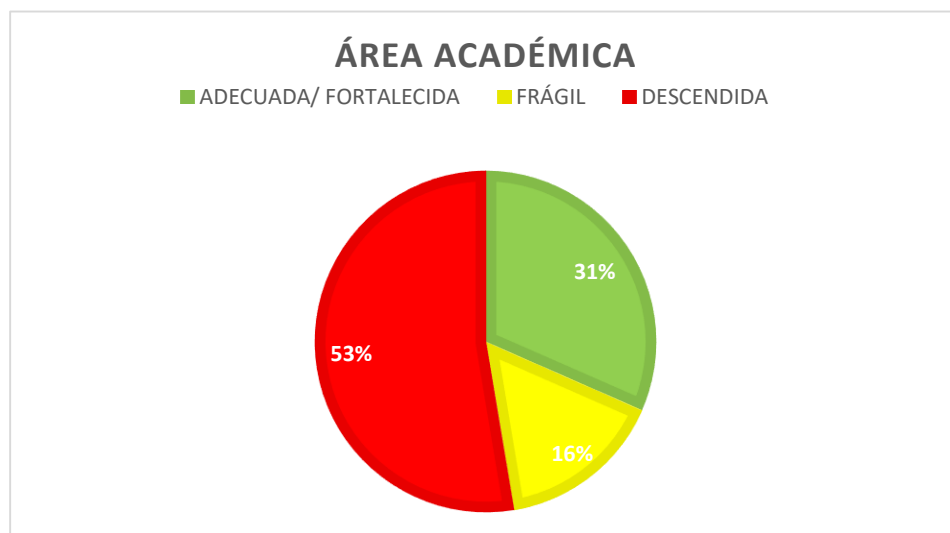
El cuestionario fue aplicado a un total de 19 estudiantes. Fueron quienes tuvieron el consentimiento escrito del padre, madre o tutor legal y/o que completaron tanto el pre test como el post test.

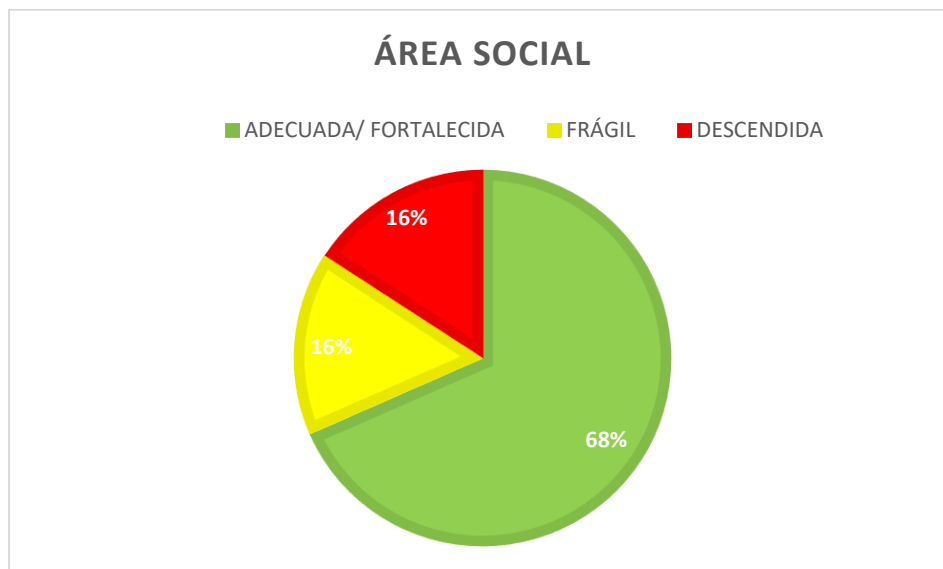
Estudiante N°	Puntaje Global	Puntaje Académico	Puntaje Social	% Académico	% Social	% Global (A+S)
1	16	8	8	40	40	40
2	17	7	10	35	50	42,5
3	27	13	14	65	70	67,5
4	27	14	13	70	65	67,5
5	24	11	13	55	65	60
6	25	13	12	65	60	62,5
7	29	14	15	70	75	72,5
8	22	9	13	45	65	55
9	20	6	14	30	70	50
10	30	12	18	60	90	75
11	21	10	11	50	55	52,5
12	17	3	14	15	70	42,5
13	28	14	14	70	70	70
14	21	7	14	35	70	52,5
15	28	9	19	45	95	70
16	18	7	11	35	55	45
17	18	8	10	40	50	45
18	24	11	13	55	65	60
19	25	14	11	70	55	62,5
PUNTAJE MÁXIMO POSIBLE	40	20	20			

Al clasificar a cada estudiante según estos umbrales, se obtuvo la siguiente distribución:



El gráfico a continuación ilustra estos promedios grupales y los porcentajes respecto a los cortes definidos:





Los resultados obtenidos antes de la intervención pedagógica muestran una situación preocupante en relación con la percepción de autoeficacia académica de los estudiantes. Según los puntajes recolectados en el pretest, el 53% del grupo (10 estudiantes) se ubica en el nivel de autoeficacia descendida (por debajo del 50% del puntaje total posible). Este dato revela que más de la mitad del grupo presenta una autopercepción debilitada en cuanto a sus capacidades escolares, lo que podría reflejar desconfianza en sus habilidades, baja motivación y posibles experiencias previas de fracaso académico.

El 16% de los estudiantes (3 casos) se encuentra en un nivel de autoeficacia frágil o intermedia, con puntuaciones entre el 50% y el 64%. Este subgrupo representa un área clave para la intervención, ya que se trata de estudiantes cuya autopercepción, aunque no es adecuada, podría fortalecerse con estrategias específicas de acompañamiento y reconocimiento de logros.

En contraste, solo el 31% del grupo (6 estudiantes) alcanza una percepción adecuada o fortalecida de su autoeficacia académica, con puntajes iguales o superiores al 65%. Esta proporción indica que la mayoría del grupo no se percibe a sí misma como eficaz en el contexto escolar, y plantea un desafío pedagógico importante para el abordaje colectivo e individual.

Estos resultados establecen un punto de partida para la intervención. La presencia mayoritaria de percepciones descendidas y frágiles evidencia la necesidad de trabajar con el grupo no solo desde lo curricular, sino también desde un enfoque psicoeducativo que fortalezca la confianza en las propias capacidades, el reconocimiento del esfuerzo, y el desarrollo de estrategias metacognitivas.

En contraste con el área académica, los resultados del pretest en el área de autoeficacia social muestran una situación notablemente más favorable. El 68% de los estudiantes (13 casos) se ubicó en el nivel de autoeficacia adecuada o fortalecida, es decir, con puntuaciones iguales o superiores al 65%. Este porcentaje indica que la mayoría del grupo presenta una percepción positiva respecto de sus vínculos con los otros, su capacidad para integrarse, hacerse escuchar, cooperar, y ser aceptado en el entorno escolar.

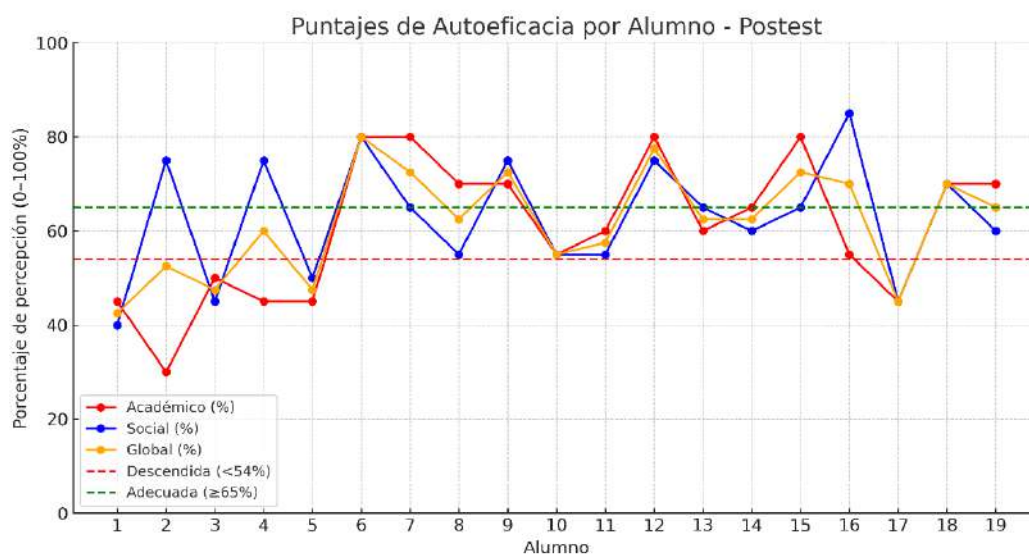
Por otro lado, el 16% (3 estudiantes) se ubica en el nivel de autoeficacia social frágil o intermedia (entre el 50% y el 64%), lo que sugiere la existencia de ciertas inseguridades o dificultades en la interacción social, pero también potencial para el fortalecimiento. En este grupo podrían detectarse estudiantes que se sienten inseguros en contextos grupales, que tienen temor a ser rechazados, o que presentan dificultades de expresión.

Finalmente, otro 16% (3 estudiantes) se encuentra en el nivel de autoeficacia social descendida (por debajo del 50%). Estos casos requieren especial atención, ya que las percepciones negativas persistentes sobre la propia valía social pueden impactar no solo en el aprendizaje, sino también en el bienestar emocional y la inclusión.

Si bien, los resultados del pretest muestran buenos resultados en el área social, las dificultades para relacionarse y los constantes conflictos en escalada de violencia ameritaron que se realizaran una propuesta de taller que contemplara el desarrollo de vínculos positivos.

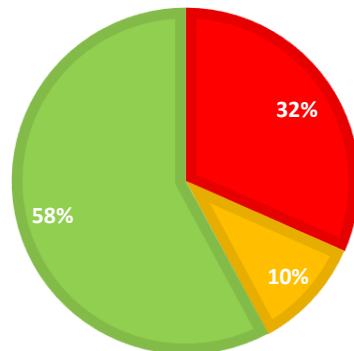
Análisis del post-test de autoeficacia percibida

Estudiante N°	Puntaje Global	Puntaje Académico	Puntaje Social	% Académico	% Social	% Global (A+S)
1	17	9	8	45	40	42,5
2	21	6	15	30	75	52,5
3	19	10	9	50	45	47,5
4	24	9	15	45	75	60
5	19	9	10	45	50	47,5
6	32	16	16	80	80	80
7	29	16	13	80	65	72,5
8	25	14	11	70	55	62,5
9	29	14	15	70	75	72,5
10	22	11	11	55	55	55
11	23	12	11	60	55	57,5
12	31	16	15	80	75	77,5
13	25	12	13	60	65	62,5
14	25	13	12	65	60	62,5
15	29	16	13	80	65	72,5
16	28	11	17	55	85	70
17	18	9	9	45	45	45
18	28	14	14	70	70	70
19	26	14	12	70	60	65
PUNTAJE MÁXIMO POSIBLE	40	20	20			



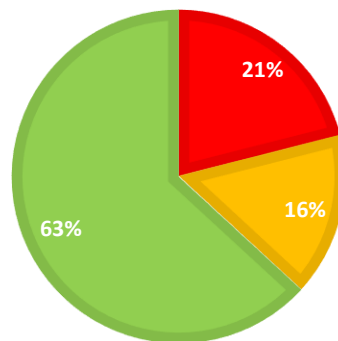
ÁREA ACADÉMICA

■ Descendida ■ Frágil ■ Adecuada/ Fortalecida



ÁREA SOCIAL

■ Descendida ■ Frágil ■ Adecuada/Fortalecida



Luego de aplicada la intervención pedagógica centrada en el fortalecimiento del autoconcepto, la identidad y el vínculo con los otros, se administró nuevamente el cuestionario de autoestima basado en la escala de Popper. El objetivo era observar posibles modificaciones en las percepciones que los y las estudiantes tienen sobre sí mismos en los ejes académico y social, y en su evaluación global.

Se utilizó la misma escala de análisis que en el pretest, considerando los siguientes rangos para clasificar los resultados:

- Autoestima Descendida: menos del 54%
- Autoestima Frágil / Intermedia: entre 54% y 64%
- Autoestima Adecuada / Fortalecida: 65% o más

Resultados globales del postest

A partir de los datos del postest, se identificaron los siguientes porcentajes en relación con la autoestima global de los 19 estudiantes:

- Adecuada: 8 estudiantes (42%)
- Frágil: 7 estudiantes (37%)
- Descendida: 4 estudiantes (21%)

Este panorama muestra una mejora concreta respecto del pretest, donde predominaban los niveles descendidos. En esta instancia, el grupo se desplaza hacia categorías más fortalecidas, con un aumento significativo de estudiantes en los niveles *adecuado* y *frágil*, y una disminución proporcional en la categoría *descendida*.

Al comparar los resultados del pretest con los del postest, se observan casos en los que la mejora fue evidente:

- Estudiante 1: pasó de un 40% global a un 42,5%. Aunque permanece en la categoría descendida, se verifica un leve aumento que podría indicar el inicio de un proceso de mejora.
- Estudiante 6: logró un puntaje alto, con 80% en ambos ejes, lo cual ratifica una percepción fortalecida de su autoestima.
- Estudiante 12: también conservó un puntaje elevado, alcanzando el 77,5% global. Este tipo de casos muestran una estabilidad positiva, fundamental para consolidar aprendizajes.
- Estudiante 3: aunque aún permanece en una zona frágil, mejoró respecto a su evaluación anterior, incrementando su percepción social, lo cual sugiere un avance en el área vincular.

Interpretación de casos sin mejoras o con descensos

Es importante destacar que no todos los resultados descendidos del postest implican un fracaso o retroceso de la intervención. En algunos casos, puede tratarse de lo que denominamos falsos negativos. Esto ocurre cuando el proceso de introspección y reflexión promovido por la propuesta educativa genera en los y las estudiantes una mirada más crítica y profunda sobre sí mismos.

Es decir, algunos alumnos pueden haber respondido con mayor conciencia, reconociendo debilidades que antes pasaban desapercibidas, lo que puede provocar una disminución aparente en su puntaje, pero que en realidad representa un crecimiento en términos de autoconocimiento, obteniendo en el postest resultados muy por debajo de los obtenidos en el pretest.

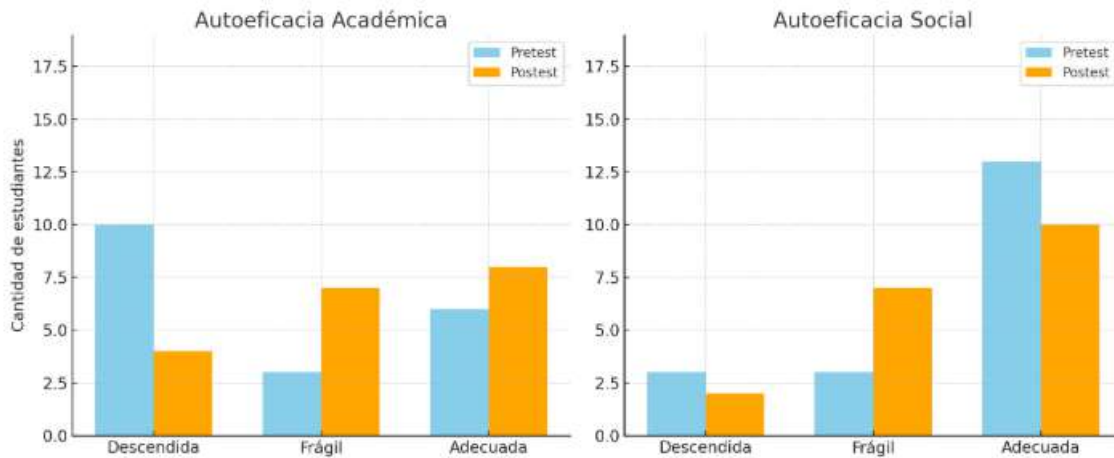
Este fenómeno se verifica en estudiantes como:

- Estudiante 2, que se mantuvo en valores bajos (desde el pretest), pero cuya participación durante el proceso mostró avances cualitativos en la expresión de emociones y en la relación con sus pares.
- Estudiantes 3, 4 y 5, que obtuvieron puntajes descendidos en el postest, pero cualitativamente lograron vincularse mejor con docentes y pares y mejoraron sus hábitos como estudiantes.
- Estudiante 17, que permaneció en la zona descendida, pero durante las actividades grupales mostró una mayor disposición al trabajo colaborativo y una incipiente verbalización de sus logros.

Análisis por dimensiones

- En el eje académico, se registraron avances moderados. Aunque aún hay estudiantes en nivel descendido, el número de alumnos/as con autoestima adecuada aumentó. Esto puede vincularse con las propuestas pedagógicas que priorizaron la valoración del esfuerzo, la construcción de estrategias personales de aprendizaje y la identificación de logros, más allá de los resultados numéricos.

- En el eje social, los resultados fueron más sólidos. La mayoría de los estudiantes se ubicaron en los niveles *frágil* y *adecuado*, lo que evidencia una mejor percepción del vínculo con los otros, la pertenencia al grupo y el reconocimiento por parte de sus pares.



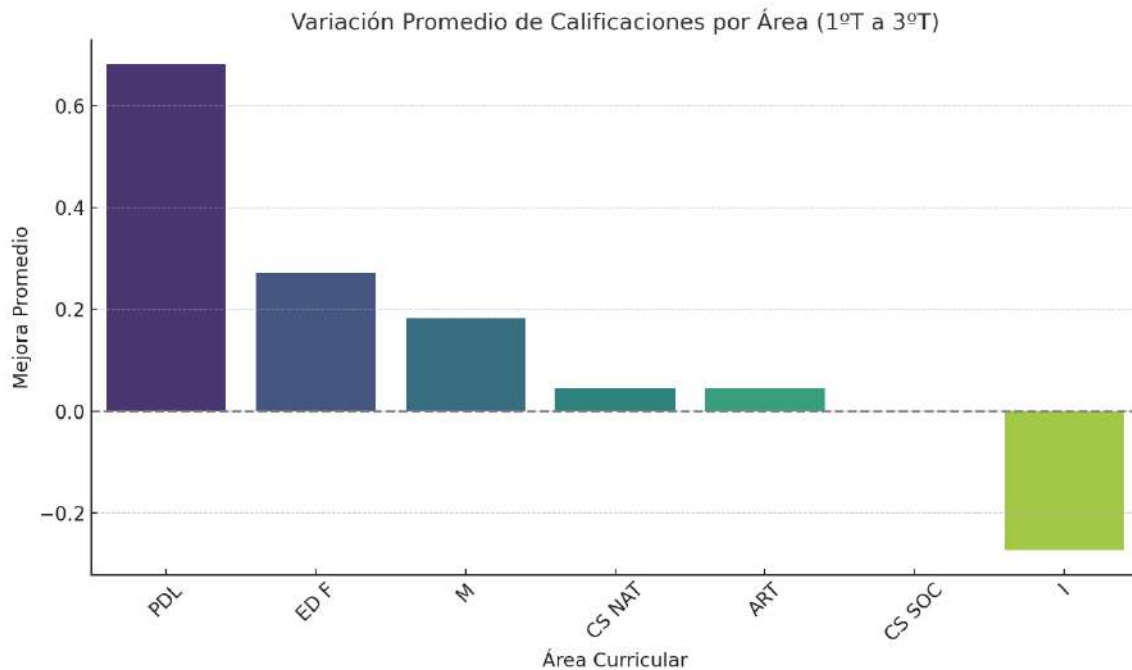
Como complemento del análisis cuantitativo de los test se realizó una comparación entre las calificaciones del primer y tercer trimestre del ciclo lectivo. El objetivo fue identificar si existían evidencias de mejora en el rendimiento académico que pudieran vincularse al trabajo realizado durante el taller.

Los resultados muestran que el 71,43% de las áreas curriculares evaluadas (5 de 7) evidenciaron una mejora promedio en los desempeños de los y las estudiantes. Las materias con mayor crecimiento fueron:

- Prácticas del Lenguaje (+0.68): Posiblemente influenciada por un aumento en la confianza para expresarse oralmente y por escrito.
- Educación Física (+0.27): Indicador indirecto de mayor seguridad corporal, integración grupal y disposición al juego compartido.
- Matemática (+0.18): Área particularmente sensible al autoconcepto académico, donde se registraron progresos relevantes.
- Ciencias Naturales y Artística (+0.05 cada una): Mejoras leves, aunque coherentes con una tendencia general de estabilización o crecimiento.

A nivel individual, 17 de los 23 estudiantes con datos comparables mostraron una mejora o estabilidad en su promedio general. Esto refuerza la idea de que la intervención orientada a fortalecer la autoeficacia pudo haber tenido un efecto positivo sobre el desempeño académico.

En términos generales, los datos permiten sostener preliminarmente que la mejora en la percepción de eficacia personal se asocia con un mayor compromiso en las tareas escolares y una participación más activa en el aula. Este análisis cuantitativo, junto con las observaciones cualitativas y el test de autoeficacia, fortalece la validez de la hipótesis de trabajo.



Conclusiones

La evidencia respalda que la autoeficacia es un mediador clave del éxito escolar y social, favorecida por Intervenciones basadas en:

- Modelado de estrategias de aprendizaje.
- Refuerzo positivo docente.
- Experiencias graduales de éxito.

La presente investigación confirma que la percepción de autoeficacia cumple un rol central en los procesos de aprendizaje y en la vinculación escolar. A través de una intervención situada, diseñada con base en la teoría social cognitiva de Bandura, se logró no solo una mejora cuantificable en los niveles de autoeficacia de los estudiantes de 6° B, sino también transformaciones cualitativas profundas en su forma de habitar el aula.

Los datos del post-test muestran una mejora en la autoeficacia percibida de los alumnos, con un marcado desplazamiento desde los niveles más bajos hacia percepciones más fortalecidas o frágiles, pero en ascenso. En la dimensión social, la mayoría del grupo alcanzó niveles de autoeficacia adecuada o intermedia, evidenciando una mejor disposición para el trabajo cooperativo, la integración grupal y el reconocimiento mutuo.

En la dimensión académica, si bien la mejora fue más moderada, se registró un incremento en la percepción de capacidad para enfrentar desafíos escolares y lograr metas personales, lo que se relaciona con un cambio en la actitud hacia el aprendizaje.

Este avance no se restringe a los valores numéricos: el análisis cualitativo de las actividades desarrolladas muestra que los y las estudiantes comenzaron a desplegar habilidades de autoevaluación, empatía, expresión emocional y reconocimiento del otro como sujeto significativo. Incluso en los casos donde los puntajes descendieron o se mantuvieron bajos, se identificaron “falsos negativos”, es decir, respuestas más sinceras o reflexivas que no implican retrocesos sino mayor conciencia de sí.

La intervención también generó un impacto positivo en el clima áulico, promoviendo la escucha, la valoración del esfuerzo, la posibilidad de expresarse sin juicio y la construcción de una incipiente identidad grupal. Esta transformación fue acompañada por el cuerpo

docente, que asumió el desafío de repensar sus prácticas, adoptando estrategias de persuasión social, refuerzo positivo y ajustes progresivos en la exigencia.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que las intervenciones contextualizadas, basadas en vínculos reales y en el reconocimiento subjetivo de los estudiantes, pueden generar cambios significativos, incluso en contextos de alta vulnerabilidad social.

Los resultados obtenidos a partir del análisis del pretest y posttest permiten sostener la hipótesis inicial: una baja percepción de autoeficacia incide negativamente tanto en el rendimiento académico como en la calidad de los vínculos escolares. En la evaluación inicial, más de la mitad del grupo se ubicaba en niveles descendidos de autoeficacia académica, y aunque los resultados en el área social eran más alentadores, persistían conflictos y dificultades en la interacción con pares y adultos. Tras la intervención pedagógica, se observó una mejora sostenida en ambas dimensiones, lo que indica que fortalecer la percepción de autoeficacia contribuye a mejorar no solo los aprendizajes, sino también el clima grupal y la convivencia.

Este hallazgo respalda empíricamente el supuesto teórico planteado y pone en evidencia la necesidad de abordar la subjetividad de los estudiantes como parte esencial de la tarea educativa.

Impacto de la practica

La implementación de esta propuesta produjo efectos visibles y significativos tanto en los alumnos como en la práctica docente. Aunque algunos resultados cuantitativos no fueron contundentes en términos estadísticos, la comparación entre el pre-test y el post-test muestra una mejora general en los niveles de percepción de autoeficacia académica y social. Esto fue acompañado por una transformación cualitativa más difícil de medir, pero evidente en la cotidianeidad del aula.

- Efectos en los estudiantes

Si bien el pre-test arrojó un panorama general descendido, el post-test evidenció mejoras globales y casos particulares de progresión. Incluso en aquellos estudiantes cuyos puntajes no crecieron de forma lineal, se identificaron procesos subjetivos de reflexión, cuestionamiento y autoevaluación. En algunos casos, las respuestas del post-test revelaron un mayor grado de sinceridad, posiblemente porque la intervención los interpela y habilita nuevas formas de pensar(se). Esto puede haber dado lugar a “falsos negativos”, que en realidad reflejan una mayor profundidad en el autoconocimiento.

- Transformaciones en el clima del aula y la conciencia de grupo

La práctica también produjo un efecto positivo en la dinámica grupal y en el vínculo pedagógico. Habilitar espacios de expresión sobre el esfuerzo, la frustración, el valor de intentar y el derecho a equivocarse, colaboró en la construcción de un clima más respetuoso y contenedor. Se favoreció la escucha, el reconocimiento mutuo y el surgimiento de nuevas formas de habitar la escuela. Como resultado de este proceso compartido, los alumnos comenzaron a desarrollar una incipiente conciencia de grupo, que se tradujo en una disminución de los conflictos interpersonales y una mayor disposición a la cooperación.

- Impacto en la práctica docente

Desde la perspectiva de la docente-investigadora, esta experiencia permitió comprobar que una intervención cuidadosamente pensada y contextualizada, incluso en tiempo acotado, puede generar transformaciones significativas. Se reafirmó la convicción de

que toda intervención situada tiene efectos, aunque sean mínimos, si está orientada a sostener, cuidar y acompañar los procesos emocionales y cognitivos de los niños y niñas.

En lo personal, fue una grata experiencia, donde pude desplegar conocimientos adquiridos durante la Especialización, confiar en mi intuición realizando un diagnóstico previo y lo más importante, poner sobre la mesa las necesidades de las infancias, respecto del trato de parte de los adultos, educadores y familiares, y demostrar empíricamente que con las estrategias adecuadas se pueden obtener resultados satisfactorios que se traducen en estudiantes más seguros de sí mismos y su proyección hacia el futuro.

Limitaciones del estudio

Como todo trabajo de campo en contexto real, esta investigación presenta algunas limitaciones que es importante explicitar:

Doble rol de la investigadora

La docente a cargo del curso también fue quien llevó adelante la recolección y análisis de datos, lo cual podría haber influido en las respuestas de los estudiantes por la relación previa y la percepción de autoridad. Si bien se procuró generar un clima de confianza y anonimato, este doble rol puede introducir sesgos en la interpretación o en la disposición de los alumnos al responder.

Preeminencia de datos cualitativos

Si bien se utilizó un instrumento de evaluación cuantitativa (test de autoeficacia), gran parte de la información recabada surgió del trabajo cotidiano en el aula, de las conversaciones con los alumnos y del registro de situaciones escolares significativas. Este predominio del enfoque cualitativo en la experiencia diaria permitió una comprensión más profunda del grupo.

Muestra reducida y no probabilística

La investigación se realizó con un único grupo de estudiantes pertenecientes a un mismo curso y escuela, sin que la muestra haya sido seleccionada al azar. Esto limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones, aunque permite una mirada profunda y situada sobre el grupo en cuestión.

Ausencia de grupo control

El estudio no contó con un grupo control que permitiera contrastar los resultados obtenidos con otra población similar no intervenida. Por esta razón, no es posible afirmar con certeza que los cambios observados respondan exclusivamente a la intervención realizada, aunque sí se pueden analizar en relación con las prácticas pedagógicas implementadas.

Bibliografía

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company. Información complementaria en Wikipedia: “Self-efficacy” [ResearchGatedocs.edtechhub.org+2Wikipedia+2Taylor & Francis+2](https://www.researchgate.net/publication/228111111_Self-efficacy)

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2022). Emotional self-efficacy and school adaptation in children. *Emotional Research Quarterly*, 14(1), 45–60. [Busca el DOI en bases como PsycINFO o Scopus].

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 1–12. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56029/1/2015_Garcia-Fernandez_etal_INFAD.pdf

Huang, L., & Wang, D. (2023). Teacher support, academic self-efficacy, student engagement, and academic achievement in emergency online learning. *Behavioral Sciences*, 13, Art. 704. <https://doi.org/10.3390/bs13090704> [Tandfonline+6scirp.org+6ResearchGate+6](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21648858.2023.2244444)

Olivares, X., Pérez, Y., & Ramírez, Z. (2021). *Autoeficacia académica y rendimiento en escolares* [Manuscrito no publicado].

Olivos Romero, M. A., & Samamé Ayay, I. J. (2022). Autoeficacia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. Nuestra Señora de Lourdes, Bambamarca. *Scienceevolution*, 1(1), 31–38. <https://doi.org/10.61325/ser.v1i1.10>

Parker, R., Smith, L., & Johnson, M. (2021). Longitudinal study of social self-efficacy in schoolchildren. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 254–266. [Busca el DOI en APA PsycNET]

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Self-efficacy and human motivation. En *Advances in Motivation Science* (pp. 153–179). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001> scirp.org+3[ResearchGate](https://www.researchgate.net)+3scirp.org+3

Smith, J. A., Lee, M., & González, C. (2020). Cooperative behaviors and self-efficacy among primary school children. *Social Psychology of Education*, 23(1), 101–120.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2021). Teacher efficacy and its influence on classroom practices: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 102, Art. 103328. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103328>

Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-efficacy. En S. L. Greene & K. A. Hall (Eds.), *APA Handbook of Educational Psychology* (2.^a ed., pp. 223–241). American Psychological Association.

Zhao, Z., Ren, P., & Yang, Q. (2024). Student self-management, academic achievement: Exploring the mediating role of self-efficacy and the moderating influence of gender. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.11029>

Modelo del pre y post test administrado. Simplificación del modelo de Popper sobre Autoestima.

TE INVITO A COMPLETAR ESTE CUESTIONARIO ACERCA DE VOS Y CÓMO TE SENTÍS. NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS NI ERRÓNEAS, CONTESTÁ DE LA MANERA MÁS SINCERA POSIBLE.	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
1) ME GUSTA COMO SOY.			
2) ESTOY DECEPCIONADO CON MIS NOTAS EN LA ESCUELA.			
3) SOY UNA PERSONA IMPORTANTE.			
4) LEO BASTANTE BIEN.			
5) ME GUSTARÍA SER ALGUIEN DISTINTO.			
6) ME GUSTARÍA ENTENDER MÁS CUANDO LA MAESTRA EXPLICA EN CLASE.			
7) TENGO UNA MALA OPINIÓN DE MÍ MISMO.			
8) ESTOY ORGULLOSO DEL TRABAJO QUE HAGO EN LA ESCUELA.			
9) SOY UNA PERSONA INTERESANTE.			
10) SOY MUY LENTO PARA TERMINAR MI TAREA ESCOLAR.			
11) SOY UNA BUENA PERSONA.			
12) ME SIENTO BIEN CONMIGO MISMO CUANDO ESTOY EN LA ESCUELA.			
13) ESTOY FELIZ CON MI FORMA DE SER.			
14) SOY TONTO CON MI TAREA DE CLASE.			
15) NO SOY BUENO PARA HACER COSAS.			
16) PIENSO QUE MI BOLETÍN ES SUFICIENTEMENTE BUENO.			
17) SIENTO QUE HE FRACASADO.			
18) ME GUSTARÍA SER MEJOR ESTUDIANTE.			
19) NO ESTOY ORGULLOSO DE NADA SOBRE MÍ MISMO.			
20) SOY LO BUENO EN MATEMÁTICA.			

Resumen calificaciones primer trimestre

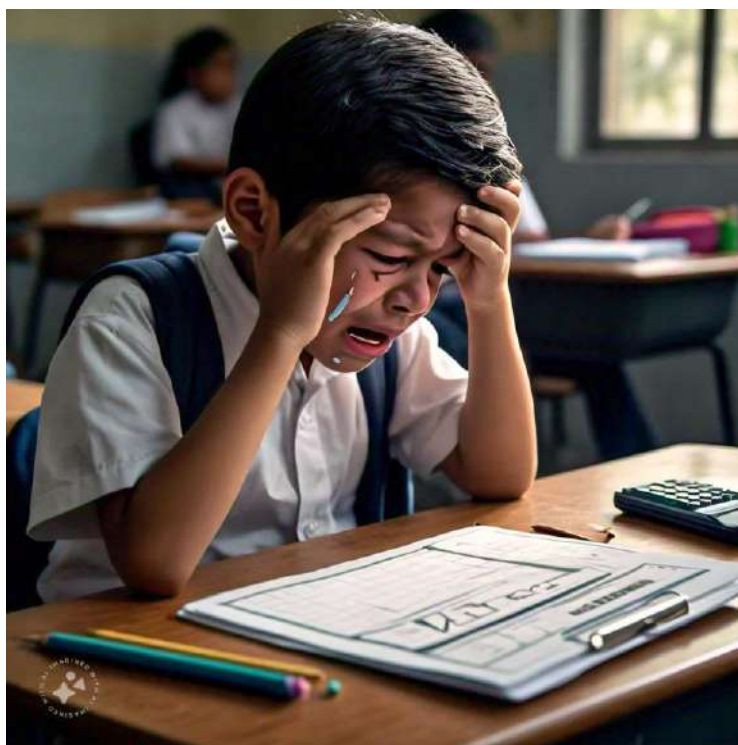
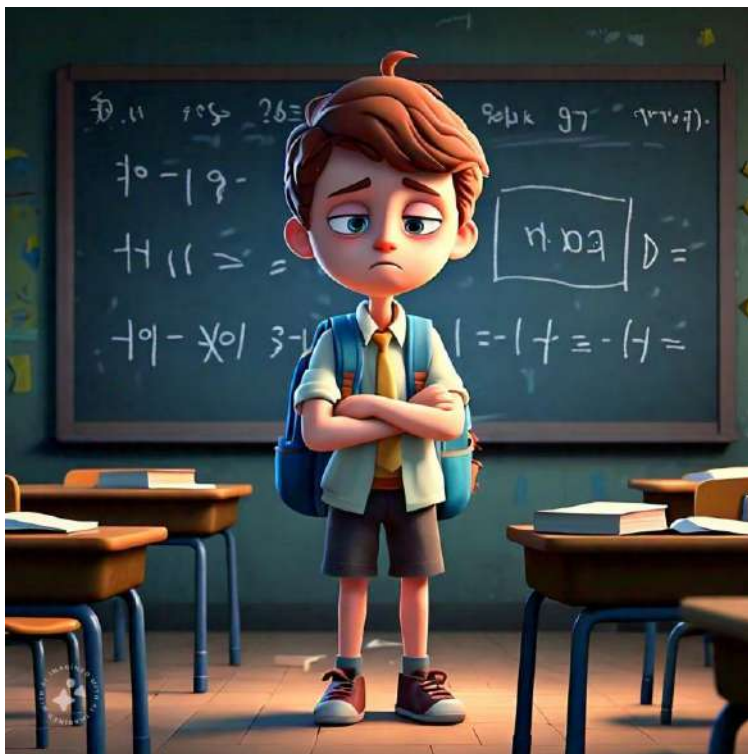
*Se presentan las calificaciones de los 24 estudiantes que estaban en lista al finalizar el ciclo lectivo.

	ESTUDIANTE	CALIFICACIONES						
		PDL	M	CS SOC	CS NAT	I	ED F	ART
1	L	9	9	9	9	9	8	8
2	E	7	7	8	8	8	7	8
3	T	8	8	8	8	8	10	8
4	L	7	8	8	8	8	9	8
5	N	7	7	8	8	7	9	8
6	L	9	9	9	9	9	10	9
7	U	8	8	9	9	8	9	7
8	A	7	7	7	7	7	7	7
9	L	9	10	9	9	9	9	7
10	J	7	7	8	8	7	7	7
11	B	8	9	9	9	8	9	7
12	K	7	7	8	8	7	8	8
13	D	7	8	8	8	7	8	9
14	D	7	8	8	8	8	7	7
15	L	7	8	7	7	7	9	7
16	P	8	9	9	9	8	9	9
17	B	7	7	7	7	7	7	7
18	C	7	7	7	7	7	8	7
19	D	8	8	8	8	8	10	8
20	T	7	7	7	7	7	8	8
21	T	10	10	10	10	10	9	10
22	K	7	8	8	8	7	8	8
23	C	7	7	7	7	7	7	7
24	A	7	7	7	7	7	7	7

Resumen de calificaciones tercer trimestre

	ESTUDIANTE	CALIFICACIONES						
		PDL	M	CS SOC	CS NAT	I	ED F	ART
1	L	10	9	9	9	8	9	8
2	E	8	8	8	8	8	8	8
3	T	9	8	8	8	8	9	8
4	L	8	8	8	8	8	9	8
5	N	8	8	8	8	7	9	8
6	L	9	9	9	9	8	9	7
7	U	9	8	9	9	8	9	7
8	T	10	10	10	10	8	10	7
9	L	7	7	7	7	7	8	7
10	J	9	10	9	9	7	9	7
11	B	8	7	8	8	7	7	8
12	K	7	8	8	8	7	8	8
13	D	8	8	8	8	7	8	9
14	D	7	8	7	7	7	8	7
15	L	9	9	9	9	8	10	9
16	P	8	7	7	8	7	8	8
17	B	7	7	7	7	7	9	7
18	C	9	8	8	8	8	9	7
19	D	8	8	7	7	7	9	7
20	T	10	10	10	10	8	9	10
21	T	8	8	8	8	7	8	8
22	K	7	7	7	7	7	8	7
23	C	7	7	7	7	7	7	7
24	A	7	7	7	7	7	7	7

Imagenes elaboradas para el primer encuentro del taller







Estudiantes durante la realización del primer taller. Fue un comienzo tenso, hubo resistencias y dificultad en la conformación de los grupos de trabajo. Muchos estudiantes no aceptaron ser fotografiados.







Encuentro “semáforo de las emociones”. Se puede apreciar una mayor participación del grupo, un momento distendido, donde todos son compañeros y juegan con entusiasmo.

