



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**EXPECTATIVAS DOCENTES Y SU IMPACTO EN EL AUTOCONCEPTO DE  
ESTUDIANTES SECUNDARIOS REPITENTES**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

Rodriguez Savall, Maria Victoria

San Juan, Mayo, 2026



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**EXPECTATIVAS DOCENTES Y SU IMPACTO EN EL AUTOCONCEPTO DE  
ESTUDIANTES SECUNDARIOS REPITENTES**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

Rodriguez Savall, María Victoria

Directora de Área: Esp. Rosana Salinas

Tutora Académica: Lic. Prof. María Josefina Bailón

San Juan, Mayo, 2026

## Índice

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introducción.....                                                         | 6         |
| Acerca de la Institución Educativa.....                                   | 8         |
| Referencias Teóricas.....                                                 | 9         |
| <i>Educación y Escuela como Contexto de Desarrollo.....</i>               | <i>10</i> |
| <i>Repitencia Escolar.....</i>                                            | <i>13</i> |
| <i>Fracaso Escolar.....</i>                                               | <i>16</i> |
| <i>Rol Docente.....</i>                                                   | <i>17</i> |
| Vínculo Pedagógico y Repitencia.....                                      | 22        |
| <i>Expectativas Docentes.....</i>                                         | <i>23</i> |
| <i>Autoconcepto y Autopercepción Académica.....</i>                       | <i>27</i> |
| <i>Estigmatización y Mirada Social.....</i>                               | <i>30</i> |
| Construcción de Etiquetas y Efectos sobre la Identidad de los Estudiantes |           |
| Repitentes.....                                                           | 32        |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Materiales y Métodos.....                                                            | 35 |
| Observación.....                                                                     | 36 |
| Entrevistas.....                                                                     | 37 |
| Cuestionario Docente.....                                                            | 39 |
| Talleres.....                                                                        | 39 |
| <i>Primer Taller: “Docentes como Actores de Cambio”</i> .....                        | 40 |
| <i>Segundo Taller: “Estrategias para Fortalecer el Autoconcepto Académico”</i> ..... | 43 |
| Resultados.....                                                                      | 45 |
| Observación.....                                                                     | 45 |
| Entrevistas.....                                                                     | 46 |
| Cuestionario Docente.....                                                            | 49 |
| <i>Gráficos</i> .....                                                                | 51 |
| Taller N° 1: “Docente como Actores de Cambio”.....                                   | 53 |
| Taller N° 2: “Estrategias para Fortalecer el Autoconcepto Académico”.....            | 54 |
| Discusión.....                                                                       | 57 |

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Conclusiones Generales.....                                                     | 57 |
| Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas.....          | 61 |
| Propuestas.....                                                                 | 63 |
| Referencias .....                                                               | 66 |
| Apéndice A: Encuesta Formulario de Google a los Docentes de la Institución..... | 71 |
| Apéndice B: Diapositivas de Talleres.....                                       | 76 |
| Apéndice C: Registro Fotográfico.....                                           | 78 |

## **Introducción**

El presente trabajo se sitúa en el marco del Programa de Prácticas Profesionales Supervisadas, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, perteneciente a la Universidad Católica de Cuyo, para acceder al título de Licenciada en Psicología. Las prácticas se realizaron en el Área Psicología Educacional, la cual se desarrolló en el nivel secundario de una institución pública, de gestión privada y confesional ubicada en el departamento Rivadavia, Provincia de San Juan.

Durante el primer periodo de las mismas se llevaron a cabo observaciones áulicas, diálogo con docentes, directivos y alumnos, con el objetivo de identificar dinámicas dentro de la escuela, características del grupo docente y conocer al alumnado. A partir de observaciones y entrevistas con el equipo de orientación se detectó la necesidad de trabajar con el cuerpo docente en la revisión de sus expectativas y creencias respecto de los estudiantes repitentes. Se diseñó una intervención compuesta por una encuesta diagnóstica y dos talleres participativos, con el objetivo de favorecer en los educadores la reflexión crítica y la toma de conciencia sobre los efectos de la repitencia y la estigmatización en el trayecto escolar.

Este Trabajo Final Integrador tiene como objetivo general analizar las expectativas que los docentes del nivel secundario sostienen respecto de los estudiantes con experiencia de repitencia.

En cuanto a los objetivos específicos, los mismos son:

- Identificar las representaciones y creencias que los docentes poseen acerca de los estudiantes repitentes y las causas atribuidas a la repitencia escolar.
- Explorar las formas en que las expectativas docentes se expresan en las prácticas pedagógicas cotidianas, en especial en la interacción y comunicación con los estudiantes.

- Examinar cómo los docentes perciben el impacto de sus propias expectativas en el autoconcepto, la motivación y el desempeño académico de los alumnos que han repetido.

Comprender esta dinámica es clave para promover prácticas pedagógicas más inclusivas, empáticas y transformadoras, que favorezcan la resiliencia y el desarrollo integral del alumnado. Además, el trabajo aporta herramientas teóricas y prácticas para repensar la formación docente y las intervenciones institucionales, contribuyendo a una escuela más justa y comprometida con el bienestar emocional y el derecho a aprender de todos los estudiantes.

La escuela constituye un espacio social y cultural fundamental para el desarrollo integral de los sujetos, en tanto no sólo promueve la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, sino que también interviene en la construcción de la identidad, el autoconcepto y las trayectorias educativas y personales de los estudiantes (Baquero, 2017). En este marco, el vínculo pedagógico entre docente y alumno adquiere una relevancia central, dado que el aprendizaje se configura como un proceso relacional en el que se articulan dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. La calidad de esta relación incide de manera directa en la motivación, la participación y el sentido que los estudiantes otorgan a la experiencia escolar (Souto, 2017; Vaello, 2019). En este sentido, el vínculo pedagógico puede comprenderse como un dispositivo de sostén simbólico y de subjetivación que posibilita no sólo la apropiación de saberes, sino también el desarrollo personal y la construcción de trayectorias educativas significativas (Dussel y Caruso, 2018).

Se agradece a la Universidad Católica de Cuyo por permitir la realización de las Prácticas Profesionales Supervisadas, fundamentales para el inicio del alumno en el campo laboral; a la

directora de área Esp. Rosana Salinas y a la tutora académica Lic. Josefina Bailón por su acompañamiento durante la elaboración de este Trabajo Integrador Final.

Se reconoce a la institución educativa y a todo su personal, por su generosidad al abrir sus puertas y brindar sus recursos y enseñanza. Se extienden los agradecimientos a las licenciadas partes del Equipo de Orientación Escolar por su amabilidad y acompañamiento constante durante este periodo y a cada docente que aceptó formar parte de este proyecto.

### **Acerca de la Institución Educativa**

Las intervenciones en las que se fundamentó este Trabajo Integrador Final se llevaron a cabo en una institución pública, de gestión privada, de carácter religioso, ubicada en el departamento de Rivadavia, provincia de San Juan. La misma cuenta con dos niveles de educación obligatoria: el nivel primario, que funciona en el turno mañana, y el nivel secundario, que se desarrolla en el turno tarde.

Cuenta con un equipo directivo conformado por un director y una vicedirectora, acompañados por secretaria y preceptores. Su Equipo de Orientación Escolar está formado por tres personas, una Licenciada en Psicología, una Licenciada en Psicopedagogía y una tercera integrante que desempeña el rol de Tutora Académica. Todas trabajan en interdisciplina, siendo sus tareas acompañar y asesorar a toda la comunidad educativa para así favorecer el aprendizaje, el bienestar del alumnado, los vínculos pedagógicos y el desarrollo de los estudiantes.

La institución se describe como un Centro Educativo Católico Parroquial, teniendo como tarea nuclear la formación integral, armónica y permanente de toda la persona humana en la totalidad de sus dimensiones constitutivas, priorizando la formación de los alumnos en las



prácticas de la ciudadanía democrática mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia armónica en el Colegio.

Su visión institucional plantea una educación que va más allá de la función normativa y de transmisión científica y cultural de conocimientos, ayudando al alumno a encontrarse con sí mismo y ubicarse frente a sus altos destinos para distinguir todo lo que deteriora su calidad de vida y pérdida de valores. Buscando otorgar herramientas sólidas a los adolescentes para auto-conducir su vida hacia un horizonte que le dé sentido a su esfuerzo. Por otro lado, su misión es alcanzar una pedagogía personalista, humanista y evangelizadora que privilegie la dignidad del educando en la formación de valores, saberes y actitudes que caracterizan una firme personalidad cristiana. Dispuesta a trabajar, no sólo para el propio desarrollo, sino también para construir una civilización del amor.

Cuenta con distintos programas que promueven el compromiso social, el apoyo a los alumnos y la formación de valores. Entre los que se encuentran: Proyecto de Inclusión, el Proyecto “Intertribus” y el Proyecto “Talita Kum”. En el marco de las prácticas profesionales, la intervención se centró en éste último, dado que este programa se orienta al acompañamiento pedagógico y emocional de estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas o con experiencia de repitencia.

### **Referencias Teóricas**

En esta sección se desarrolla el marco teórico que sustenta y fundamenta el problema abordado, los objetivos propuestos y la intervención diseñada. A través de la revisión y articulación de diversas perspectivas conceptuales, se busca construir una base sólida que

permita comprender en profundidad los fenómenos implicados, así como justificar las decisiones metodológicas y estratégicas adoptadas.

### ***Educación y Escuela como Contexto de Desarrollo***

A lo largo de la historia, la escuela ha ocupado lugares diversos dentro de las sociedades, transformándose según los contextos políticos, económicos y culturales de cada época. En sus orígenes modernos, durante los siglos XVIII y XIX, la escuela fue concebida principalmente como un instrumento de disciplinamiento y homogeneización social, orientado a formar ciudadanos obedientes y moralmente correctos en el marco del Estado-nación (Puiggrós, 2017). Este modelo, heredero de la Ilustración y del Positivismo, otorgaba a la educación un papel central en la conformación de sujetos racionales y útiles para el progreso social.

En este sentido, la escuela moderna se constituyó como un espacio de normalización y transmisión cultural, donde se establecieron jerarquías de saber, de conducta y de autoridad. Tal como señalan Dussel y Caruso (2018), la escolarización masiva respondió a una necesidad estatal de formar poblaciones alfabetizadas y cohesionadas, pero también implicó la imposición de un modelo cultural dominante que excluía o desvalorizaba otras formas de conocimiento y de experiencia. De este modo, la escuela fue durante gran parte del siglo XX un dispositivo de integración y control social, en el que se buscaba moldear las subjetividades conforme a ideales normativos de ciudadanía, género y clase.

Sin embargo, hacia finales del siglo XX y principios del XXI, los profundos cambios sociales y económicos —como la globalización, la expansión tecnológica y las transformaciones familiares— impulsaron una redefinición del rol escolar. La escuela dejó de ser vista únicamente como transmisora de contenidos para convertirse en un espacio de encuentro, contención y

desarrollo integral, donde se reconocen las dimensiones emocionales, sociales y culturales del aprendizaje (Narodowski, 2019). En este nuevo escenario, la educación comenzó a valorarse como un proceso que involucra no solo la adquisición de saberes, sino también la construcción de identidades, la participación democrática y la formación ética.

Asimismo, las perspectivas críticas contemporáneas han resaltado el carácter inclusivo o excluyente que la escuela puede asumir según sus prácticas institucionales. La expansión de los sistemas educativos no siempre se tradujo en igualdad de oportunidades; por el contrario, las desigualdades estructurales siguen reproduciéndose a través de mecanismos simbólicos, como la estigmatización o las bajas expectativas hacia ciertos grupos de estudiantes (Tiramonti, 2015). Frente a ello, las políticas educativas actuales promueven una escuela más inclusiva, diversa y reflexiva, que reconozca las diferencias como oportunidades pedagógicas y no como obstáculos para el aprendizaje.

En este contexto, la escuela contemporánea se concibe como una institución en permanente revisión, tensionada entre su función histórica de transmisión cultural y su rol actual como espacio de cuidado, integración y subjetivación. Tal como expresa Gentili (2020), la escuela del siglo XXI enfrenta el desafío de “reconstruir su sentido social en tiempos de incertidumbre” (p. 45); combinando la enseñanza de conocimientos con la formación de ciudadanos críticos, empáticos y resilientes.

Actualmente, la institución escolar trasciende la mera instrucción académica y se configura como uno de los contextos sociales más relevantes en la conformación de la subjetividad de los estudiantes. Como microsistema dentro de la teoría ecológica del desarrollo, la escuela constituye un entorno en el que convergen procesos cognitivos, relacionales, emocionales y

culturales (Bronfenbrenner, 1979, citado en Álvarez Carneros, 2015). En este sentido, cada día vivido en el aula se configura como una experiencia de socialización, reconocimiento, pertenencia y desafío.

La escuela constituye un espacio central en los procesos de construcción subjetiva e identitaria de los y las estudiantes. En el marco de la socialización escolar, las experiencias cotidianas, los vínculos con docentes y pares, así como los sentidos que la institución produce sobre el éxito, el fracaso y el valor personal, inciden en la forma en que los jóvenes se perciben a sí mismos como estudiantes. Desde esta perspectiva, la institución escolar no sólo transmite contenidos académicos, sino que también produce efectos simbólicos que contribuyen a la elaboración de narrativas sobre quiénes son y cuál es su lugar en el mundo social. En este sentido, las trayectorias escolares, las clasificaciones por rendimiento y las experiencias de reconocimiento o desvalorización influyen directamente en la autoestima, el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad académica (Kaplan, 2022).

Es preciso destacar que la escuela no actúa de forma aislada: está inmersa en un entramado institucional, social y cultural que influye en sus posibilidades de promover el desarrollo psicosocial. Factores como el tamaño de la clase, los recursos disponibles, la formación docente y las políticas de inclusión educativa condicionan la calidad del entorno escolar y, con ello, la experiencia subjetiva del estudiante.

En suma, entender la escuela como espacio de desarrollo psicosocial implica reconocerla como un ambiente dinámico donde se construyen significados, identidades y trayectorias, y donde el rol del docente, las relaciones interpersonales y el clima institucional emergen como elementos clave para que los estudiantes puedan desarrollarse más allá del contenido curricular.

### ***Repitencia Escolar***

La repitencia escolar se define como la reiteración de un grado o curso por parte de un estudiante que no alcanzó los aprendizajes esperados o no cumplió los requisitos para la promoción al grado siguiente. Investigaciones recientes en América Latina la reconocen como un fenómeno multicausal, resultado de la interacción de factores personales, familiares, institucionales y socioeconómicos (Valenzuela et al., 2019). Según los autores, la repitencia está vinculada no solo a deficiencias de aprendizaje, sino también a la falta de ajuste entre los ritmos de aprendizaje y las estructuras escolares, el clima institucional, la calidad de la enseñanza, y el contexto socioeconómico del alumno.

El estudio de Meriño-Montero (2021) sobre repitencia escolar en Chile describe el fenómeno como uno de los nudos críticos de la educación universalizada actual, al observarse que la repitencia se asocia con baja autoestima, estigmatización y desmotivación de los estudiantes. El análisis evidencia que las trayectorias interrumpidas y la sobreedad incrementan la probabilidad de abandono temprano. Marín-Velazco (2022) encontró que la repitencia en secundaria se vincula significativamente con una menor autoeficacia académica y menor rendimiento escolar.

Asimismo, el fenómeno tiene una dimensión de desigualdad social: la repitencia tiende a afectar más a estudiantes de entornos vulnerables, con menores recursos culturales y económicos, condiciones familiares de menor acompañamiento escolar y escuelas con menores condiciones institucionales (Valenzuela et al., 2019). Este patrón reproduce y amplía brechas de equidad: las trayectorias más frágiles se tornan aún más vulnerables ante la repetición.

La repitencia escolar, si bien no siempre está regulada de forma explícita como sanción o medida permanente dentro de la legislación educativa, encuentra su marco normativo en los

principios de continuidad, equidad e inclusión del sistema escolar. En el caso argentino, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece que la enseñanza es obligatoria “desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”. (Congreso de la Nación Argentina, 2006, art. 16, p.9). Este mandato de obligatoriedad implica que la repetición de curso no puede concebirse como una salida del sistema sino como una parte —aunque problemática— de la trayectoria educativa que debe garantizarse hasta la finalización del nivel secundario.

Asimismo, la ley dispone que el sistema debe prever “las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal” (Congreso de la Nación Argentina, 2006, art. 32, inc. b, p. 14). Esta disposición revela un criterio orientador: la repitencia debe instar a la adopción de medidas de soporte pedagógico y no simplemente ser una medida disciplinaria. Por otro lado, el artículo 126, inciso e, estipula el derecho de los estudiantes a “ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosos y científicamente fundados” (Congreso de la Nación Argentina, 2006, art. 126, inc. e, p. 38). Esto sugiere que la decisión de repetir debe estar fundada en criterios pedagógicos, objetivos y transparentes, no en arbitrariedades. Finalmente, el artículo 95 indica que el sistema educativo debe monitorear indicadores como “repetición, deserción, egreso, promoción y sobreedad” (Congreso de la Nación Argentina, 2006, art. 95), reconociendo la repitencia como un indicador relevante de la calidad y equidad del sistema.

Aunque la Ley 26.206 no especifica cuándo y bajo qué condiciones exactas se debe repetir, su estructura normativa subraya que la repitencia debe considerarse como último recurso, bajo criterios pedagógicos de acompañamiento, y enmarcada en el derecho a la continuidad educativa.

Teniendo en cuenta lo planteado, la repitencia no puede entenderse exclusivamente como un problema individual del estudiante, sino como expresión de la falta de adecuación del sistema educativo a la diversidad de ritmos de aprendizaje, contextos socioculturales y trayectorias de los alumnos.

Por ello, se requiere una mirada integral que contemple no solo los aprendizajes académicos, sino también los procesos de inclusión, reconocimiento, vinculación escolar y capacidad de respuesta del sistema ante la diversidad.

Los resultados cuantitativos muestran que la repitencia se asocia con desempeños académicos posteriores más bajos. En Argentina, Dari (2019), a partir del análisis de los datos de PISA 2015, encontró que los estudiantes con antecedentes de repitencia obtuvieron puntajes significativamente inferiores en ciencias en comparación con aquellos promovidos sin repitencia, lo que sugiere que la repetición no garantiza una mejora sustancial en los aprendizajes.

Además, la repitencia incrementa la probabilidad de abandono y de trayectorias escolares interrumpidas. Valenzuela et al. (2019) señalan que la acumulación de repitencias y la condición de sobreedad aumentan la vulnerabilidad frente al abandono escolar, se asocian con menores niveles de motivación académica y reducen las oportunidades futuras de continuidad educativa y de inserción laboral.

En términos psicosociales, la repetición impacta directamente en el autoconcepto académico, la autoestima y la resiliencia del alumnado. La sensación de “ser el que repite” puede generar una identidad de inferioridad o de incapacidad que trasciende el ámbito académico y afecta la trayectoria vital del joven.

Finalmente, desde la perspectiva del sistema educativo, la repitencia implica costos tanto para los alumnos como para la institución: aumenta los gastos por estudiante, dilata los tiempos de formación y puede generar aglomeraciones en determinados cursos repetidos, lo que a su vez condiciona el clima escolar y la calidad del aprendizaje (Meriño-Montero, 2021).

En conclusión, la repitencia escolar constituye un fenómeno complejo cuya presencia compromete no solo el logro de aprendizajes, sino también la integración del estudiante, su percepción de sí mismo y su continuidad educativa; por tanto, requiere acciones institucionales de acompañamiento, diferenciación pedagógica y políticas orientadas a la inclusión y la equidad.

### ***Fracaso Escolar***

El fracaso escolar constituye un fenómeno complejo y multidimensional que trasciende los resultados académicos insuficientes o la repitencia, e involucra procesos de desvinculación progresiva entre el estudiante y la institución educativa. En la actualidad, su conceptualización ha evolucionado desde enfoques centrados en el déficit individual hacia perspectivas que consideran la interacción entre factores personales, pedagógicos, institucionales y contextuales (Marchesi, 2017).

Desde una perspectiva contemporánea, el fracaso escolar no se limita a la no promoción o al abandono, sino que incluye trayectorias educativas discontinuas, bajo rendimiento sostenido, desmotivación y una experiencia escolar caracterizada por sentimientos de incompetencia o escasa pertenencia (UNESCO, 2017). En este sentido, diversos estudios señalan que las dificultades académicas persistentes suelen estar asociadas a condiciones de desigualdad social, prácticas pedagógicas poco inclusivas y sistemas escolares con escasa capacidad de acompañamiento a la diversidad de trayectorias (Vaello, 2019).



Asimismo, la literatura destaca que las experiencias reiteradas de bajo desempeño o repitencia pueden consolidar procesos de etiquetamiento y expectativas negativas por parte del entorno escolar, lo cual impacta en la motivación, la autoestima académica y el compromiso con el aprendizaje (Marchesi, 2017). Estos procesos contribuyen a la construcción de una identidad escolar deteriorada, favoreciendo dinámicas de exclusión simbólica que profundizan el riesgo de abandono o desvinculación (Murillo & Krichesky, 2015).

En esta línea, el fracaso escolar es entendido cada vez más como un fracaso del sistema educativo para garantizar condiciones de aprendizaje equitativas y significativas, más que como una responsabilidad exclusiva del estudiante. Este enfoque implica reconocer el papel central de las prácticas docentes, el clima institucional y las expectativas pedagógicas en la construcción de trayectorias escolares exitosas o vulnerables (Vaello, 2019).

Desde esta perspectiva, el análisis del fracaso escolar resulta fundamental para comprender las experiencias de estudiantes con antecedentes de repitencia, en tanto dichas trayectorias suelen inscribirse en procesos acumulativos de dificultades académicas, baja valoración de las propias capacidades y miradas institucionales que pueden reforzar su posición de vulnerabilidad dentro del sistema educativo.

### ***Rol Docente***

Desde la perspectiva de Dussel (2019), el lugar de los educadores dentro de las instituciones escolares debe comprenderse como una construcción histórica atravesada por disputas pedagógicas, políticas y culturales. La autora señala que las figuras docentes no son estáticas, sino que emergen de modelos de escolarización que respondieron a necesidades sociales específicas: desde los primeros instructores encargados de la vigilancia y la repetición mecánica en sistemas como el lancasteriano, hasta el “buen maestro” moralizador propio de la

consolidación del Estado educador en Argentina. En este proceso, el docente fue adquiriendo funciones vinculadas al disciplinamiento, la formación ciudadana y la transmisión de una matriz cultural homogénea. No obstante, Dussel enfatiza que, en el contexto contemporáneo, estas representaciones resultan insuficientes para comprender la complejidad de la tarea docente, marcada por nuevas demandas, tensiones institucionales y transformaciones en la cultura escolar. Así, el rol del educador se redefine como un actor que sostiene vínculos pedagógicos en escenarios cambiantes, negocia sentidos frente a la diversidad estudiantil y trabaja en instituciones signadas por desigualdades estructurales, lo que exige revalorizar su tarea más allá de los modelos tradicionales heredados.

En las últimas décadas, este enfoque ha alcanzado una mirada más integral y relacional, donde el docente se reconoce como mediador, acompañante y facilitador de los procesos de aprendizaje (Souto, 2017).

Desde las perspectivas contemporáneas de la pedagogía crítica y el enfoque socio-constructivista, se entiende que la enseñanza no se limita a la mera transmisión de contenidos, sino que constituye un acto relacional y ético que involucra la subjetividad tanto del docente como del estudiante. Según Freire (2019), enseñar implica un compromiso dialógico, donde el educador deja de ser una autoridad incuestionable para convertirse en un sujeto que aprende junto con sus estudiantes. En esta línea, el vínculo pedagógico se concibe como un espacio de encuentro y co-construcción de saberes, en el que el respeto, la empatía y la confianza son condiciones esenciales para el desarrollo del aprendizaje significativo.

Diversos estudios contemporáneos destacan que la calidad del vínculo docente–alumno constituye un factor determinante en la motivación, el autoconcepto y el rendimiento académico

de los estudiantes. Un docente que establece un clima emocional positivo, basado en el reconocimiento y la aceptación, favorece no solo el aprendizaje cognitivo, sino también la autoestima, la autonomía y la resiliencia de los alumnos. Por el contrario, interacciones marcadas por la desvalorización o la indiferencia pueden generar sentimientos de incompetencia, rechazo o desinterés hacia la escuela.

En este sentido, la inteligencia emocional docente ocupa un lugar central. Tal como sostienen Bisquerra y Pérez (2020), la capacidad del educador para reconocer y gestionar sus propias emociones, así como las de sus estudiantes, influye directamente en la convivencia escolar y en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Un clima emocional saludable se traduce en mayor participación, cooperación y compromiso por parte del alumnado.

El rol docente como acompañante también se vincula con la noción de andamiaje propuesta por Vygotsky (2000) y retomada por autores contemporáneos como Bruner (2017), quienes señalan que el aprendizaje se produce en interacción social y requiere de la mediación de un otro más experimentado que oriente y sostenga el proceso. En este marco, el docente no impone conocimientos, sino que favorece el desarrollo de la autonomía, adaptando su intervención a las necesidades y potencialidades del estudiante.

Asimismo, desde la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (2001), la figura docente se entiende como un modelo de comportamiento, cuyas actitudes, valores y modos de actuar son observados e internalizados por los alumnos. Por ello, las prácticas docentes no solo enseñan contenidos académicos, sino que transmiten modos de vincularse, resolver conflictos y afrontar los desafíos escolares. La coherencia entre lo que el docente dice y lo que hace se vuelve un elemento clave para construir confianza y credibilidad ante el grupo.

Por otro lado, el clima institucional y las condiciones laborales también influyen en el ejercicio del rol docente. Un entorno escolar que promueve la colaboración, la reflexión y el reconocimiento de la tarea educativa fortalece la identidad profesional y el sentido de pertenencia (Tenti Fanfani, 2017). En cambio, contextos marcados por la sobrecarga administrativa, la falta de recursos o la escasa valoración social del trabajo docente pueden afectar el compromiso y el bienestar emocional del educador.

Finalmente, el rol docente en la actualidad se configura como un equilibrio entre la función pedagógica, la contención emocional y la intervención ética. El docente contemporáneo enfrenta el desafío de acompañar trayectorias diversas, sostener la inclusión educativa y promover aprendizajes significativos en contextos de alta complejidad social. Tal como plantea Litwin (2018), enseñar hoy implica asumir una práctica reflexiva que articule saber pedagógico, sensibilidad humana y compromiso con la transformación social.

Desde una perspectiva psicopedagógica contemporánea, se reconoce que el aprendizaje significativo sólo puede darse cuando el sujeto se siente reconocido, valorado y emocionalmente contenido. El docente, al ofrecer un marco de confianza, empatía y disponibilidad, posibilita que el estudiante se abra a la experiencia de aprender. Según Baquero (2017), el vínculo educativo cumple una función de sostén simbólico que brinda seguridad y permite al alumno explorar, ensayar y equivocarse sin temor al juicio, condición indispensable para el desarrollo de la autonomía y la identidad académica.

Asimismo, la comunicación pedagógica desempeña un papel mediador fundamental en la construcción del sentido. Kaplan (2019) plantea que el modo en que el docente comunica —a través del lenguaje, los gestos y las actitudes— transmite mensajes implícitos sobre el valor del

alumno, su capacidad y su pertenencia al grupo. Estas interacciones cotidianas moldean el clima emocional del aula y configuran la experiencia subjetiva del estudiante respecto del aprendizaje y de sí mismo. En este sentido, la comunicación educativa se concibe como un proceso activo, relacional y bidireccional, en el que no solo se transmiten contenidos, sino también significados, expectativas y posicionamientos que orientan la experiencia escolar del estudiante. Desde esta perspectiva, cada intercambio en el aula constituye una instancia de reconocimiento simbólico en la que el alumno interpreta señales acerca de su valor, sus posibilidades de aprendizaje y su lugar dentro del grupo. Las palabras, los gestos, los silencios y las miradas del docente operan como mediadores que organizan sentidos y contribuyen a la construcción de representaciones sobre sí mismo en el ámbito académico.

En esta línea, Anijovich (2017) sostiene que la retroalimentación constituye una práctica comunicacional central en el proceso de enseñanza, en tanto no solo informa sobre el desempeño, sino que también orienta la mejora, fortalece la percepción de competencia y promueve la autonomía del estudiante. La calidad del intercambio pedagógico —especialmente cuando explicita criterios, reconoce avances y habilita la revisión— impacta directamente en la motivación y en la construcción de confianza académica. Por el contrario, intervenciones comunicativas centradas exclusivamente en el error o en la sanción pueden afectar negativamente la autoestima y el posicionamiento subjetivo frente al aprendizaje.

De este modo, la comunicación pedagógica no solo organiza la transmisión de contenidos, sino que configura un entramado emocional y simbólico que incide en la manera en que el estudiante interpreta sus logros y dificultades, se percibe como capaz —o no— de aprender, y construye su autoconcepto académico. En consecuencia, el vínculo comunicacional en el aula se

constituye como un componente clave en los procesos de subjetivación escolar y en la configuración de las trayectorias educativas.

**Vínculo Pedagógico y Repitencia.** El vínculo pedagógico constituye el núcleo central de todo proceso educativo, ya que en él se entrelazan las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje. No se trata únicamente de la relación funcional entre quien enseña y quien aprende, sino de un lazo interhumano y ético que posibilita la transmisión de saberes y el desarrollo subjetivo del estudiante. En esta línea, Dussel y Caruso (2018) sostienen que el vínculo pedagógico “trasciende la enseñanza de contenidos, al involucrar afectos, poder y sentido en la construcción del conocimiento” (p. 41).

Este vínculo implica una dimensión asimétrica, pero no autoritaria. El docente ocupa una posición de autoridad simbólica que, cuando es ejercida desde la ética, la coherencia y el respeto, sostiene un marco de contención y crecimiento. Tenti Fanfani (2017) explica que el poder en la relación educativa puede ser productivo en tanto promueve la autonomía y la responsabilidad del estudiante. De este modo, la enseñanza auténtica se basa en un diálogo horizontal, donde docente y alumno se reconocen como sujetos de conocimiento que aprenden juntos.

El docente no sólo transmite contenidos, sino que enseña desde su modo de vincularse. Su actitud, su mirada y sus palabras funcionan como espejos donde el estudiante se refleja y construye su autoconcepto. Souto (2017) señala que el vínculo pedagógico puede entenderse como un dispositivo de subjetivación, que brinda oportunidades para que el alumno resignifique experiencias previas de fracaso o desvalorización. Esta función resulta especialmente relevante en estudiantes que han atravesado situaciones de exclusión, estigmatización o repitencia, ya que

el lazo pedagógico puede convertirse en un espacio reparador que favorezca la reconstrucción de la confianza y la autoestima académica.

La investigación educativa reciente confirma que la calidad del vínculo docente–alumno se asocia con niveles más altos de motivación, autoestima académica y permanencia escolar. Estudios como los de Vaello (2019) destacan que los docentes que logran establecer relaciones basadas en la empatía, la contención y el reconocimiento tienden a generar climas de aula positivos, donde el error se concibe como una oportunidad de aprendizaje. En el caso de estudiantes con experiencias de repitencia, este tipo de vínculos resulta de especial relevancia para resignificar el fracaso escolar y transformarlo en un motor de resiliencia educativa.

En definitiva, comprender el vínculo pedagógico desde esta perspectiva implica reconocer que enseñar es un acto relacional y emocional. La calidad de este lazo determina en gran medida el modo en que los estudiantes construyen su autoconcepto, su sentido de eficacia y su confianza en las propias posibilidades. Para quienes han repetido de año, el vínculo docente–alumno adquiere un valor aún mayor: puede contrarrestar la estigmatización social y académica que suele acompañar la repitencia, ofreciendo un espacio de validación y acompañamiento que resignifique la experiencia de fracaso. Así, la repitencia deja de ser únicamente un marcador de dificultad escolar y se convierte, a través de un vínculo pedagógico saludable, en una oportunidad de reconstrucción subjetiva y fortalecimiento de la trayectoria educativa.

### ***Expectativas Docentes***

Las expectativas docentes constituyen un componente fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que orientan las acciones, decisiones y modos de vincularse que los educadores establecen con sus estudiantes. Estas expectativas pueden definirse como las

creencias, juicios y anticipaciones que los docentes construyen respecto a las capacidades, actitudes y posibilidades de éxito escolar de sus alumnos (Molina Soria, 2021). En este sentido, funcionan como representaciones internas que, consciente o inconscientemente, guían la práctica pedagógica y modelan la relación educativa. De acuerdo con Rosenthal y Jacobson (1980), dichas creencias pueden materializarse en lo que se conoce como el efecto Pigmalión, donde las percepciones del docente influyen directamente en el rendimiento y en el autoconcepto del estudiante, operando como una profecía autocumplida.

La literatura reciente señala que las expectativas no surgen de manera neutral, sino que se construyen a partir de un entramado de factores personales, institucionales y socioculturales. Según Barriga et al (2024), las expectativas que el docente desarrolla hacia un estudiante están mediadas por variables como el rendimiento previo, el comportamiento en clase, el nivel socioeconómico, el género o incluso el modo de expresarse. Estas percepciones, cuando se naturalizan, pueden reforzar estereotipos y condicionamientos que terminan influyendo en el trato pedagógico, la atención brindada, las oportunidades de participación y el tipo de retroalimentación ofrecida.

En este sentido, el modo en que el docente piensa y siente respecto a sus estudiantes determina el tipo de vínculo que establece con ellos. Como señala Tiramonti (2015), los alumnos tienden a internalizar las expectativas de los adultos significativos en el ámbito escolar, configurando a partir de ellas su autoconcepto y su sentido de competencia. Las expectativas positivas generan motivación, seguridad y disposición al aprendizaje; mientras que las negativas, por el contrario, pueden provocar desinterés, baja autoestima académica y resistencia. Esta relación es especialmente visible en los casos de estudiantes con experiencias de repitencia,



quienes frecuentemente son objeto de miradas deficitarias o estigmatizantes que refuerzan la idea de incapacidad o falta de compromiso.

El impacto de las expectativas docentes no se limita al rendimiento escolar, sino que abarca también las dimensiones emocionales y relacionales del proceso educativo. De acuerdo con Marín-Velazco (2022), los alumnos que perciben confianza y apoyo por parte de sus profesores muestran niveles más altos de autoeficacia y resiliencia educativa. Por el contrario, la percepción de desvalorización o indiferencia puede llevar a un retraimiento progresivo, a la disminución del esfuerzo académico y, en algunos casos, al abandono escolar. Estas experiencias no solo afectan el presente escolar, sino que dejan huellas en la construcción de la identidad personal y en la forma en que los jóvenes se perciben a sí mismos frente a los desafíos futuros.

El componente comunicacional de las expectativas también es central para comprender su poder formativo. Dichas expectativas se manifiestan de manera implícita a través del tono de voz, los gestos, la atención visual, el tiempo de espera ante una respuesta o la disposición del docente a ofrecer segundas oportunidades. Estos mensajes sutiles, aunque no siempre verbales, son interpretados por los estudiantes como señales del valor que el adulto les asigna. Cuando el profesor transmite confianza y disponibilidad, el alumno se siente capaz de intentar, equivocarse y aprender; en cambio, cuando percibe indiferencia o desconfianza, su participación y motivación disminuyen.

Desde una perspectiva crítica, Gentili (2020) propone repensar las expectativas docentes como instrumentos de inclusión o exclusión simbólica dentro de la escuela contemporánea. En contextos donde las desigualdades estructurales se traducen en diferencias de rendimiento, las expectativas pueden reproducir las brechas sociales si se orientan desde prejuicios o

comparaciones homogéneas. Por eso, las políticas educativas actuales enfatizan la necesidad de desarrollar una mirada pedagógica reflexiva, capaz de cuestionar los sesgos implícitos en la práctica docente y de construir expectativas altas pero realistas para todos los estudiantes, reconociendo sus trayectorias y contextos singulares.

A su vez, diversos estudios han destacado la importancia del entrenamiento emocional y profesional del docente para sostener expectativas positivas y flexibles. La autopercepción del propio educador, su nivel de autoeficacia y su historia personal también influyen en la forma en que valora a sus alumnos (Barriga et al., 2024). Los docentes que se sienten competentes y apoyados institucionalmente tienden a proyectar expectativas más altas y a implementar estrategias de enseñanza inclusivas, mientras que aquellos que experimentan frustración o sobrecarga emocional suelen reproducir actitudes más rígidas o pesimistas. En este punto, la formación docente adquiere un papel clave: promover la autoconciencia profesional y la capacidad de reconocer las emociones que intervienen en la relación educativa es fundamental para evitar la cristalización de etiquetas o juicios limitantes.

Por otro lado, las expectativas también operan en un plano colectivo e institucional. No solo los docentes, sino también las escuelas como organizaciones, construyen representaciones sobre sus estudiantes y comunidades. Tiramonti (2015) señala que las instituciones educativas pueden consolidar culturas escolares que etiquetan a ciertos grupos como “problemáticos”, “de bajo rendimiento” o “con dificultades de aprendizaje”, reproduciendo una mirada que condiciona la forma en que todo el equipo docente se vincula con ellos. En consecuencia, el desafío no radica únicamente en modificar las percepciones individuales, sino en transformar los discursos y las prácticas institucionales que sostienen estas creencias.

Finalmente, pensar las expectativas docentes en relación con el autoconcepto del estudiante implica reconocer que cada gesto, palabra o decisión pedagógica tiene un potencial simbólico formativo. Las expectativas actúan como espejos donde los alumnos se ven reflejados: si el reflejo es de confianza y reconocimiento, el estudiante se siente capaz y valioso; si el reflejo es de desconfianza o menosprecio, internaliza un sentido de inadecuación. El autoconcepto académico se forma en la interacción cotidiana con los docentes y compañeros, siendo altamente sensible a las experiencias de éxito, fracaso y validación. Por ello, promover expectativas positivas, flexibles y contextualizadas constituye una de las formas más potentes de fortalecer el aprendizaje, la motivación y la autoestima de los jóvenes con trayectorias escolares complejas o interrumpidas.

### ***Autoconcepto y Autopercepción Académica***

El autoconcepto constituye una construcción psicológica compleja y multidimensional que se desarrolla a partir de la percepción que una persona elabora sobre sí misma en los distintos ámbitos de su vida. Se define como un sistema organizado y relativamente estable de creencias, valoraciones y representaciones acerca de las propias capacidades, características personales y valor individual, el cual se configura y transforma a lo largo del tiempo mediante la experiencia y la interacción con el entorno social y con los otros significativos (Valle et al., 2015). Este proceso de construcción no es estático, sino dinámico, ya que se encuentra influido por las experiencias de éxito y fracaso, las expectativas del contexto y las retroalimentaciones recibidas en los diferentes espacios de socialización.

En el ámbito educativo, el autoconcepto académico adquiere una relevancia central, dado que se vincula estrechamente con la forma en que los estudiantes interpretan sus habilidades, evalúan

su desempeño y anticipan sus posibilidades de éxito o fracaso en las tareas escolares. Tal como señalan Valle et al. (2015), un autoconcepto académico positivo favorece mayores niveles de motivación, compromiso y persistencia ante las dificultades, mientras que percepciones negativas sobre las propias capacidades pueden generar inseguridad, evitación de las tareas y menor rendimiento. En este sentido, el autoconcepto académico se configura como un factor clave para comprender las trayectorias escolares y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El autoconcepto académico no se construye de manera aislada, sino que se desarrolla en el marco de un entramado de interacciones sociales y afectivas. Investigaciones recientes señalan que la percepción que los estudiantes elaboran sobre su propio desempeño se encuentra fuertemente influida por las valoraciones y expectativas provenientes de figuras significativas del contexto educativo, especialmente los docentes (Fernández-Lasarte et al., 2018). La escuela, en tanto institución socializadora, cumple un papel determinante en este proceso, al constituirse como un espacio de reconocimiento y validación o, por el contrario, de desvalorización. En este marco, las expectativas docentes funcionan como un referente interpretativo que puede fortalecer o debilitar el autoconcepto académico: cuando los educadores transmiten confianza, apoyo y expectativas positivas, los estudiantes tienden a percibirse como más competentes; en cambio, interacciones marcadas por la desconfianza o las bajas expectativas pueden contribuir al deterioro de la percepción de sí mismos y de sus posibilidades de aprendizaje.

La percepción que el estudiante puede tener sobre su desempeño, se organiza a partir de experiencias de éxito o fracaso en el ámbito escolar, las cuales son interpretadas emocionalmente y valoradas en función de la mirada de los otros. Así, el reconocimiento del docente y de los pares contribuye a consolidar una autoimagen positiva, mientras que la reiteración de fracasos o la estigmatización pueden derivar en sentimientos de incapacidad y desmotivación. Este

fenómeno se vuelve particularmente visible en los estudiantes con experiencia de repitencia, quienes suelen ser objeto de miradas deficitarias que limitan sus posibilidades de reconstruir una identidad escolar positiva (Rodríguez, 2022).

El autoconcepto no sólo se vincula con el rendimiento académico, sino también con aspectos motivacionales y emocionales. Investigaciones recientes sostienen que un autoconcepto académico elevado se asocia con una mayor autoeficacia percibida, mejor autorregulación del aprendizaje y mayor persistencia ante las dificultades (Fernández-Lasarte et al., 2018). Por el contrario, un bajo autoconcepto se relaciona con sentimientos de incompetencia, ansiedad escolar y conductas de evitación. En consecuencia, la promoción de un autoconcepto positivo se presenta como una herramienta clave para favorecer trayectorias escolares inclusivas y sostenidas.

Desde la psicología educacional, se entiende que la construcción del autoconcepto es un proceso dinámico, contextual y relacional. No se trata de una cualidad estática, sino de una configuración en permanente transformación, influida por los vínculos, los reconocimientos simbólicos y las experiencias escolares. El autoconcepto se consolida a partir de un diálogo constante entre la percepción que el estudiante tiene de sí mismo y las interpretaciones sociales que recibe de su entorno educativo. Por eso, resulta imprescindible que los docentes reconozcan el poder formativo de su palabra y de sus gestos cotidianos, comprendiendo que cada interacción puede fortalecer o debilitar la confianza del alumno en sus propias capacidades.

Asimismo, la autopercepción académica se vincula estrechamente con la dimensión emocional del aprendizaje. Diversos estudios señalan que las experiencias escolares se acompañan de emociones que influyen en la valoración que los estudiantes construyen sobre sí

misimos. En esta línea, Fernández-Zabala et al. (2015) destacan que un adecuado ajuste emocional y el bienestar en el contexto escolar se asocian con percepciones más positivas de competencia y con una mejor adaptación académica. Las experiencias emocionales positivas, como la satisfacción o el orgullo, favorecen la consolidación de una imagen de sí ajustada y optimista, mientras que emociones negativas, como la frustración o la vergüenza, pueden deteriorar la valoración personal. En este sentido, un clima escolar basado en la empatía, el respeto y la validación de los esfuerzos individuales favorece la construcción de autoconceptos académicos más saludables y resilientes, incluso en contextos de vulnerabilidad o de fracaso previo.

Finalmente, es importante subrayar que el autoconcepto académico cumple una función mediadora entre las expectativas docentes y el rendimiento escolar. Los estudiantes tienden a actuar en consonancia con la imagen que creen que los otros tienen de ellos; por eso, las creencias del docente respecto a las capacidades del alumno pueden influir indirectamente en su desempeño. Promover un autoconcepto positivo implica entonces un compromiso ético y pedagógico, orientado a generar experiencias escolares que habiliten el reconocimiento, la participación activa y la confianza en el propio potencial.

### ***Estigmatización y Mirada Social***

El concepto de estigma fue desarrollado por Goffman (2006) en su obra clásica *Estigma*, donde lo define como un atributo o característica que, dentro de un contexto social determinado, desvaloriza a una persona y la hace pasar de ser considerada normal a ser vista como marcada, inferior o desacreditada. El autor explica que el estigma no reside en el rasgo en sí, sino en la relación entre el atributo y la mirada social que lo interpreta como negativo. En este sentido, el

estigma es una construcción social que se produce en la interacción, generando diferencias simbólicas entre quienes se ajustan a las normas y quienes se desvían de ellas.

En el contexto educativo, este planteo permite comprender cómo ciertos rasgos —como haber repetido un año— se transforman en señales de “fracaso” o “incapacidad” cuando son leídos desde las expectativas sociales y escolares dominantes. Así, la repitencia puede convertirse en una marca social que clasifica y diferencia a los estudiantes, afectando su identidad personal y su integración al grupo.

Según la literatura reciente, las instituciones educativas pueden constituirse en espacios de producción y reproducción de estigmas, en tanto generan discursos, clasificaciones y prácticas que diferencian a los estudiantes en función de su rendimiento académico, su comportamiento o sus trayectorias escolares. Estas categorizaciones, cuando se sostienen en el tiempo, tienden a naturalizarse dentro de la cultura institucional y a adquirir un carácter aparentemente objetivo. De acuerdo con Kaplan (2017), la escuela no solo transmite conocimientos, sino también juicios de valor que configuran expectativas acerca de las capacidades y posibilidades de los alumnos. En este proceso, las etiquetas asociadas al “bajo rendimiento”, la repitencia o las trayectorias discontinuas pueden producir efectos subjetivos significativos, favoreciendo su internalización por parte de los estudiantes. Como consecuencia, estos tienden a percibirse y evaluarse a sí mismos en función de las definiciones que el entorno escolar les atribuye, lo que impacta en su autoconcepto, su motivación y su relación con el aprendizaje.

En el ámbito escolar, la estigmatización se expresa en formas sutiles y cotidianas que modelan las relaciones entre docentes, estudiantes y pares. López y Jiménez (2017) sostienen que las expectativas negativas del docente hacia determinados estudiantes pueden transformarse en

profecías autocumplidas, donde el bajo rendimiento esperado termina produciéndose efectivamente. Estas expectativas suelen fundarse en prejuicios vinculados a la repitencia, la condición socioeconómica o el comportamiento en el aula.

En esta línea, Marín-Velazco (2022) argumenta que los estudiantes repitentes son frecuentemente percibidos por sus docentes como “menos motivados” o “menos capaces”, lo cual impacta directamente en la calidad de la interacción pedagógica. El trato diferencial genera un clima de baja confianza y escaso reconocimiento, profundizando el sentimiento de exclusión del estudiante.

Investigaciones recientes en contextos latinoamericanos muestran que los estudiantes que han repetido un año suelen ser objeto de menor participación en clase, burlas o exclusión por parte de sus pares y de bajas expectativas de los adultos (Meriño-Montero, 2021). Estas dinámicas reproducen un circuito de estigmatización que no solo afecta el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la confianza en las propias capacidades.

En palabras de Fernández y González (2020), “la escuela no solo transmite conocimientos, sino también significados sociales sobre el éxito y el fracaso, que se inscriben en la subjetividad de los estudiantes” (p. 54). Por tanto, comprender el estigma en la escuela implica analizar las relaciones de poder y los modos en que las instituciones producen valoraciones sobre las trayectorias escolares.

**Construcción de Etiquetas y Efectos sobre la Identidad de los Estudiantes Repitentes.** Las etiquetas que circulan en la escuela cumplen una función de clasificación simbólica. Según Goffman (2006), las identidades se construyen en la interacción, y cuando un



sujeto es definido por un atributo desacreditador, esa definición tiende a imponerse como dominante. En el caso de los estudiantes repitentes, etiquetas como “vago”, “poco inteligente”, “conflictivo” o “poco responsable” funcionan como categorías que organizan la mirada docente e institucional.

La investigación de Valenzuela, Ruiz y Contreras (2019) evidencia que los estudiantes repitentes tienden a internalizar los juicios negativos que reciben de sus docentes y compañeros, lo cual afecta su autoconcepto académico y su disposición hacia el aprendizaje. Este proceso de autoatribución refuerza un círculo de bajo rendimiento y desmotivación, que puede culminar en la deserción.

Asimismo, el estigma escolar actúa sobre la identidad social del estudiante, posicionándolo en un lugar marginal dentro del grupo clase. Los jóvenes repitentes suelen experimentar sentimientos de vergüenza y retraimiento, evitando participar en clase por temor a ser juzgados. En consecuencia, el estigma limita su posibilidad de construir una identidad académica positiva y de establecer vínculos de reconocimiento.

Desde un enfoque psicoeducativo, la construcción de la identidad en la adolescencia depende en gran medida del reconocimiento social que el sujeto recibe. Cuando la mirada institucional lo rotula de manera negativa, se restringe la posibilidad de elaborar un autoconcepto positivo, configurando identidades deterioradas o “identidades estigmatizadas”.

Finalmente, la perspectiva de Freire (2019) invita a pensar la práctica docente como una oportunidad para romper con las lógicas de estigmatización, reconociendo al estudiante como sujeto de saber y no como objeto de evaluación. Freire sostiene que la educación debe orientarse al diálogo y la esperanza, no al etiquetamiento ni a la exclusión. En este sentido, la tarea

pedagógica debe propiciar espacios de reconocimiento y empoderamiento, donde los estudiantes puedan reconstruir su autoconcepto y su confianza.

## **Materiales y Métodos**

En el siguiente capítulo se efectúa una descripción de la metodología implementada durante el desarrollo de las Prácticas Profesionales Supervisadas, dentro de una institución pública de gestión privada del departamento Rivadavia. Abarca los pasos para alcanzar los objetivos propuestos en este Trabajo Integrador Final, la unidad de análisis y las actividades realizadas.

Las actividades se desarrollaron de manera presencial durante el período comprendido entre el 29 de julio y el 23 de septiembre de 2025, abarcando un total de ocho semanas de trabajo en campo. La participación se sostuvo de lunes a viernes en el turno tarde, con una carga horaria diaria variable de entre cuatro y cinco horas. En total, se cumplieron 150 horas de trabajo, destinadas a instancias de observación, participación e intervención en el contexto educativo.

La metodología implementada se enmarca en un diseño de enfoque mixto de carácter exploratorio-descriptivo. Este enfoque permitió articular técnicas cuantitativas, como la aplicación de encuestas, con estrategias cualitativas, entre ellas la realización de talleres participativos, con el propósito de comprender la complejidad de fenómenos como el autoconcepto académico y las expectativas docentes desde la perspectiva de los propios actores involucrados. Asimismo, esta estrategia metodológica favorece una intervención situada, desarrollada en contextos escolares reales, y posibilita la articulación entre la producción de conocimiento y la generación de instancias orientadas a la reflexión y la transformación de las prácticas educativas.

La unidad de análisis estuvo conformada por 13 docentes propuestos por la institución; el criterio de selección utilizado fue su disponibilidad y asistencia a las clases en la jornada en que

se desarrolló el taller, siendo todos ellos profesores de alumnos pertenecientes al proyecto “Talita Kum”. Las intervenciones contemplaron un conjunto de acciones articuladas.

En primera instancia, se llevó a cabo una observación no participante; esta técnica fue seleccionada con el interés de relevar, de manera directa y en contexto natural, las dinámicas de interacción entre los estudiantes y la docente, así como también las características del vínculo pedagógico establecido en el aula.

Además, se administró un cuestionario dirigido al cuerpo docente con el propósito de relevar información significativa para la planificación de los talleres posteriores. El instrumento estuvo orientado a explorar las percepciones, creencias y actitudes de los docentes respecto de los estudiantes con experiencias de repitencia, a fin de identificar representaciones asociadas a posibles procesos de estigmatización. Asimismo, se implementaron instancias de taller organizadas en dos encuentros, orientadas a habilitar espacios de observación, reflexión y diálogo entre los docentes. La propuesta tuvo como propósito favorecer procesos de revisión crítica y transformación de las prácticas pedagógicas en el marco de contextos institucionales reales.

## **Observación**

En el marco del inicio de las Prácticas Profesionales Supervisadas, se realizó una observación no participante en un curso de cuarto año del nivel secundario, durante una clase correspondiente al espacio curricular de Matemática. En la misma se realizó registro escrito teniendo en cuenta tres aspectos principales: dinámica áulica, estrategias docentes y formas de participación estudiantil. Sumado a estos ejes, se conocieron las características del vínculo pedagógico y las modalidades relacionales entre docente y alumnos, haciendo especial énfasis en las dinámicas de

comunicación establecidas con el estudiantado en condición de repitencia. Para asegurar la fiabilidad del registro, se realizaron anotaciones manuscritas en un cuaderno de campo en tiempo real, las cuales permitieron reconstruir posteriormente el material de manera fidedigna, centrando la atención en los aspectos anteriormente mencionados.

Asimismo, la observación se amplió a otros espacios institucionales, lo que permitió relevar la dinámica comunicativa propia de la institución, incluyendo las interacciones durante los recreos y las modalidades de gestión de cuestiones administrativas. Esto posibilitó contextualizar las prácticas áulicas dentro del funcionamiento general del establecimiento y comprender de manera más integral las formas de relación y comunicación que atraviesan la vida escolar.

### **Entrevistas**

En primera instancia, se llevaron a cabo diversas reuniones con referentes institucionales, orientadas a formalizar la inserción en el establecimiento educativo y a delimitar las condiciones de trabajo. La primera de estas reuniones se realizó con la Licenciada en Psicología integrante del Equipo de Orientación Escolar, quien actuó como referente principal durante el desarrollo de las prácticas. En la misma, se realizó la presentación formal como estudiante practicante de la Licenciatura en Psicología y la explicitación del encuadre formativo de la práctica. En segundo término, se llevó a cabo la presentación del equipo directivo de la institución, cuyos integrantes expusieron sus funciones y responsabilidades dentro de la organización escolar. Asimismo, se comunicaron los objetivos de las prácticas, junto con los alcances y limitaciones propios del rol de estudiante en formación, estableciendo criterios de intervención acordes al marco institucional y académico.

Durante esta instancia también se acordaron el día y horario de inicio, así como la frecuencia de asistencia prevista para el desarrollo de las actividades. Finalmente, se realizó un recorrido por las instalaciones del establecimiento con el fin de favorecer el conocimiento del espacio físico y de los distintos sectores que conforman la dinámica institucional.

A la semana siguiente, una vez iniciadas las actividades en la institución, se llevó a cabo una segunda reunión con la totalidad del Equipo de Orientación Escolar. En dicho encuentro, cada uno de los profesionales presentó sus roles y funciones dentro del equipo, así como los proyectos y líneas de trabajo que se encontraban en desarrollo. En este marco, y a partir del intercambio entre los integrantes del equipo, junto con la identificación de dificultades recurrentes en el acompañamiento de estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas, se planteó la necesidad de implementar acciones orientadas al trabajo con docentes que se desempeñan con estos grupos. En particular, se destacó la relevancia del vínculo pedagógico como un factor clave en el acompañamiento y sostenimiento de dichas trayectorias.

Además, durante la reunión se abordaron las características generales del alumnado, analizando aspectos vinculados a sus trayectorias educativas, condiciones de escolarización y principales necesidades detectadas por el equipo. Este intercambio permitió contextualizar la propuesta de trabajo y orientar las futuras acciones en función de las particularidades del grupo y del contexto institucional.

En complemento al primer acercamiento con el Equipo Directivo, mediado por la Licenciada en Psicología de la institución, se llevó a cabo una segunda reunión de carácter formal con los directivos. En dicha instancia, mediante el uso de preguntas abiertas, se buscó profundizar en el conocimiento de la cultura institucional, las características del alumnado y del cuerpo docente.

Asimismo, se dialogó acerca de los proyectos institucionales vigentes y se expusieron los principales desafíos que enfrenta la institución en la actualidad.

### **Cuestionario Docente**

Con el propósito de enriquecer la intervención, se envió un cuestionario a trece docentes del nivel secundario de la institución. El instrumento fue diseñado y distribuido en formato digital a través de la plataforma Google Forms, e incluyó preguntas estructuradas de opción cerrada, así como una pregunta final de carácter abierto destinada a recoger aportes cualitativos.

El objetivo principal del mismo fue relevar sus percepciones, creencias y actitudes respecto a los estudiantes con experiencia de repitencia, con el fin de identificar representaciones vinculadas a la estigmatización y promover en los propios docentes un proceso inicial de reflexión y cuestionamiento sobre las representaciones que sostienen respecto de estos estudiantes. La misma fue de carácter anónimo y confidencial, y se organizó en cuatro ejes: en primer lugar, se indagó sobre datos generales como la antigüedad docente y el espacio curricular en el que se desempeñan; en segundo término, se exploraron las percepciones sobre la repitencia, incluyendo las causas atribuidas, el impacto percibido en la actitud escolar y en el rendimiento académico posterior; en tercer lugar, se abordaron las prácticas y actitudes docentes, consultando si modifican sus estrategias al trabajar con estudiantes repitentes, si han presenciado comentarios negativos y si consideran que las expectativas bajas afectan el autoconcepto estudiantil; finalmente, se incluyó un apartado sobre estrategias de inclusión y resiliencia, en el que se solicitó a los participantes proponer acciones concretas para integrar mejor a los estudiantes repitentes y fortalecer su autoestima académica.

### **Talleres**

Con base en la información obtenida a partir de los cuestionarios y de las entrevistas realizadas a estudiantes y al Equipo de Orientación, se planificó la implementación de dos dinámicas de taller destinadas a docentes. El objetivo fue favorecer la reflexión y la toma de conciencia acerca del impacto de la repitencia y de los procesos de estigmatización, promoviendo prácticas educativas que contribuyan al fortalecimiento del autoconcepto académico, la resiliencia y la construcción de trayectorias escolares más positivas.

Ambos talleres se desarrollaron de manera presencial en las instalaciones del colegio, con el acompañamiento de una compañera estudiante que también realizaba sus prácticas en la institución y de la Licenciada en Psicología, quien se desempeñó en el rol de tutora de campo. Durante los encuentros, los docentes intercambiaron experiencias e información sobre sus propias prácticas pedagógicas, favoreciendo la construcción colectiva de estrategias de intervención. Asimismo, se elaboraron materiales en formato físico, con el propósito de que quedaran disponibles en la institución como recursos de consulta y continuidad para el equipo docente.

### ***Primer Taller: “Docentes como Actores de Cambio”***

El taller se desarrolló como una instancia presencial y grupal, con una duración de una hora y la participación de cinco docentes. El encuentro se estructuró en torno a diferentes momentos que integraron la evocación y problematización de experiencias emocionales, la presentación de aportes teóricos aplicados, el trabajo colaborativo y la elaboración de compromisos orientados a la implementación de estrategias concretas en el aula.

El objetivo de esta propuesta fue brindar a los docentes de nivel secundario un espacio de reflexión y formación sobre el impacto de sus expectativas y prácticas en el autoconcepto



académico de los estudiantes, especialmente aquellos con experiencia de repitencia. A través de dinámicas participativas y el abordaje de conceptos clave como el efecto Pigmalión, la resiliencia educativa y el reconocimiento positivo, se buscó promover una mirada crítica y comprometida que fortalezca el rol docente como agente de cambio en contextos escolares.

Posterior a la apertura donde cada docente que escribió una frase positiva que recordaba de un maestro en su vida escolar y, de forma voluntaria, la compartieran en plenario, además, se propuso una pregunta disparadora: “¿Qué poder tenemos, como docentes, en la vida de nuestros estudiantes?”, las respuestas fueron expuestas en voz alta y cada una de las docentes compartió su perspectiva con el grupo. Esta consigna buscó generar un espacio de reflexión colectiva que permitiera vincular las experiencias personales de los participantes con su responsabilidad pedagógica y el impacto subjetivo de su labor docente.

En la segunda actividad las educadoras se organizaron para poder mirar hacia el frente y se presentó de manera breve y aplicada un marco conceptual que abordó nociones clave como el autoconcepto académico, el efecto Pigmalión y la resiliencia educativa. Esta exposición estuvo acompañada de ejemplos concretos, dados por la coordinadora, que contrastaban situaciones de estigmatización con expresiones de reconocimiento positivo, con el fin de favorecer la comprensión y la identificación de estas dinámicas en la práctica cotidiana. Así, en relación con el autoconcepto académico, se planteó que cuando un estudiante siente que “no sirve para estudiar” tiende a disminuir su motivación y esfuerzo, mientras que al recibir frases de confianza por parte de sus docentes se fortalece y mejora su rendimiento. En cuanto al efecto Pigmalión, se ejemplificó que cuando un profesor transmite al alumno que cree en sus posibilidades (“estoy seguro de que vas a lograrlo”), este se esfuerza más, mientras que la percepción de desconfianza genera desmotivación. Finalmente, respecto de la resiliencia educativa, se destacó que un

docente que acompaña, escucha y brinda oportunidades contribuye a que el estudiante pueda levantarse de un fracaso y continuar construyendo su trayectoria académica.

Posteriormente, se llevó adelante una instancia de debate y análisis grupal, donde las docentes se reunieron en grupo para compartir en voz alta sus opiniones; este momento estuvo orientado por preguntas guía tales como: “¿Cómo influyen nuestras palabras y expectativas en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo?” y “¿Qué diferencias podemos reconocer entre un comentario estigmatizante y uno que valida o reconoce al alumno?”. Esta última actividad permitió profundizar en la reflexión sobre el rol docente como agente de impacto emocional y formativo, promoviendo una mirada crítica y consciente sobre las propias prácticas.

Como cuarto momento, se presentó a los docentes una selección de expresiones estigmatizantes registradas en el contexto áulico, varias de ellas recuperadas a partir de relatos de los propios estudiantes en encuentros con el Equipo de Orientación, por ejemplo “ya no hay caso con vos” y “siempre hacés lo mismo”. El propósito de la actividad fue analizarlas y problematizar su impacto en las trayectorias escolares y en la construcción del autoconcepto. La consigna explícita fue: “Transformen estas frases en expresiones potenciadoras y describan qué cambio generarían en el alumno”, cada una compartió sus reformulaciones y se catalogaron en un listado común. La pregunta que guió el plenario fue: “¿Qué expresiones podemos usar en el aula para fortalecer el autoconcepto académico?”. El listado resultante fue elaborado por las docentes de manera individual y posteriormente socializado en el grupo, quedando registrado en un afiche como recurso institucional. Este material funcionó como una síntesis colectiva de los aportes surgidos durante la jornada, permitiendo conservar y visibilizar las reflexiones compartidas para futuras instancias de trabajo.

Como cierre se presentó la frase de Quino “Educar es más difícil que enseñar, porque para enseñar usted precisa saber, pero para educar se precisa ser” invitando a reflexionar sobre que: transmitir conocimientos exige preparación técnica mientras que educar requiere integridad personal y ejemplo; educar implica formar ciudadanía, valores y afectos, por eso demanda coherencia, presencia y un compromiso ético del educador más allá del saber.

### ***Segundo Taller: “Estrategias para Fortalecer el Autoconcepto Académico”***

Como complemento, se llevó a cabo el taller denominado “Estrategias para fortalecer el autoconcepto académico”, concebido como una instancia de seguimiento y profundización del encuentro previo. Esta propuesta se orientó a generar un espacio en el que los docentes pudieran compartir experiencias, diseñar e implementar acciones específicas destinadas a promover prácticas de inclusión, reconocimiento y acompañamiento efectivo en el aula.

Su objetivo principal consistió en propiciar la construcción colectiva de estrategias pedagógicas concretas que contribuyan al fortalecimiento del autoconcepto académico y a la promoción de la resiliencia en estudiantes con experiencias de repitencia, favoreciendo así trayectorias escolares más sostenidas y significativas.

Este taller se desarrolló de manera presencial, en las instalaciones del Colegio, y tuvo una duración aproximada de 40 minutos. Contó con la presencia de los mismo cinco docentes del encuentro previo y una apertura donde se realizó un breve repaso de los contenidos y acuerdos del taller anterior y se planteó la pregunta disparadora “¿Qué cosas concretas podemos hacer en el aula para acompañar mejor a los estudiantes repitentes?”, para orientar la reflexión colectiva, los docentes participaron de manera activa durante la actividad, compartiendo sus experiencias, opiniones y propuestas de forma grupal y en voz alta. A continuación, se presentó un conjunto de

estrategias sugeridas por los estudiantes del proyecto de repitencia al Equipo de Orientación durante las entrevistas realizadas, las cuales fueron comentadas por el propio equipo, con el fin de integrarlas al trabajo y considerar su aplicación en la práctica institucional. Algunas de las prácticas concretas fueron; reconocer y reforzar pequeños logros, generar instancias de consulta previas a las evaluaciones, emplear un lenguaje positivo en las devoluciones, promover el trabajo grupal, establecer objetivos alcanzables a corto plazo e incorporar dinámicas lúdicas. Todas las propuestas iniciales fueron recopiladas y sistematizadas por la practicante y posteriormente presentadas al equipo docente, quienes las analizaron de manera grupal y manifestaron una actitud receptiva, evidenciando una valoración positiva de los contenidos compartidos.

Como instancia de cierre, se promovió un espacio de reflexión final en el que se compartió la siguiente frase: “El cambio empieza con pequeñas acciones diarias. Cada palabra y cada gesto pueden abrir posibilidades en la vida escolar de un estudiante”. A partir de esta consigna, cada docente asumió un rol activo, seleccionando de manera individual y registrando por escrito una estrategia concreta que se comprometió a implementar durante el mes siguiente y a sostener en su práctica profesional.

Con el propósito de visibilizar y fortalecer estos compromisos, los propios docentes participaron en la construcción colectiva de un afiche elaborado con las tarjetas consignadas. El material quedó expuesto en la sala de profesores, permitiendo socializar los aportes, favorecer el intercambio entre colegas y consolidar un “banco de estrategias” de consulta y enriquecimiento colectivo para el equipo institucional.

## **Resultados**

En el presente apartado se exteriorizan los hallazgos obtenidos en base a la implementación del proyecto de intervención. Su finalidad es la de presentar de manera fundamentada las experiencias, y necesidades de la comunidad educativa en la cual se llevó a cabo la práctica.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos previamente planteados, los descubrimientos incluyen los datos derivados de la observación, del cuestionario de Google y de los talleres realizados, sumándose las reflexiones y experiencias compartidas durante los mismos por parte de los docentes.

### **Observación**

A partir de la observación no participante realizada en el curso de cuarto año del nivel secundario, se pudieron identificar diversas características en relación con la dinámica áulica, las estrategias docentes y las formas de participación estudiantil.

En cuanto a la actuación docente, se observó que la misma se comunica de manera clara y en un tono de voz elevado, lo que favorece la escucha general del grupo. Asimismo, promueve la participación activa de los estudiantes, solicitando intervenciones orales durante el desarrollo de la clase. Entre las estrategias implementadas, se destaca la selección aleatoria de alumnos para resolver ejercicios en el pizarrón, con el objetivo de corroborar la comprensión de los contenidos trabajados, cabe señalar que, en dicha selección, se omitió a los alumnos recursantes.

Durante la realización de las actividades, la docente recorre el aula de manera constante, acercándose banco por banco para responder dudas y brindar acompañamiento individualizado. Este desplazamiento también cumple una función reguladora del comportamiento, ya que

interviene para disminuir las conversaciones paralelas y favorecer la concentración en la tarea. En este sentido, se observó que los estudiantes repitentes se encontraban ubicados en conjunto, al fondo del aula, y recibían una mayor frecuencia de acercamientos por parte de la docente. Sin embargo, se destaca que estas intervenciones poseían un marcado carácter de control conductual; el propósito de la docente no era tanto el acompañamiento pedagógico, sino más bien monitorear el comportamiento y regular la disciplina para asegurar el sostenimiento de la actividad en ese sector del salón

En relación con los estudiantes, se evidenció una marcada heterogeneidad en las formas de participación y compromiso con la tarea. Por un lado, aproximadamente la mitad del grupo se mostró responsable, resolviendo las actividades con rapidez, manifestando interés y colaborando entre pares. Por otro lado, el grupo de alumnos repitentes mostró una marcada desatención y escaso interés por la propuesta áulica. Esta falta de implicación se tradujo en un trato indiferente hacia la docente, evidenciando una distancia vincular que dificultaba la interacción pedagógica y el seguimiento de las tareas.

Por último, se destaca el uso del teléfono celular como un factor distractor relevante dentro del aula. Esta situación llevó a la docente a implementar una medida concreta consistente en la recolección de los dispositivos móviles al inicio o durante la clase, colocándolos en una mesa con el fin de evitar su utilización y favorecer la atención de los estudiantes.

En conjunto, los resultados permiten dar cuenta de una dinámica áulica atravesada por estrategias docentes orientadas a sostener la participación y el control del grupo, en un contexto caracterizado por la diversidad en los niveles de implicación estudiantil, donde la calidad del

vínculo docente-alumno emerge como la principal variable diferenciadora entre el alumnado repitente y sus pares, marcando una distancia que condiciona la participación activa.

## **Entrevistas**

Luego de la observación se llevaron a cabo entrevistas; la primera contó con la presencia del Equipo de Orientación y fue mediado por la Licenciada en Psicología, quien organizó un recorrido por el colegio. En dicha instancia se pudieron conocer las instalaciones y algunos de los profesionales que allí se desempeñaban, además de observar la disposición de los cursos y los principales espacios de trabajo. Asimismo, se logró reconocer la labor del Equipo de Orientación Escolar, donde la licenciada en Psicología se ocupa de la evaluación y acompañamiento de los procesos emocionales y de salud mental de los estudiantes, interviniendo en situaciones de conflicto o vulnerabilidad, mientras que la licenciada en Psicopedagogía se centra en la detección y abordaje de dificultades de aprendizaje, proponiendo estrategias de apoyo y asesorando a los docentes en prácticas inclusivas.

En este marco, se advirtió la heterogeneidad en las características del estudiantado: mientras algunos alumnos se distinguen por su tranquilidad, responsabilidad y compromiso con las tareas escolares, en aquellos que han atravesado experiencias de repitencia prevalecen conductas de desatención y un marcado desinterés frente a la propuesta académica, situación que configura un desafío relevante para el acompañamiento pedagógico y la construcción de estrategias inclusivas. También, se reconoció la necesidad de intervenir de manera específica en el fortalecimiento del vínculo pedagógico y en la consolidación de la relación entre docentes y estudiantes, entendida como una condición fundamental para promover la participación activa y favorecer aprendizajes significativos.

La distribución edilicia se organiza en torno a un patio interno: en la planta baja se ubica el ciclo básico, mientras que en la planta alta se encuentra el ciclo orientado. Junto al patio interno se localiza una capilla, y en la planta baja se disponen la secretaría, el gabinete y la biblioteca; en la planta alta se encuentran la dirección y la sala de video. Todos los estudiantes conocen y acceden con facilidad a estas instalaciones, que incluyen baños diferenciados para varones y mujeres en ambas plantas, además de un baño exclusivo para docentes y personal administrativo en la planta baja. Asimismo, el patio cuenta con un kiosco, que constituye un espacio de encuentro cotidiano para la comunidad escolar.

El recorrido culminó en la dirección, donde se realizó una reunión informal con el Equipo Directivo, en la cual los mismos explicaron sus roles y funciones dentro de la institución. El director es responsable de la conducción del proyecto pedagógico y administrativo, velando por el cumplimiento de la normativa vigente y la calidad educativa, mientras que la vicedirectora colabora en la gestión cotidiana y asume la coordinación de tareas en su ausencia. Además de esto, se acordó el inicio de las Prácticas Profesionales Supervisadas el día 29 de julio de 2025. La asistencia a las mismas se estableció de lunes a viernes, con el acompañamiento diario de algún miembro del Equipo de Orientación, ya sea la Licenciada en Psicología o la Licenciada en Psicopedagogía. Aquí se acordaron las funciones que desempeñaría la practicante en el colegio: brindar apoyo al Equipo de Orientación en sus tareas cotidianas; identificar la dinámica y la cultura institucionales; y adquirir conocimientos y experiencia práctica supervisada.

Posteriormente se llevó adelante una segunda reunión de carácter formal con los directivos y en complemento con la observación no participante realizada durante las primeras semanas, se identificó la dinámica comunicativa del colegio. Existe una combinación de canales formales e informales, y se prioriza el diálogo y la negociación como herramienta para resolver conflictos.



Si bien se realizan actas y se presentan proyectos e intervenciones de manera formal ante el equipo directivo, la práctica cotidiana alterna con reuniones espontáneas que emergen de necesidades puntuales de los distintos actores de la comunidad educativa. Luego de cada reunión, ya sea con estudiantes, docentes, familias u otros actores externos, se deja constancia en un acta que incluye el motivo de la reunión, los puntos tratados, las propuestas realizadas y los acuerdos consensuados para el caso particular; todos los participantes firman la ficha, que se archiva en la carpeta correspondiente.

### **Cuestionario Docente**

Se obtuvieron cinco respuestas al cuestionario sobre un total de trece docentes convocados, lo que permite inferir un bajo nivel de adhesión al instrumento.

En relación con la trayectoria profesional de los participantes, dos docentes indicaron contar con entre cinco y diez años de experiencia, otros dos señalaron poseer más de veinte años de ejercicio profesional, y uno se ubicó en el rango de once a veinte años de antigüedad en la docencia.

Respecto a las áreas de desempeño, dos se desempeñan como docente de Matemática, otras dos en Lengua y Literatura, y la restante en Ética y Ciudadanía.

En relación con las causas más frecuentes de repitencia escolar según la percepción docente, la opción más seleccionada fue la falta de motivación o interés por parte del alumnado. En segundo lugar se mencionaron las dificultades en el aprendizaje, seguidas por factores familiares o sociales y situaciones personales o específicas.

Consultadas sobre el impacto de la repitencia en la actitud de los estudiantes hacia el Colegio, las respuestas fueron diversas: dos docentes manifestaron no tener una opinión definida al respecto, otras dos consideraron que la repitencia afecta negativamente, y una docente expresó que, desde su perspectiva, no influye en absoluto. No obstante, todas coincidieron en que la repitencia incide en el rendimiento posterior del alumno, aunque de manera variable, seleccionando la opción “depende del caso”.

En cuanto a la pregunta que indagaba sobre las estrategias pedagógicas implementadas frente a estudiantes repitentes, tres de las docentes refirieron brindar mayor apoyo a estos alumnos, mientras que las dos restantes manifestaron no realizar modificaciones en sus prácticas de enseñanza o evaluación.

Finalmente, se indagó sobre la presencia de comentarios o frases negativas hacia estudiantes repitentes. Tres docentes afirmaron escuchar este tipo de expresiones con frecuencia, mientras que las dos restantes reconocieron haberlas oído, aunque no de manera habitual. Cabe destacar que el 100% de las encuestadas coincidió en que dichos comentarios, así como las bajas expectativas docentes, afectan negativamente el rendimiento académico y el autoconcepto de los estudiantes.

En relación con la pregunta abierta acerca de las estrategias necesarias para favorecer la integración de estudiantes con experiencia de repitencia y fortalecer su autoconcepto académico, las respuestas de los docentes evidencian como eje central la importancia del acompañamiento individualizado. En este sentido, varios participantes señalaron la necesidad de implementar “un seguimiento más personalizado que dé cuenta de sus avances, inquietudes, dudas, etc.”, así como el “seguimiento personalizado de su trayectoria desde el cuaderno completo y su trabajo en clase,

con el equipo”. En la misma línea, otro docente destacó la importancia de brindar “seguimiento personalizado como a los demás estudiantes”, enfatizando la necesidad de evitar prácticas diferenciadoras que puedan reforzar la estigmatización.

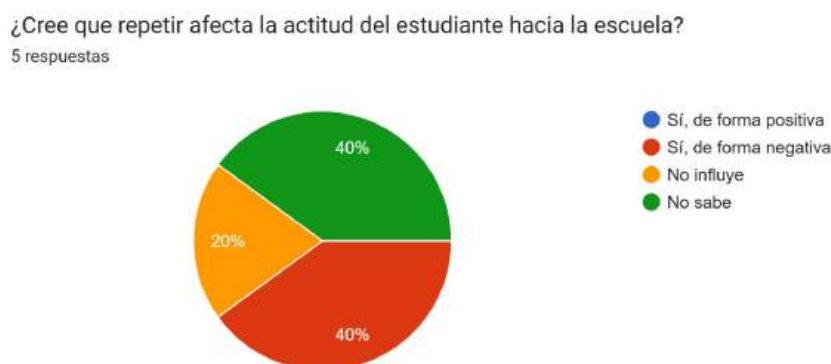
Por otra parte, algunos aportes hicieron referencia a la dimensión vincular y al clima del aula, destacando la necesidad de “crear un ambiente ameno y respetuoso hacia ellos”, como condición para favorecer la participación y el bienestar emocional. Asimismo, se mencionaron estrategias orientadas a promover la inclusión dentro del grupo de pares, tales como “mezclarlos en clase para realizar actividades”, con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia y evitar situaciones de aislamiento.

En conjunto, las respuestas reflejan una perspectiva que prioriza el acompañamiento cercano, la construcción de vínculos pedagógicos positivos y la implementación de prácticas inclusivas como elementos fundamentales para favorecer la integración y el fortalecimiento del autoconcepto académico en estudiantes con experiencia de repitencia.

## Gráficos

**Figura 1**

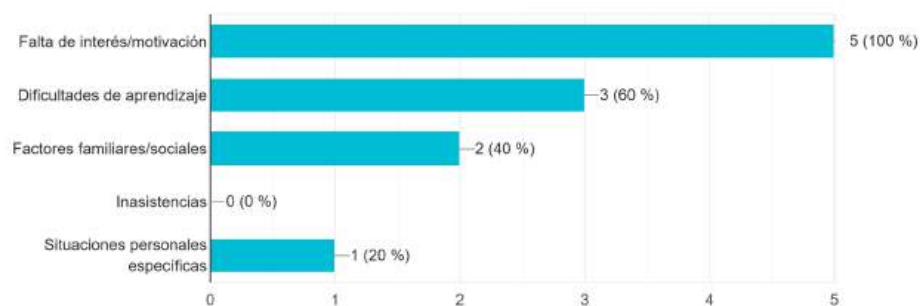
*Consecuencias de repetir curso.*



**Figura 2***Causas más frecuentes de repitencia.*

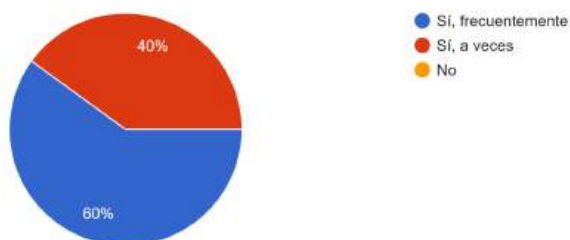
¿Cuál considera que es la causa más frecuente de repitencia en sus estudiantes? (puede seleccionarse más de una respuesta)

5 respuestas

**Figura 3***Frases estigmatizantes.*

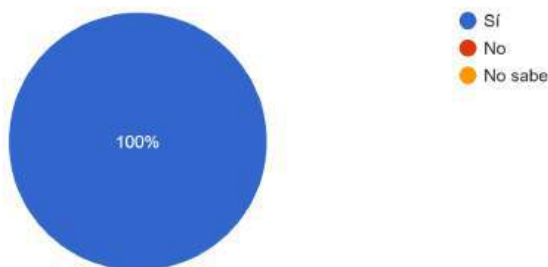
¿Ha escuchado frases negativas sobre estudiantes repitentes en la escuela?

5 respuestas

**Figura 4***Consecuencias de las frases estigmatizantes*

¿Cree que los comentarios negativos o expectativas bajas pueden afectar el rendimiento y el autoconcepto del estudiante?

5 respuestas



### Taller N° 1: “Docente como Actores de Cambio”

Al comenzar con la primera consigna, las docentes se mostraron participativas destacando frases que profesores de su adolescencia les dijeron y que hoy dejan marca en ellas, entre algunas de las frases se resaltan; “el mundo es de los valientes” y “cuando la cabeza no da más, el cuerpo paga”; las participantes relataron sentir nostalgia al recordar a estos antiguos maestros y alegría al reflexionar sobre cómo esas frases influyeron en su toma de decisiones y las llevaron a lo que son hoy.

Luego de esta actividad de apertura se realizó una breve exposición teórica sobre conceptos como el autoconcepto académico, el efecto pigmalión y la resiliencia educativa. Estas dos actividades juntas abrieron un amplio espacio de debate entre las docentes donde se resaltó la importancia de las formas en las que se enseña. También se distinguió la influencia y valor del rol que ocupan dentro de la comunidad educativa, logrando, en palabras de las mismas participantes “cambiar la vida de los estudiantes y marcar sus caminos” también refirieron que “lo negativo marca y a veces sirve como incentivo” y que “la palabra influye”, identificando que contribuyen de manera tanto negativa como positiva en la vida de sus alumnos.

En un tercer momento, cuando se les entregó a las docentes frases estigmatizantes que los mismos alumnos del proyecto de repitencia refirieron escuchar dentro de la escuela, todas las docentes consiguieron transformar de manera individual y escrita estas palabras negativas en positivas que ayuden a sus estudiantes, y las compartieron en grupo. Entre las respuestas obtenidas se destacan "vos podés aprender, haciendo. Si querés lograr resultados diferentes, tenés que hacer cosas diferentes", "Ahora, tenés la oportunidad de hacer las cosas distinto", "Con vos, yo todo el tiempo aprendo cosas nuevas" y "Todos los temas están relacionados, quizás no recuerdes ahora de manera clara los conceptos, pero si yo te doy algunos ejemplos, te animás a relacionarlos conmigo?". Las docentes mostraron entusiasmo para esta dinámica y de ella se lograron extraer varias reflexiones, entre las que resaltan la frustración que sienten al ver que los mismos alumnos se queden encasillados dentro de esa estigmatización, "sin hacer nada", también se discutió sobre la importancia de compartir con los alumnos, ya que ellos están enseñando a los docentes de manera constante, y que a partir de esos diálogos "podemos comprenderlos un poco mejor y orientar nuestra práctica docente para que todos disfruten y aprendan en un contexto agradable".

En la instancia de cierre del taller, las participantes compartieron las principales reflexiones y aprendizajes que se llevaban de la experiencia. A partir de sus intervenciones, se pudo identificar como conclusión general el reconocimiento del rol fundamental que desempeñan los docentes dentro de la institución, el cual trasciende la mera transmisión de contenidos para incluir una función de acompañamiento emocional y de sostén en las trayectorias de los estudiantes.

En este sentido, una de las participantes expresó que se retiraba del taller reflexionando acerca de cómo promover que los estudiantes se constituyan en protagonistas de su propio presente y que "no se queden en la queja". Asimismo, destacó la importancia de la perseverancia y la

paciencia en el ejercicio de la tarea docente, como condiciones necesarias para acompañar a los jóvenes y ayudarlos a que “no bajen los brazos”. Estas apreciaciones ponen de manifiesto una concepción del rol docente centrada en el compromiso, la contención y el fortalecimiento de las posibilidades de desarrollo de los estudiantes.

### **Taller N° 2: “Estrategias para Fortalecer el Autoconcepto Académico”**

En este segundo taller las mismas cinco docentes del anterior se presentaron. Esta vez fue un proceso un poco más acotado en tiempo, debido a la poca disponibilidad horaria de las docentes. Se vuelve a destacar la puntualidad y buena predisposición de las educadoras.

Se inició el encuentro con un repaso de los contenidos abordados y de las conclusiones alcanzadas en la reunión anterior, para luego dar lugar a la actividad central. Esta consistió en el intercambio y la construcción colectiva de estrategias concretas orientadas a mejorar la práctica docente y a favorecer un impacto positivo en los procesos de aprendizaje y en la experiencia escolar de los estudiantes.

Algunas de las propuestas compartidas surgieron a partir de los aportes de los propios alumnos, entre ellas la incorporación de dinámicas lúdicas en las clases, el trabajo en grupos y la implementación de instancias de consulta previas a las evaluaciones con el fin de aclarar dudas. Estas iniciativas fueron bien recibidas por las docentes, quienes a su vez comenzaron a compartir con el resto del grupo estrategias implementadas en sus propias prácticas y los resultados obtenidos.

En este intercambio, una de las docentes mencionó la utilización de un sistema de tarjetas con beneficios académicos, que los estudiantes obtienen a partir de conductas positivas y

compromiso con las actividades. Entre los beneficios se incluyen opciones como “pedir ayuda a un compañero para responder una pregunta” o “consultar el cuaderno durante la evaluación”. La docente señaló que esta dinámica generó altos niveles de participación y motivación, así como un mayor entusiasmo por parte de los estudiantes al asumir el rol de apoyo para sus pares.

Por otra parte, otra docente destacó la importancia de acompañar los contenidos con recursos visuales, tales como imágenes y afiches, con el objetivo de reforzar la comprensión y favorecer el aprendizaje a través de distintos estímulos. En conjunto, este espacio permitió el intercambio de experiencias, la reflexión sobre la práctica y la construcción compartida de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la participación y el aprendizaje significativo.

Todas estas sugerencias e intercambio de actividades fueron bien recibidas por las participantes. Se llegó a varias conclusiones entre las que se encuentran, que todos los cursos son distintos y no todas las dinámicas funcionan de la misma manera en ellos, lo cual resalta la importancia del diálogo con los alumnos para conocerlos y saber de qué manera aprenden mejor. También dijeron llevarse de este último taller la reflexión que las invita a repensar sus prácticas e involucrar más a los alumnos, el “volver a empezar” para poder terminar la segunda mitad del año con ideas nuevas y creativas, destacando que nunca es tarde para cambiar la forma de enseñar y acompañar a los jóvenes.

Por último, se realizó un afiche con compromisos que las mismas docentes acordaron llevar a cabo en lo que queda del año y el resto de sus prácticas docentes. Algunos de los compromisos fueron: incluir dinámicas lúdicas en clase, usar lenguaje positivo y alentador con los alumnos, escuchar más a los estudiantes y aprender de ellos y estar atentas a sumar actividades que atraigan a los adolescentes y los inviten a involucrarse más con el aprendizaje. Éste afiche se colocó en la



sala de profesores con dos finalidades, la primera es dejar un registro de lo trabajado en el taller, y en segundo lugar, que más docentes lo vean y logren inspirarse con los compromisos ya escritos y puedan agregar los suyos propios, para así contagiar la pasión y las ganas de enseñar desde el amor y el acompañamiento, siendo guías y sostenes de sus alumnos.

## **Discusión**

### **Conclusiones Generales**

El presente Trabajo Integrador Final hizo posible abordar de manera más exhaustiva la problemática del impacto de las expectativas docentes en el autoconcepto de alumnos de nivel secundario que se encuentran en situación de repitencia en un establecimiento educativo ubicado en el departamento Rivadavia, en la Provincia de San Juan. A través de períodos de observación, reuniones con Equipo Directivo y Equipo de Orientación Escolar, y de la implementación de un cuestionario, junto con talleres realizados con docentes, fue posible identificar la importancia del rol de los educadores dentro de las escuelas.

En lo que remite al objetivo general del presente estudio, el cual es, analizar las expectativas que los docentes del nivel secundario sostienen respecto de los estudiantes con experiencia de repitencia; los resultados obtenidos, tanto en la fase diagnóstica como en las instancias de intervención, dan cuenta de que los propios docentes refieren que sus expectativas hacia los alumnos ejercen un impacto significativo en la construcción de la autopercepción académica. En particular, sostienen que este efecto se vuelve más evidente en jóvenes cuyas trayectorias escolares han estado interrumpidas o marcadas por experiencias de fracaso.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las representaciones y creencias que los docentes poseen acerca de los estudiantes repitentes y las causas atribuidas a la repitencia escolar, los datos recogidos mediante la encuesta revelaron que persisten representaciones asociadas a la falta de motivación, dificultades personales o familiares y escaso compromiso con el estudio. Si bien algunos educadores reconocieron la influencia de factores contextuales y la necesidad de brindar apoyo adicional, otros manifestaron sostener las mismas

exigencias y estrategias sin realizar adecuaciones significativas. Estos hallazgos se corresponden con lo planteado por Tiramonti (2018) y Molina Soria (2021), quienes advierten que las expectativas docentes suelen estar mediadas por estereotipos y creencias naturalizadas que, sin una reflexión crítica, pueden derivar en prácticas excluyentes.

En cuanto al segundo objetivo específico, el cual hace referencia a explorar las formas en que las expectativas docentes se expresan en las prácticas pedagógicas cotidianas, se observó que dichas expectativas no se expresan únicamente de manera verbal, sino también a través de gestos, tonos de voz, nivel de atención o disponibilidad emocional. En los talleres se reflexionó acerca de cómo frases cotidianas pueden reforzar o debilitar la autoestima del estudiante. Tal como señalan Molina Soria (2021) y Marín-Velazco (2022), la comunicación pedagógica constituye un vehículo esencial de las expectativas, que puede transmitir confianza y reconocimiento o, por el contrario, desconfianza y estigmatización. Las docentes participantes lograron reconocer que los mensajes implícitos que emiten desde su práctica cotidiana impactan directamente en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, configurando el clima emocional del aula.

En lo que respecta al tercer objetivo específico, el cual hace referencia a examinar cómo los docentes perciben el impacto de sus propias expectativas en el autoconcepto, la motivación y el desempeño académico de los alumnos que han repetido, las reflexiones surgidas de las actividades grupales mostraron una comprensión creciente del efecto Pigmalión, es decir, del modo en que las creencias del docente se traducen en resultados académicos reales. Las docentes reconocieron que una mirada positiva, acompañada de reconocimiento, confianza y disponibilidad, puede revertir la autoimagen deteriorada de los alumnos que han repetido. Este resultado coincide con lo planteado por Rosenthal y Jacobson (1980) respecto del efecto de las

expectativas docentes en el desempeño de los estudiantes. Asimismo, investigaciones recientes evidencian que dichas expectativas se construyen a partir de variables como el rendimiento previo del alumno y características del docente, influyendo en las oportunidades de aprendizaje y en las trayectorias escolares (Barriga et al., 2024). En este sentido, las bajas expectativas pueden favorecer procesos de estigmatización y afectar negativamente el autoconcepto y la motivación académica. Se considera de gran importancia destacar como los talleres constituyeron un espacio de concientización valioso. Las docentes identificaron que su rol trasciende la enseñanza de contenidos para convertirse en una función ética y afectiva, orientada al acompañamiento y al reconocimiento del otro como sujeto de saber, tal como propone Freire (2018). Se evidenció una transformación en la mirada docente, ya que la repitencia dejó de percibirse como un indicador de déficit para comenzar a comprenderse como una oportunidad pedagógica orientada a resignificar experiencias de fracaso y favorecer la reconstrucción del autoconcepto académico desde la confianza y la esperanza.

En este sentido, los resultados permiten sostener que las expectativas docentes no sólo influyen en el rendimiento académico, sino también en la dimensión emocional y relacional del aprendizaje, funcionando como un espejo simbólico donde el estudiante se ve reflejado. Cuando ese reflejo transmite valoración, respeto y posibilidad, se potencia el sentimiento de competencia y el deseo de aprender; en cambio, cuando comunica desconfianza o indiferencia, se refuerza el estigma y el retraimiento.

Las intervenciones realizadas —encuesta y talleres— demostraron ser herramientas eficaces para promover la reflexión docente y la transformación de prácticas. Los espacios grupales posibilitaron visibilizar las propias emociones, repensar discursos habituales y elaborar estrategias concretas de acompañamiento. Entre las acciones surgidas se destacan el uso de

lenguaje positivo en las devoluciones, la creación de instancias de consulta previas a las evaluaciones, el reconocimiento de pequeños logros y la implementación de dinámicas cooperativas y lúdicas. Estas prácticas, además de fortalecer el vínculo pedagógico, promueven climas escolares más inclusivos y resilientes, tal como sugieren Bisquerra y Pérez (2020).

De manera global, puede concluirse que las expectativas docentes funcionan como una variable psicoeducativa decisiva en la construcción del autoconcepto académico. En el caso particular de los estudiantes con experiencia de repitencia, esta influencia se intensifica debido a la vulnerabilidad emocional y simbólica que atraviesan. La escuela, entonces, debe asumirse como un espacio de reparación subjetiva, capaz de ofrecer nuevas narrativas sobre el éxito y el fracaso escolar. Ello requiere docentes reflexivos, emocionalmente disponibles y formados en competencias socioemocionales que les permitan sostener una mirada esperanzada y flexible sobre cada alumno.

Asimismo, los resultados de este trabajo refuerzan la necesidad de políticas institucionales que acompañen la formación docente continua, orientadas a desmontar estereotipos y promover prácticas evaluativas inclusivas. Transformar las expectativas implica revisar las propias creencias, reconocer los sesgos implícitos y apostar por una educación que valore la diversidad de trayectorias y ritmos de aprendizaje.

En síntesis, se concluye que las expectativas docentes, cuando se basan en la confianza, el reconocimiento y la empatía, pueden convertirse en un poderoso motor de cambio para fortalecer el autoconcepto académico, la resiliencia y la permanencia escolar de los estudiantes repitentes. La escuela, como institución social y emocional, tiene la oportunidad de ser un escenario

reparador, donde los fracasos se resignifiquen como aprendizajes y donde cada estudiante pueda reencontrarse con su capacidad de aprender, crecer y proyectarse.

### **Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas**

Una vez finalizado el período de Prácticas Profesionales Supervisadas, resulta pertinente destacar la relevancia que estas instancias poseen dentro de la formación en la Licenciatura en Psicología. Dichas prácticas constituyen un espacio formativo esencial que posibilita articular los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera con la práctica profesional concreta, permitiendo una comprensión integral del rol del psicólogo en contextos reales. Esta experiencia se configura como un momento de aprendizaje significativo, en el que el estudiante tiene la oportunidad de poner a prueba sus saberes, habilidades y actitudes, dentro de un entorno institucional acompañado por profesionales con trayectoria, en un marco cuidado y reflexivo.

Las Prácticas Profesionales representan, además, un espacio de transición entre la formación académica y el ejercicio profesional, ofreciendo la posibilidad de vivenciar el futuro desempeño laboral, reconocer las propias potencialidades y detectar aquellas áreas que requieren fortalecimiento. A partir de la experiencia desarrollada, fue posible reconocer una marcada afinidad con el campo de la psicología educacional, identificando en este ámbito un espacio de intervención que integra el acompañamiento emocional, la reflexión pedagógica y la promoción de aprendizajes significativos.

En relación con las fortalezas evidenciadas durante el proceso, se destaca la predisposición favorable hacia el trabajo interdisciplinario y la apertura para enfrentar nuevos desafíos. Asimismo, se reconocen la motivación por aprender, la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, la empatía en el vínculo con los estudiantes y la creatividad para diseñar estrategias e

intervenciones ante los conflictos que surgieron en el contexto escolar. Estas competencias personales y profesionales contribuyeron al desarrollo de una práctica comprometida, sensible y orientada al bienestar integral de los adolescentes.

Por otro lado, se identificaron también aspectos a mejorar que constituyen valiosas oportunidades de crecimiento. Entre ellos, se subraya la necesidad de continuar fortaleciendo la seguridad personal al momento de comunicar y transmitir ideas, con el fin de facilitar un contacto inicial más fluido con los estudiantes y un acompañamiento sostenido en el tiempo. Asimismo, se reconoce la tendencia a la sobreimplicación emocional frente a determinadas situaciones, aspecto que requiere ser trabajado para sostener un equilibrio saludable entre la implicación afectiva y la distancia profesional necesaria para intervenir con eficacia.

Más allá del desarrollo de competencias técnicas, esta experiencia implicó un profundo proceso de crecimiento personal y profesional. Las Prácticas Profesionales Supervisadas permitieron afianzar la capacidad de tomar decisiones fundamentadas, promover la autonomía y fortalecer la comunicación con otros actores institucionales. El trabajo conjunto con profesionales de distintas disciplinas, como la psicopedagogía, evidenció la riqueza del abordaje interdisciplinario, posibilitando la construcción de intervenciones más integrales, coherentes y respetuosas de la complejidad de las realidades escolares.

En conclusión, esta instancia formativa significó una oportunidad de transformación y autoconocimiento. A través de la práctica supervisada, se consolidó una mirada crítica, empática y comprometida con la educación como espacio de inclusión, contención y desarrollo humano. La experiencia reafirmó la vocación por el área educacional de la psicología y consolidó el compromiso ético con el acompañamiento de los procesos subjetivos y académicos de los

adolescentes, entendiendo que cada intervención puede constituirse en una oportunidad de cambio, reconocimiento y crecimiento personal.

## **Propuestas**

A partir de la experiencia desarrollada durante las Prácticas Profesionales Supervisadas y del proceso formativo integral de la Licenciatura en Psicología, se considera pertinente formular una serie de recomendaciones orientadas a la mejora continua de la formación académica y de los espacios de práctica, con el propósito de favorecer la excelencia educativa y el desarrollo profesional de los futuros psicólogos.

En primer lugar, a la Universidad Católica de Cuyo se recomienda fortalecer la incorporación de instancias prácticas a lo largo del desarrollo teórico de la carrera. Resultaría valioso implementar con mayor frecuencia actividades de campo, observaciones institucionales o proyectos aplicados en las materias de grado, dado el carácter altamente enriquecedor que dichas experiencias poseen para la formación profesional. Asimismo, se sugiere ampliar la propuesta de prácticas hacia otras áreas de la psicología, particularmente el ámbito jurídico, con el fin de diversificar los espacios de inserción y favorecer una visión más amplia del rol del psicólogo en distintos contextos de intervención.

También se sugiere fortalecer los canales de consulta con los estudiantes, favoreciendo espacios donde ellos puedan expresar sus puntos de vista sobre el desarrollo de las actividades.

En cuanto al Área Educacional de la carrera, se propone continuar con el trabajo organizado, comprometido y eficaz que se viene desarrollando, orientado a acompañar a los estudiantes que eligen este campo para la realización de sus prácticas. Se sugiere ampliar la red de instituciones



con convenio, incorporando escuelas de distintos niveles y modalidades educativas, de manera que los practicantes puedan acceder a experiencias diversas que enriquezcan su mirada profesional y su capacidad de adaptación a distintos contextos escolares.

Del mismo modo, se considera pertinente incorporar un acompañamiento más sistemático de parte de un tutor académico durante el desarrollo de las prácticas, que permita orientar, contener y guiar al estudiante en sus intervenciones desde el inicio del proceso. Este acompañamiento contribuiría a consolidar una práctica más reflexiva, coherente y ajustada a los objetivos institucionales y formativos.

Finalmente, a la institución educativa donde se desarrolló la práctica, se le reconoce y valora profundamente el compromiso y la calidez con la que acompaña a sus estudiantes, promoviendo un clima escolar de contención y respeto. Se recomienda mantener y fortalecer esta labor, que se percibe como un pilar fundamental para el bienestar y el desarrollo emocional del alumnado.

No obstante, se recomienda dar continuidad y fortalecer las acciones de acompañamiento al cuerpo docente a través del seguimiento de los talleres ya realizados. Resulta fundamental sostener estos espacios de reflexión colectiva coordinados por el Equipo de Orientación y el Equipo Directivo, permitiendo así consolidar las herramientas pedagógicas y el abordaje de las problemáticas cotidianas en el aula.

## Referencias

- Álvarez Carneros, P. (2015). La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicología y Mente*.  
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>
- Amarillo, M. J. (2022). *Expectativas de logro del docente y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina].  
 Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/>
- Anijovich, R. (2017). *La retroalimentación formativa: Una oportunidad para aprender*. Paidós.
- Bandura, A. (2001). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.
- Barriga, C. A., Rodríguez, C., Ferreira, R. A., & Cárdenas-Mancilla, M. H. (2024). Formación de expectativas docentes: rendimiento previo del estudiante y características del profesor como factores explicativos. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 359–375.  
<https://doi.org/10.22550/2174-0909.4042>
- Baquero, R. (2017). *Subjetividad y aprendizaje: Perspectivas para pensar la escuela hoy*. Paidós.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2020). *Competencias emocionales para el profesorado*. Editorial Síntesis.
- Bruner, J. (2017). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.

- Dari, N. L. (2019). La repetición de grado escolar y desempeño en ciencias en Argentina: una aproximación desde PISA 2015. *Revista de Educación XXI*, 22(2), 69–92. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/22479/19271/52810>
- Dubet, F. (2015). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: Reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en Revista*, 35(76), 13–29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62386>
- Dussel, I., & Caruso, M. (2018). *La invención de la escuela: Una historia de la pedagogía moderna*. Paidós.
- Fernández, A., & González, L. (2020). La importancia del vínculo entre docentes y estudiantes en la configuración de sus experiencias escolares en la escuela secundaria. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 16(23), 1–14. <https://doi.org/10.30972/riie.16238353>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2018). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163–179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., & Rodríguez-Fernández, A. (2015). Autoconcepto y ajuste escolar en la adolescencia: El papel de la familia, los iguales y el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 73–90. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>

- Freire, P. (2019). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2020). *Educación y pandemia: Una nueva oportunidad para transformar la escuela*. Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2018). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en adolescentes: una revisión. *Psicología Educativa*, 24(1), 23–31.
- Kaplan, C. (2019). *Comunicación, enseñanza y subjetividad*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2022). *La escuela como espacio de construcción de lazos y subjetividades*. En *La escuela como refugio*. Homo Sapiens.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Litwin, E. (2018). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- López, N., & Jiménez, M. A. (2017). Expectativas docentes y trayectorias escolares: una mirada desde la psicología educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 85–102.
- Marchesi, A. (2017). *El fracaso escolar en la educación secundaria: Características y propuestas de intervención*. Alianza.

- Marín-Velazco, S. (2022). *Repitencia escolar: Relación entre la autoeficacia y el renUNESCO*. (2017). *Reducir el fracaso escolar en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Vaello, J. (2019). *Motivación y autoestima académica: claves para la permanencia escolar*. Editorial Graó. *dimiento académico. Revista de Educación*, 46(1), 1–20. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194172481008/html/>
- Meriño-Montero, I. (2021). *Repitencia escolar: Factores de riesgo y consecuencias en Chile*. *Revista Innova Educación*, 3(1), 86–101. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/188>
- Molina Soria, H. F. (2021). *El efecto Pigmalión en el ámbito educativo (Monografía)*. Repositorio institucional.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). *La educación inclusiva y el fracaso escolar: Una mirada desde la justicia social*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5–18.
- Narodowski, M. (2019). *El futuro de la escuela: Entre la transmisión y la creación*. Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, A. (2017). *La educación argentina: De la conquista al siglo XXI*. Editorial Colihue.
- Rodríguez, D. R. (2022). *La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales*. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 45–62.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pigmalión en el aula: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.

Souto, M. (2017). *Enseñar hoy: Desafíos y transformaciones del rol docente*. Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2017). *La condición docente: Vocación, trabajo y profesión*. Siglo XXI Editores.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, 24(44), 24–37.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041712003>

Valenzuela, J. P., Ruiz, C., & Contreras, M. (2019). Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.  
[https://intranet.ciae.cl/uploads/news/2215/00\\_1619125708.pdf](https://intranet.ciae.cl/uploads/news/2215/00_1619125708.pdf)

Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & González-Pienda, J. A. (2015). Motivación y aprendizaje escolar. Pirámide.

Vygotsky, L. S. (2000). El desarrollo de *los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

## Apéndice A

### Encuesta Formulario de Google a los Docentes de la Institución

#### Taller: "Docentes como actores de cambio"

**B** *I* U  

Estimadas y estimados docentes del Colegio:

Mi nombre es Victoria Rodríguez, estudiante avanzada de la carrera de Psicología, y actualmente me encuentro realizando mis prácticas finales en esta institución.

En el marco del proyecto "Talita Kum", estoy desarrollando mi trabajo final centrado en el análisis del rol que desempeñan los educadores en el acompañamiento de estudiantes repitentes. Para ello, quisiera invitarlos cordialmente a participar de una breve encuesta anónima. Además, los convoco a sumarse a una serie de talleres participativos que se llevarán a cabo próximamente, con el propósito de reflexionar colectivamente sobre el impacto y la potencia del rol docente en la trayectoria escolar de los alumnos.

Agradezco de antemano su tiempo, compromiso y disposición. Quedo atenta a su confirmación para avanzar con esta propuesta que busca fortalecer el vínculo educativo y promover espacios de transformación.

Antigüedad docente \*

- ☐ Menos de 5 años
- ☐ De 5 a 10 años
- ☐ De 11 a 20 años
- ☐ Más de 20 años

Espacio curricular \*

...

☐ Lengua y literatura

☐ Matemática

☐ Biología

☐ Historia

☐ Catequesis

☐ Inglés

☐ Economía

☐ Química

☐ Ética

☐ Filosofía

☐ Psicología

☐ Física

☐ Otro: \_\_\_\_\_



...

¿Cuál considera que es la causa más frecuente de repitencia en sus estudiantes? (puede seleccionarse más de una respuesta)

☐ Falta de interés/motivación

☐ Dificultades de aprendizaje

☐ Factores familiares/sociales

☐ Inasistencias

☐ Otro: .....

¿Cree que repetir afecta la actitud del estudiante hacia la escuela? \*

☐ Sí, de forma positiva

☐ Sí, de forma negativa

☐ No influye

☐ No sabe

:::

¿Cree que repetir influye en el rendimiento académico posterior? \*

- ☐ Mejora
- ☐ Empeora
- ☐ No cambia
- ☐ Depende el caso

Cuando trabaja con un estudiante repitente, ¿modifica su manera de enseñarle o evaluarlo? \*

- ☐ Le doy más apoyo
- ☐ Reduzco exigencias
- ☐ No modifico nada
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

¿Ha escuchado frases negativas sobre estudiantes repitentes en la escuela? \*

- ☐ Sí, frecuentemente
- ☐ Sí, a veces
- ☐ No

¿Cree que los comentarios negativos o expectativas bajas pueden afectar el rendimiento y el autoconcepto del estudiante? \*

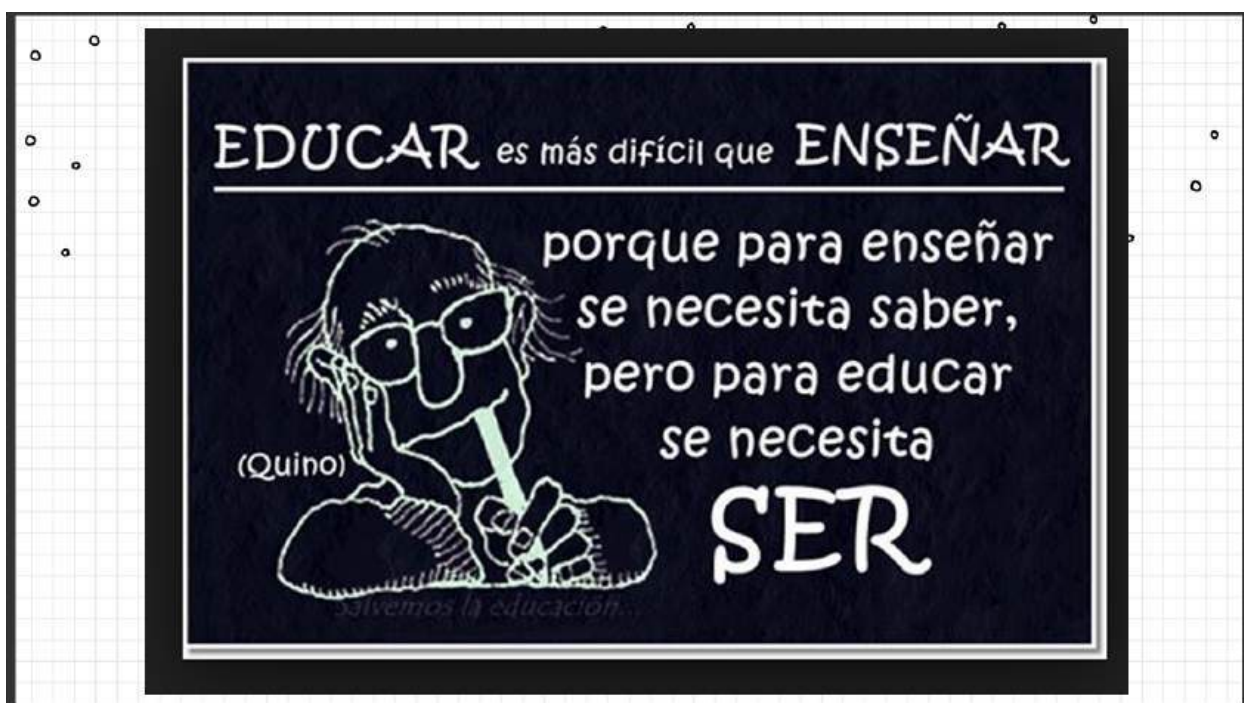
- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No sabe

¿Qué estrategias cree necesarias utilizar para integrar mejor a estudiantes repitentes y fortalecer su autoconcepto académico? (Respuesta abierta) \*

Texto de respuesta larga

## Apéndice B

## Diapositivas de Talleres





## Apéndice C

### Registro Fotográfico

