



**TRABAJO FIN DE GRADO**  
**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**MENCION EDUCACIÓN FÍSICA**  
**CURSO ACADÉMICO 2024/2025**  
**CONVOCATORIA Octubre-Noviembre**

**TÍTULO: EXPLORACIÓN DE LOS BLOQUEOS DEL APRENDIZAJE:  
FACTORES, IMPACTO Y ESTRATEGIAS DE SUPERACIÓN**

AUTOR(A): López Mantecón, Paula

DNI: 09111681R

En Móstoles, a 17 de octubre de 2024

## Contenido

1.	Introducción .....	4
2.	Tipos de aprendizaje.....	6
2.1	Aprendizaje ensayo-error .....	6
2.2	Conductismo .....	10
2.3	Condicionamiento operante.....	15
2.4	Condicionamiento clásico .....	17
2.5	Tipos de bloqueos del aprendizaje .....	19
2.5.1.	Cognitivos .....	19
2.5.2.	Físicos.....	20
2.5.3.	Afectivos .....	20
2.5.4.	Sociales.....	21
2.5.5.	Culturales.....	21
3.	Factores que contribuyen a los bloqueos del aprendizaje .....	22
3.1	Factores psicológicos .....	22
3.2	Factores sociales y ambientales.....	22
3.3	Factores pedagógicos .....	23
3.4	Factores cognitivos .....	23
4.	Consecuencias de los bloqueos del aprendizaje .....	24
4.1	Consecuencias en el rendimiento académico .....	24
4.2	Implicaciones para el bienestar psicológico .....	24
4.3	Consecuencias sociales .....	25
4.4	Consecuencias a largo plazo .....	25
5.	Estrategias para superar los bloqueos del aprendizaje .....	25
5.1	Autocuestionamiento .....	25
5.2	Uso de diarios del aprendizaje.....	26
5.3	Apoyo emocional y motivacional.....	26
6.	Efecto Pigmalión en la comunidad educativa .....	26
6.1	Estudiantes .....	27
6.2	Docentes .....	28
6.3	Escuelas.....	28
6.4	Identificación de estrategias exitosas.....	29
7.	Implicaciones prácticas y recomendaciones.....	30
7.1	Orientaciones para los educadores .....	30
7.2	Recomendaciones para los padres y tutores.....	31
7.3	Consejos para estudiantes.....	32

8. Conclusiones .....	32
9. Referencias bibliográficas .....	34

## Resumen

El presente trabajo de fin de grado se centra en el estudio de los bloqueos del aprendizaje, fenómenos que pueden obstaculizar el proceso de adquisición de conocimiento y habilidades en individuos de todas las edades. A través de una revisión de la literatura existente, se investigará la naturaleza de estos bloqueos, cuáles son los factores que contribuyen a su aparición, su impacto en el rendimiento académico y las estrategias efectivas para superarlos. El objetivo principal de este trabajo es explorar los diferentes tipos de aprendizaje, sus características y las barreras que pueden obstaculizar su desarrollo óptimo. A través de un análisis detallado de teorías como el conductismo, el aprendizaje ensayo-error, el condicionamiento clásico y operante, se busca comprender los mecanismos subyacentes que influyen en la forma en que las personas adquieren y procesan información. Además, se examinarán los diversos tipos de bloqueos del aprendizaje—cognitivos, físicos, afectivos, sociales y culturales—, así como los factores que contribuyen a su aparición. Las conclusiones obtenidas tras la realización de este trabajo han sido que los bloqueos del aprendizaje representan un desafío significativo en el ámbito educativo, afectando tanto a estudiantes como a educadores y padres. La identificación y el manejo efectivo de estos bloqueos requieren una comprensión profunda de sus causas y manifestaciones, así como la implementación de estrategias colaborativas y personalizadas.

**Palabras clave:** Bloqueos del Aprendizaje, Adquisición de conocimiento, Estrategias efectivas, Rendimiento Académico, Factores contribuyentes.

## Abstract

The present undergraduate thesis focuses on the study of learning blockages, phenomena that can hinder the process of acquiring knowledge and skills in individuals of all ages. Through an extensive review of existing literature, the nature of these blockages will be investigated, along with the factors contributing to their occurrence, their impact on academic performance, and effective strategies for overcoming them. The primary objective of this work is to explore the different types of learning, their characteristics, and the barriers that may obstruct their optimal development. Through a detailed analysis of theories such as behaviorism, trial-and-error learning, classical and operant conditioning, the aim is to understand the underlying mechanisms that influence how individuals acquire and process information. Additionally, various types of learning blockages—cognitive, physical, emotional, social, and cultural—will be examined, along with the factors that contribute to their emergence. The conclusions drawn from this work indicate that learning blockages represent a significant challenge in the educational field, affecting students, educators, and parents alike. The identification and effective management of these blockages require a deep understanding of their causes and manifestations, as well as the implementation of collaborative and personalized strategies.

**Keywords:** Learning Blockages, Knowledge acquisition, Effective strategies, Academic Performance, Contributing factors.

## 1. Introducción

En la actualidad, los bloqueos del aprendizaje representan un tema crucial en el ámbito educativo debido a su relación directa con el rendimiento académico y el éxito escolar. Estos bloqueos, que pueden manifestarse de forma emocional, cognitiva o motivacional, actúan como barreras que impiden a los estudiantes desarrollar plenamente sus capacidades y alcanzar los objetivos educativos propuestos. Su importancia radica en que constituyen una de las causas más significativas del fracaso escolar, afectando no solo el aprendizaje de conocimientos, sino también la autoestima y el bienestar emocional de los alumnos. En un entorno educativo diverso y exigente, es esencial identificar los bloqueos pedagógicos que afectan el desempeño académico de los estudiantes, como la baja autoestima, el estrés y la falta de motivación. Un enfoque integral que incluya apoyo socioemocional, tutorías personalizadas y estrategias pedagógicas diferenciadas, como el aprendizaje colaborativo y el uso de recursos mnemotécnicos, puede ayudar a superar estos desafíos. Además, la tecnología y la colaboración con las familias son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y eficaz (Díaz-Caneja, 2024; El Noticiero de Manzanillo, 2024; Educrea, 2023; Gipps, 2024).

Los bloqueos del aprendizaje se han identificado como una de las causas más importantes del fracaso escolar, ya que interfieren directamente en la capacidad de los estudiantes para adquirir conocimientos y habilidades necesarias en su desarrollo académico. Según Caballero y Palacios (2015), estos bloqueos pueden presentarse de diversas formas, como ansiedad, falta de motivación, o dificultades cognitivas, afectando de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, autores como Marchena y González (2017) destacan que el fracaso escolar está vinculado a factores emocionales y sociales que inciden en la capacidad de atención y retención de los estudiantes, generando un impacto negativo en su rendimiento académico. En este sentido, la identificación y tratamiento adecuado de los bloqueos del aprendizaje son fundamentales para prevenir el fracaso escolar y favorecer una educación inclusiva y efectiva (Rodríguez & Martínez, 2019).

El aprendizaje, según la RAE, es la adquisición por la práctica de una conducta duradera y además es un proceso por el que un individuo cambia su forma de pensar, de hacer y de sentir (Contreras Vega & Vivas Mejía, 1985). Si juntamos esta definición con la definición de bloqueo, se obtiene que los bloqueos del aprendizaje son los impedimentos de una adquisición práctica.

A diario se encuentran en las escuelas a alumnos aprendiendo, pero ¿realmente se sabe si lo que están aprendiendo es significativo? Para que el aprendizaje sea significativo tiene que responder a la necesidad y el objetivo propuesto por el docente. (Contreras Vega & Vivas Mejía, 1985)

Cotidianamente se discuten los desafíos presentes en el ámbito educativo, lo que ha dado lugar a la creación de programas que detallan los contenidos, las actividades y las metodologías que serán implementadas a lo largo del ciclo escolar. Los docentes invierten una considerable cantidad de tiempo en la planificación detallada de cada una de las sesiones que se desarrollarán durante el curso, siempre considerando que el alumno constituye el eje central al cual se orientan dichas sesiones. (Contreras Vega & Vivas Mejía, 1985)

Sin embargo, existen muchos factores que contribuyen a que la educación no sea de calidad. Estos factores pueden ser cognitivos, emocionales, motivacionales, ambientales y contextuales; por ello, dependiendo de cómo se manifiesten, se podrá evaluar el impacto que tienen los bloqueos del aprendizaje en el rendimiento académico de los discentes. Además, estos factores no solo afectan el rendimiento, sino que también contribuyen a forjar la personalidad del

alumno, por lo que cuanto antes se identifiquen, más fácil será poner remedio al bloqueo del aprendizaje (Contreras Vega & Vivas Mejía, 1985).

Todo esto se relaciona con el concepto conocido como el "Efecto Pigmalión", que tiene su origen en la cultura helenística clásica y fue popularizado en la obra *Metamorfosis* de Ovidio. En esta historia, Pigmalión, un rey solitario de Chipre, se enamora de una estatua que él mismo esculpió y, al tratarla como una persona real, logra que la diosa Venus le conceda el deseo de convertirla en una mujer viva, conocida como Galatea (Molina Soria et al., 2021). Este efecto destaca la importancia de las expectativas y el entorno en el desarrollo y superación de los bloqueos del aprendizaje, ya que las creencias y actitudes hacia los alumnos pueden influir significativamente en su rendimiento y crecimiento personal. (Molina Soria et al., 2021).

El objetivo principal de este trabajo es explorar los diferentes tipos de aprendizaje, sus características y las barreras que pueden obstaculizar su desarrollo óptimo. A través de un análisis detallado de teorías como el conductismo, el aprendizaje ensayo-error, el condicionamiento clásico y operante, se busca comprender los mecanismos subyacentes que influyen en la forma en que las personas adquieren y procesan información. Además, se examinarán los diversos tipos de bloqueos del aprendizaje –cognitivos, físicos, afectivos, sociales y culturales–, así como los factores que contribuyen a su aparición. Como objetivo secundario, se pretende analizar cómo las diferencias individuales, como la edad, el entorno cultural y las habilidades previas, influyen en la efectividad de los distintos tipos de aprendizaje. Además, se investigará cómo las intervenciones pedagógicas específicas pueden mitigar los bloqueos que impiden un desarrollo óptimo en los estudiantes. Como otro objetivo secundario encontramos el análisis de toda la información existente acerca de los bloqueos del aprendizaje proporcionando así un panorama general de todas las investigaciones previas, identificar tendencias, debates, y lagunas en el conocimiento, además de situar en un contexto interiores investigaciones

La metodología empleada en este trabajo es la metodología de revisión bibliográfica. Para ello se han consultado diferentes bases como Google Académico y Dialnet, además de revistas educativas; en estas bases se han encontrado 93 artículos, utilizando palabras como: bloqueos del aprendizaje, relación, efecto Pigmalión, etc., de los cuales se han utilizado 93.

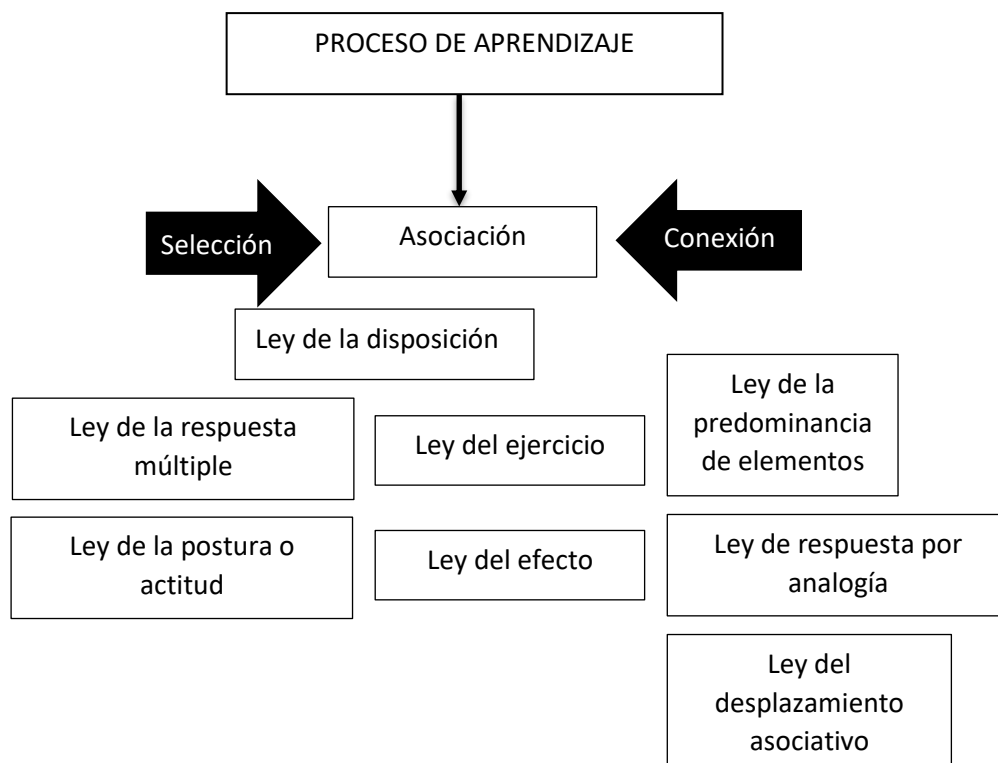
El propósito de esta metodología es contextualizar la investigación mediante la situación de esta en un marco teórico donde se muestran las investigaciones previas y como se relacionan estas con el trabajo, se identifican las principales corrientes de pensamiento, se detentan las áreas en las que el tema no ha sido lo suficientemente abordado, se proporciona una base para argumentar tanto la importancia como la necesidad de estudiarlo asegurándose de no repetir investigaciones que ya hayan sido realizadas.

## 2. Tipos de aprendizaje

El aprendizaje humano se fundamenta en diversas teorías que explican cómo adquirimos nuevas conductas y conocimientos. Entre ellas, el aprendizaje por ensayo y error implica la resolución de problemas mediante la repetición y ajuste de comportamientos, hasta que se alcanza una solución efectiva. El conductismo, por su parte, se centra en la observación de comportamientos visibles, sugiriendo que las conductas se aprenden en función de las respuestas del entorno. En este marco, el condicionamiento operante plantea que las acciones se fortalecen o debilitan según las consecuencias que generen, mientras que el condicionamiento clásico se basa en la asociación entre estímulos para generar respuestas automáticas. Sin embargo, cuando las personas enfrentan bloqueos en el aprendizaje, como la falta de motivación o el miedo al error, estas formas de aprendizaje pueden verse limitadas, dificultando la asimilación de nuevas habilidades o conocimientos, ya que el refuerzo o las asociaciones previas pierden efectividad.

### 2.1 Aprendizaje ensayo-error

A lo largo de la historia, el ser humano ha mostrado un interés constante en comprender el funcionamiento de la conciencia y los mecanismos de adquisición del conocimiento. Este interés fue abordado por Edward Thorndike, quien se centró en la evaluación de la conducta, particularmente a través de experimentos con animales. En su estudio pionero *Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals* (1898), Thorndike introdujo el concepto de aprendizaje por ensayo y error, observando cómo los gatos, en un entorno controlado, aprendían gradualmente a escapar de cajas de rompecabezas. Estos experimentos llevaron a la formulación de su teoría del conexionismo, la cual sentó las bases para la psicología del aprendizaje basada en la asociación entre estímulos y respuestas. Thorndike enfatizó el carácter activo del organismo a través de acciones que resuelven problemas, permitiendo la adaptación al entorno mediante el proceso de ensayo y error. En la siguiente figura se ilustra el proceso de aprendizaje según Thorndike. (Thorndike, 1898)



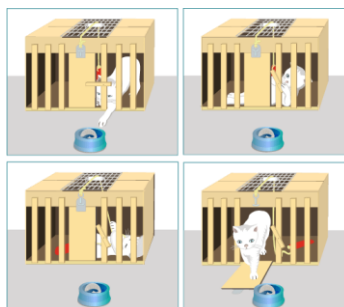
*Figura 1 Modelo de Thorndike*

De acuerdo con la teoría de Edward Thorndike presentada en su obra *Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals* (1898), la asociación se basa en la interrelación entre la selección y la conexión, un proceso que él describe como tanteo. En este contexto, el individuo se enfrenta a un problema y lo resuelve al elegir la respuesta que considera adecuada. Esta teoría incluye el aprendizaje por ensayo y error (Figura 2), que se fundamenta en las conexiones neuronales que se establecen al intentar solucionar un problema. A medida que los individuos relacionan las respuestas con las dificultades que intentan resolver, este aprendizaje se desarrolla gradualmente, creando caminos neuronales que se fortalecen con cada respuesta satisfactoria obtenida. (Thorndike, 1898).

*Figura 2 Aprendizaje ensayo-error*

El experimento que Thorndike llevó a cabo en 1898 buscaba demostrar que los animales no emplean el razonamiento de manera consciente para resolver problemas, como lo hacen los seres humanos. Su hipótesis se centraba en la idea de que el aprendizaje tanto en animales como en humanos podía explicarse mediante un proceso de ensayo y error, o lo que él denominó "selección y conexión". Para poner a prueba esta idea, diseñó una "caja-problema" (Figura 3), un dispositivo que utilizó principalmente con gatos. Estos experimentos fueron clave para desarrollar su teoría del aprendizaje instrumental o condicional. (Thorndike, 1898).

En su experimento principal, Thorndike colocaba a los gatos, previamente privados de comida, dentro de una caja con un mecanismo oculto que podía activarse al manipular una palanca. Si el gato conseguía mover la palanca correctamente, el mecanismo abría la puerta, lo que le permitía salir y acceder a la comida. En los primeros intentos, los gatos mostraban comportamientos aleatorios, como arañar y morder la caja, antes de lograr accionar la palanca. Con el tiempo, los movimientos ineficaces disminuían, y los gatos empezaban a actuar de manera más directa, lo que, según Thorndike, reflejaba el proceso de aprendizaje basado en el ensayo y error. (Thorndike, 1898).

*Figura 3 Experimento caja-problema*

Gracias al experimento de Thorndike, se evidenció la adición de un complemento significativo a su teoría original, conocido como la ley de formación del hábito por repetición. Según Thorndike



(1931), *“la práctica sin cielo (con igual comodidad en el éxito y en el fracaso) no se perfecciona, y el sistema nervioso se aparta de los modos en que se ejercita con incomodidad resultante. Si se omite la ley del efecto cuando la formación del hábito se reduce a un supuesto efecto de la mera repetición”* (Rivera, 2021)

Para comprender mejor este punto de vista, es necesario explicar las tres leyes fundamentales a las que el autor hace referencia: la ley de la preparación, ley del ejercicio y ley del efecto. (Rivera, 2021)

1. Ley de la preparación. Este principio accesorio proporciona un fundamento psicológico para la ley del efecto. Describe las circunstancias en las que el ser humano aprende a sentirse satisfecho o molesto, y a aceptar o rechazar una serie de situaciones, según se detalla a continuación:
  - a. Cuando la unidad de conducción está preparada para llevar a cabo su función, esta se realiza de manera satisfactoria, siempre y cuando no se vea alterada en su desempeño.
  - b. Para una unidad de conducción que está preparada para operar, resulta molesto no hacerlo, lo cual desencadena una respuesta dispuesta por la naturaleza para mitigar la incomodidad específica causada por esta falta de acción.
  - c. Cuando una unidad de conducción que no está destinada para cierto efecto es obligada a realizarlo, la actividad de conducción se convierte en una experiencia desagradable.

Si en lugar de usar el término “unidad de conducción” utilizamos el término “tendencia a la acción” esta ley obtiene un significado psicológico más claro. (Rivera, 2021)

2. La antigua ley del ejercicio. Esta ley aborda el fortalecimiento, definido como el aumento de la probabilidad en la que se va a producir una respuesta cuando se vuelva a presentar una situación concreta, de las conexiones mediante la práctica, lo que hoy se conoce como ley del uso. Además del fortalecimiento, también aborda el debilitamiento de las conexiones cuando la práctica es interrumpida, lo que se conoce como ley del desuso. (Rivera, 2021)
3. La antigua ley del efecto. Esta ley aborda el fortalecimiento o debilitamiento de una conexión en función de sus consecuencias. Según esta ley, cuando se establece una conexión modificable que se acompaña de una condición satisfactoria, la fuerza de dicha conexión aumenta. Por el contrario, si la conexión se establece y va seguida de una condición desfavorable, su fuerza disminuye. (Rivera, 2021)

Algunos críticos han presentado dos objeciones principales a la ley del efecto: las definiciones de satisfacción y molestia carecen del nivel de objetividad necesario y son inadecuadas para describir el comportamiento animal. El estado de satisfacción se define como aquel en el que el animal no intenta evitarlo y, además, realiza frecuentemente acciones que lo mantienen en dicho estado. Por otro lado, el estado de molestia se define como aquel en el que el animal no intenta mantenerlo y, por el contrario, lleva a cabo actos que terminan con dicho estado (Rivera, 2021)

La segunda objeción se centra en la idea de que es inconcebible que un estado de cosas en el presente pueda tener un efecto retroactivo sobre algo que ocurrió en el pasado. Según esta perspectiva, el pasado ya ha transcurrido, y los efectos solo pueden manifestarse en el presente o potencialmente revelarse en el futuro. Sin embargo, esta crítica, al igual que la anterior, presenta fallos. El efecto se manifiesta en la probabilidad de que se produzca la misma respuesta

cuando la situación se repite. La ocurrencia de dicho efecto es una cuestión empírica, dependiente de la observación y el experimento, y no algo que pueda ser descartado por razones a priori (Rivera, 2021)

Las leyes mencionadas anteriormente (preparación, ejercicio y efecto) tienen cinco leyes secundarias válidas tanto para el aprendizaje animal como para el aprendizaje humano. Entre estas leyes secundarias encontramos la ley del cambio asociativo, que es muy semejante a una teoría de respuesta condicionada. Esta ley merece una mención especial a pesar de su quinto puesto. A continuación, se muestra la lista de las leyes secundarias, ordenadas según importancia: (Rivera, 2021)

1. Respuesta múltiple. Para que una respuesta sea recompensada, esta debe producirse.
2. Disposición o actitud. El aprendizaje está guiado por una disposición o actitud general del organismo.
3. Predominancia de elementos. El aprendiz es capaz de reaccionar selectivamente a los elementos predominantes del problema.
4. Respuesta por analogía. ¿Cómo reacciona el ser humano en situaciones novedosas? Responde a algún elemento de la nueva situación para el cual ya tiene una respuesta en su repertorio. Las respuestas pueden explicarse siempre en función de las adquisiciones previas, junto con tendencias innatas a responder, por lo que las respuestas a la novedad no tienen nada de misterioso.
5. Desplazamiento asociativo. Si una respuesta puede mantenerse intacta a través de una serie de cambios en la situación estimulante, podrá producirse ante un estímulo completamente nuevo. *“Podemos hacer que cualquier respuesta que el sujeto estimulado sea capaz de emitir quede asociada a determinada situación a la cual es sensible”* (Thorndike, 1913; Rivera, 2021)

Thorndike identificó tres factores que influyen en el control del aprendizaje de los estudiantes en el aula. Estos factores son: la capacidad para identificar las conexiones que deben establecerse o deshacerse, la habilidad para reconocer cuáles situaciones producirá satisfacción o molestia, y la competencia para aplicar adecuadamente tanto la satisfacción como el malestar a las situaciones identificadas (Rivera, 2021). Según Thorndike, los maestros tienen la responsabilidad de diagnosticar los errores para evitar su repetición, ya que la falta de claridad en la enseñanza puede fortalecer tanto las conexiones correctas como las incorrectas. Su teoría menciona cinco elementos auxiliares para mejorar la enseñanza: el interés por el trabajo, el interés en mejorar, la significación o sentido, la actitud ante el problema y la atención (Rivera, 2021).

Gracias a la ley del efecto de Thorndike y a su obra *Animal Intelligence*, se estableció la primera visión objetiva sobre la conducta (Holgado, Serra, & Rodríguez, 1998). En su libro *La evolución del intelecto humano* (1911), Thorndike argumenta que el proceso de aprendizaje, según su tercera ley, es un proceso de selección darwiniano, del cual los comportamientos exclusivamente humanos no se escapan, abordando así el problema del origen del comportamiento (Holgado, Serra, & Rodríguez, 1998).

Más tarde, Skinner defendió que estos mismos principios operan en tres niveles diferentes:

- a) Filogenético, a través de la selección natural,
- b) Ontogenético, donde la conducta evoluciona a través de las consecuencias
- c) Social, en la evolución de las prácticas culturales o sociales.

Desde la perspectiva de Skinner, no es necesario explicar el origen, sino identificar el agente interno o externo que actúa como "mente creadora". Similar a Darwin en *El origen de las especies*, Skinner sostenía que los cambios fortuitos en la conducta podían ser seleccionados por sus consecuencias, bastando explicar la novedad conductual sin necesidad de apelar a un agente previo responsable de su aparición (Holgado, Serra, & Rodríguez, 1998).

A principios del siglo XX, Thorndike y Woodworth presentaron la teoría de la transferencia de los elementos idénticos. Esta teoría postula que la transferencia depende de la presencia de elementos idénticos en el aprendizaje original y el nuevo. Un ejemplo es la habilidad de hablar y escribir, esenciales tanto en el aula como en la vida cotidiana. El dominio de estas destrezas facilita la transferencia a través de diversas situaciones (Holgado, Serra, & Rodríguez, 1998).

En conclusión, la teoría del aprendizaje de Thorndike sostiene que el aprendizaje es siempre específico y que las nuevas situaciones de aprendizaje contienen elementos de las situaciones antiguas. Además, define la inteligencia como la capacidad de transferencia del individuo, afirmando que cuantos más vínculos útiles posea, más inteligente será. (Holgado, Serra, & Rodríguez, 1998).

El aprendizaje por ensayo y error se relaciona con los bloqueos de aprendizaje cognitivos, específicamente con el bloqueo de "rigidez mental". Este tipo de bloqueo ocurre cuando una persona se aferra a esquemas o patrones previos sin considerar alternativas, lo que dificulta el proceso de adaptación y aprendizaje. En el ensayo y error, se requiere flexibilidad cognitiva para intentar diferentes enfoques y aprender de los errores. Si una persona es rígida mentalmente, puede tener dificultades para cambiar de estrategia, limitando así el aprendizaje efectivo mediante este método (Eysenck & Keane, 2010)

## 2.2 Conductismo

No existe un claro consenso acerca de los criterios para referirse al conductismo o a la terapia conductual. En términos generales, no se le suele reconocer como una escuela psicológica independiente, sino más bien como una orientación terapéutica que se nutre de diversas corrientes psicológicas. A lo largo de su historia, esta terapia ha experimentado una evolución significativa, lo que dificulta que hoy en día alguien se identifique como un conductista en el sentido más estricto o clásico. Debido a esto, algunos autores ajenos al conductismo emplean el término "neconductistas" para referirse a aquellos que siguen los principios conductuales, aunque esta etiqueta tampoco resulta completamente aceptada por los propios practicantes (Morinigo & Fenner, 2021).

Cuando se aborda el conductismo, surgen términos como "estímulo", "respuesta", "refuerzo" y "aprendizaje", lo que suele generar la idea de un esquema de razonamiento limitado y calculador. Sin embargo, este tipo de terminología se ha convertido en un metalenguaje científico sumamente útil para la comprensión de la psicología. Actualmente, nadie restringiría la práctica terapéutica únicamente a estos marcos teóricos; incluso los clínicos que se definen como conductistas utilizan estos conceptos como punto de partida, pero nunca pierden de vista la importancia de la relación interpersonal entre el paciente y el terapeuta, la vida interior del ser humano, ni otros elementos, técnicas y teorías que son valiosos para la tarea terapéutica. (Morinigo, & Fenner, 2021)

En los inicios del conductismo se desechaba la dimensión cognitiva, pero en la actualidad se reconoce su relevancia y se procura modificar la rotulación cognitiva (expectativas, creencias,

actitudes) para reestructurar las creencias irracionales del cliente, buscando romper los marcos de referencia que pueden ser desadaptativos. (Morinigo & Fenner, 2021).

John Broadus Watson fue un psicólogo que estudió la conducta humana, para ello utilizó explicaciones de Pavlov. Bien es cierto que empezó sus estudios con animales, pero posteriormente decidió estudiar la conducta humana ya que consideraba que los humanos tenían desde nacimiento reflejos y reacciones emocionales de amor y furia, pero que todos los demás comportamientos eran adquiridos mediante asociaciones de estímulos y respuestas. (Cruz, 2021).

Influenciado por Thorndike y otros psicólogos como Willard Stanton y Conwy Lloyd Morgan, Watson manifestó que las técnicas para la experimentación y el uso del método de ensayo-error estaban relacionadas. Tras realizar una exhaustiva investigación Watson concluyó cuáles eran los tres objetivos que quería alcanzar con dicha investigación:

1. Analizar el comportamiento de los animales
2. Verificar la relación entre un sistema nervioso maduro y la formación y retención de las asociaciones en los animales.
3. Comprobar la relación entre la capacidad de los animales para resolver problemas y la madurez de su sistema nervioso. (Cruz, 2021).

Los resultados que Watson obtuvo le permitieron concluir que en los animales la madurez para tomar decisiones no estaba influenciada por el funcionamiento del cerebro, sino que estaba influenciada por la conducta. En relación con esto, Watson pensó que el comportamiento animal podía ser estudiado desde una estructura biológica y rebatía a todos los científicos que tenían argumentos en contra de su pensamiento. (Cruz, 2021).

La influencia inicial que tuvo el conductismo fue minimizar el estudio introspectivo de los procesos mentales, las emociones y los sentimientos mediante la sustitución de esta por el estudio de los comportamientos individuales relacionados con el medio (Morinigo & Fenner, 2021).

El conductismo, como teoría del aprendizaje, tiene sus raíces en la época de Aristóteles, quien realizó estudios sobre la "memoria" enfocados en las asociaciones formadas entre eventos; por ejemplo, la relación entre relámpagos y truenos. Esta teoría se centra en el análisis de conductas que son observables y cuantificables. John B. Watson, un destacado exponente del conductismo, conceptualizaba la mente como una "caja negra", sugiriendo que las respuestas a los estímulos podían observarse y medirse cuantitativamente, sin necesidad de considerar los procesos internos que ocurren en la mente (Morinigo & Fenner, 2021).

En 1913, Watson publicó un documento titulado "La psicología tal como la ve el conductista", conocido como el manifiesto conductista. En este documento, Watson expresa su perspectiva sobre la psicología desde el punto de vista conductista, considerándola una disciplina objetiva, experimental y natural, cuyo objetivo es no solo predecir la conducta, sino también controlarla. (Cruz, 2021)). Dicho documento tiene un comienzo tras el que Watson pudo destacar 6 puntos clave, este dice lo siguiente:

*"La psicología como la ve el conductista es una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no forma parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la disponibilidad con que se prestan a una interpretación en términos de la conciencia. El*

*conductista, en su esfuerzo por obtener un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce línea divisoria entre el hombre y el bruto. La conducta del hombre, con todos sus refinamientos y complejidad, forma solo una parte del esquema total de la investigación conductista". (Watson, 1913, pág. 158;*

Ribes, 1995).

En dicho documento, Watson destacó seis puntos clave para tener en cuenta.

1. La psicología ha fracasado rotundamente en su pretensión de desarrollarse como ciencia.
2. La conciencia no es un término definible ni un concepto útil.
3. Dado que la conciencia no puede estudiarse, no hay necesidad de la introspección.
4. Los psicólogos deben reemplazar la introspección por métodos experimentales objetivos.
5. Los psicólogos deben estudiar el comportamiento.
6. La psicología debe convertirse en la ciencia de la conducta, y sus metas deben ser observar, predecir y controlar la conducta. (Cruz, 2021).

El manifiesto representó una protesta contra las interpretaciones antropomórficas de la conducta y anticipó el desarrollo de una nueva psicología en la cual la conducta humana, con toda su sofisticación y complejidad, constituiría solo una parte del esquema total de investigación del conductista. (Cruz, 2021).

El desafío que se planteó Watson fue cómo transformar la psicología en una ciencia objetiva, proponiendo de manera clara que la observación y la medición fueran los verdaderos objetos de estudio de la psicología. (Cruz, 2021).

Sin prescripción, el problema del conductismo residía en la objetividad. La reducción de los procesos psicológicos a simples mecanismos de estímulo- respuesta obedecía a la pretensión de ajustar la psicología a los requerimientos de las ciencias naturales de la época. Además, el conductismo implicaba el cumplimiento de los requisitos para los usos de la ciencia la predicción y el control de la conducta humana con un enfoque en la eficacia, el orden y el progreso. (Cruz, 2021).

Watson también se hizo cargo del estudio de las emociones y, posterior a la conferencia que emitió de su manifiesto, dio otra relacionada con las emociones placenteras y no placenteras que estaban generadas por los órganos sexuales. Por otro lado, cabe destacar que Watson fue el encargado de los primeros acercamientos a lo que hoy en día es considerado como una de las transformaciones más decisivas de la historia de la psicología: la comprensión de la conducta del hombre (Cruz, 2021).

Entre 1913 y 1930 se produce el desarrollo conductista de Watson. Durante este periodo es cierto que aparecen teorías conductistas de otros pensadores como son Kuo, Lashley y Weiss, entre otros, pero la obra de Watson fue la que destacó. (Morinigo & Fenner, 2021).

Esta teoría presenta un sistema orgánico definido de manera definitiva, proporcionando una perspectiva diferente sobre el objeto de estudio de la psicología. El comportamiento es explicado en términos de " adaptación del organismo al ambiente", " contracciones musculares", " conjunto integrado de movimientos" y " acciones". En este sentido, se puede afirmar que la unidad de observación psicológica para Watson es el comportamiento o la conducta, entendida como una acción compleja manifestada por el organismo en su totalidad,"

sean lo que fuere lo que realice, como orientarse hacia una luz o en dirección opuesta, saltar al oír un sonido, u otras actividades más altamente organizadas como tener hijos, escribir libros, etc. (Morinigo & Fenner, 2021).

Evidentemente, estas conductas no se detectan en cada una de las reacciones psicológicas individuales que el organismo manifiesta (como la contracción de un músculo o las actividades de órganos individuales como la respiración o la digestión), que son el objeto diferenciado de estudio de la fisiología. En su experimentación psicológica, Watson se interesa principalmente por variables dependientes complejas como las mencionadas. Su enfoque "molecularista" y "reduccionista" se especifica en la idea de que esos comportamientos no son más que la "combinación" de reacciones más simples, de moléculas constituidas que, en cada ámbito de los desplazamientos motrices, son especialmente estudiados los campos fisiológicos o médicos. Los principios de composición de las unidades simples en unidades complejas no modifican la naturaleza de las primeras, sino que simplemente las combinan. (Morinigo & Fenner, 2021).

Los principios a los que principalmente se refiere Watson son la frecuencia y la proximidad, así como el condicionamiento. Los principios de la frecuencia y la proximidad establecen que cuanto más a menudo o más recientemente se ha verificado una asociación, mayor será la probabilidad de que esta se repita. (Morinigo & Fenner, 2021).

La formulación de esta teoría se fundamenta principalmente en dos argumentos: la necesidad de conceptualizar la psicología como una ciencia natural que abarque el estudio de los comportamientos tanto animales como humanos desde la perspectiva evolutiva; y la imperiosa necesidad de abandonar la introspección como método, dado que el observador es simultáneamente el objeto de su propia observación. (Ribes, 1995).

Esta imperiosa necesidad llevó a diversos científicos a estudiar la fundamentación de la introspección como método. Esta estaba basada en la naturaleza conceptual de las actividades y estaba considerada como método que consistía en mirar hacia el interior. Sin embargo, Watson no estaba conforme con esta visión y fueron varios argumentos los que dio para destacar que la introspección debía ser tratada como método de la psicología experimental. (Ribes, 1995).

- 1) La psicología empleó el término "conciencia" de una manera diferente al que tenía normalmente, lo que lo convirtió en un referente. Para rebatir este argumento, Watson propuso un estudio sobre la conducta que tienen los animales y los humanos ya que se trata de una conducta observable. Para ello pronunció el siguiente discurso:

*"¿Quedará para la psicología un mundo puro de psiquidad, para usar el término de Yerkes? Confieso que no lo sé. Los planes que favorezco para la psicología conducen a ignorar la conciencia en el sentido en que ese término es usado hoy día por los psicólogos. He negado virtualmente que este dominio de la psiquidad esté abierta a la investigación experimental. No quiero avanzar en el problema en la actualidad porque conduce inevitablemente a la metafísica. Si se otorga al conductista el derecho de usar la conciencia del mismo modo que la emplean otros científicos naturales- eso es, sin convertir a la conciencia en otro objeto especial de observación- tienen concedido todo lo que mi tesis requiere"* (Watson, 1913, pág. 175) (Ribes, 1995).

- 2) Watson planteó la interrogante de si un fenómeno, en tanto estuviera relacionado con la psicología, dependía de sus características inherentes. Según su perspectiva, la dimensión psicológica de un fenómeno no residía en el propio fenómeno, sino en el contenido de la experiencia vital asociada a él (Ribes, 1995). En el caso de las emociones,

la dificultad para reaccionar frente a una situación específica radicaba en que lo crucial era la tonalidad afectiva de la conciencia. La relación existente entre la conducta y la conciencia se podía interpretar de dos maneras:

- a. La primera de las relaciones es que se asumía una analogía entre estos dos términos.
  - b. La segunda de las relaciones era la más radical ya que se establecía que estos dos conceptos no eran dependientes el uno del otro. (Ribes, 1995)
- 3) La viabilidad de una concepción naturalista y comparativa de la psicología desde una perspectiva evolucionista era inviable al considerar los fenómenos de la conciencia. La conducta de los animales no podía incluirse en este análisis, ya que, al carecer de la función del lenguaje, los animales no podían expresar verbalmente su experiencia consciente. La conducta de aprender la discriminación o la localización de la comida era insignificante como dato en la psicología. Para explicar esto Watson escribió lo siguiente: (Ribes, 1995)

*“Aunque hemos resuelto nuestro problema nos sentimos inseguros e inquietos debido a nuestra definición de la psicología: nos sentimos forzados a decir algo acerca de los posibles estados mentales de nuestro animal. Decimos que, careciendo de ojos, su flujo de conciencia no puede contener sensaciones de brillantez y de color tal y como las conocemos, -careciendo de papilas gustativas este flujo no puede contener sensaciones de dulzor, amargura, salado y agrio. Pero, por otra parte, dado que responde a estímulos orgánicos, termales y táctiles, su contenido consciente debe estar conformado en gran parte por estas sensaciones; y frecuentemente agregamos, para protegernos del reproche de ser antropomórficos, si es que tiene alguna conciencia. Con certeza, esta doctrina que invoca una interpretación analógica de todos los datos de la conducta puede mostrarse que es falsa: la postura de que la relevancia de una observación de la conducta está determinada por cuán fructífera es para arrojar resultados que son interpretables solamente en el estrecho dominio de la (realmente humana) conciencia” (Watson, 1913, pág. 160) (Ribes, 1995)*

- 4) La delimitación tanto de la conciencia como de la introspección marcó una circunstancia inédita en las ciencias naturales: la necesidad de elegir el material de estudio. (Ribes, 1995)
- 5) La formulación de la psicología como si fuera una disciplina que la conciencia del cuerpo poseyese, encontrándose sumergida en el paralelismo y en el interaccionismo. (Ribes, 1995)

Actualmente, el conductismo ha tenido influencia en la psicología de tres maneras: reemplazando la concepción mecánica de la relación estímulo-respuesta, introduciendo el empleo de un método experimental para el estudio de casos individuales y demostrando que los conceptos y los principios conductistas son útiles para la resolución de problemas prácticos en diversas áreas de la psicología aplicada (Morinigo & Fenner, 2021).

El conductismo, que se centra en el comportamiento observable y cómo es influenciado por el entorno, se relaciona más directamente con los bloqueos de aprendizaje físicos. Estos bloqueos incluyen factores como la fatiga o discapacidades físicas que impiden la correcta respuesta del individuo a los estímulos del entorno. Desde una perspectiva conductista, se puede modificar el entorno o utilizar refuerzos para superar estas barreras y facilitar el aprendizaje. Según estudios, esta teoría ha sido aplicada exitosamente en el manejo de dificultades físicas que interfieren con el aprendizaje (Skinner, 1953; Thorndike, 1911).

### 2.3 Condicionamiento operante

Numerosos psicólogos han desarrollado teorías sobre el aprendizaje. Entre ellos se destaca el Dr. B.F. Skinner, quien, tras leer el libro "Behaviourism" de John B. Watson en 1925, decidió dedicarse a la psicología. La obra de Watson fue fundamental para que Skinner se convirtiera en uno de los más destacados exponentes del constructivismo. En "Behaviourism", Watson definía la psicología como la ciencia de la conducta, excluyendo cualquier referencia a construcciones conscientes o mentales (Day, 2000, p. 38). Además, sostenía que el objetivo del conductismo era predecir las respuestas a una serie de estímulos (Swenson, 1992).

También, gracias a la ley del efecto y el posterior análisis a nivel psicológico de la conducta, Skinner reconoció que el autor de la ley del efecto fue el primero en ofrecer una explicación sobre los cambios en la conducta que la mayoría de los casos estaban ocasionados por las consecuencias de un proceso similar a la ontogenia (desarrollo embrionario), influyente en la vida evolutiva de las especies. (Holgado & et al, 1998).

En la misma línea que Thorndike, Skinner planteó que dan cuenta del origen de la conducta operante son los mismos a los que Darwin hacía mención en el proceso de selección de las especies. *"La palabra "origen" en "El origen de las especies" es importante, puesto que el libro es esencialmente un estudio de la originalidad. La multiplicidad de las formas vivas es explicada por la mutación y la selección"* (Skinner, 1970, pág. 380). (Holgado & et al, 1998).

Inspirado por esta teoría, Skinner buscó ampliarla mediante sus propios estudios, incorporando la observación del comportamiento de los individuos en su entorno natural. Denominó a esta teoría "Condicionamiento operante" (Day, 2000, p. 38). Esta teoría surgió a partir de un experimento con ratas, conocido como "La caja de Skinner". En este experimento, un dispositivo proporcionaba alimento a una rata cuando era accionado por ella (Swenson, 1992).

La teoría del condicionamiento operante enfatiza el control de la conducta a través del uso de refuerzos y recompensas. Este proceso fue desarrollado por Skinner para extender las leyes generales del aprendizaje, permitiendo no solo la predicción de la conducta, sino también su aplicación en una amplia gama de contextos humanos. Además, Skinner abordó las implicaciones filosóficas de su teoría (Swenson, 1992).

Con su teoría, Skinner rechazó invariablemente las causas internas de la conducta y fue influenciado por Pavlov, orientando sus investigaciones hacia un enfoque empírico y riguroso. Skinner destacó la importancia de la objetividad y la aceptación de datos experimentales, criticando los enfoques de Clark L. Hull, quien intentaba predecir la conducta a través de procesos internos inferidos. Además, Skinner se distanció de Watson, quien aceptaba el pensamiento y otras conductas como fuentes válidas de datos, revelados en respuestas objetivas (Swenson, 1992).

Por esta razón, Skinner decidió abstenerse de investigar teorías relacionadas con las causas internas de la conducta, considerando que estas últimas podían ser influenciadas por el ambiente. Según Skinner, las influencias ambientales son determinantes en la conducta, ya que incluyen tanto las variables presentes en el entorno inmediato del organismo como aquellas relacionadas con su historia. Esto llevó a Skinner a emplear un método centrado exclusivamente en la investigación de las variables externas que controlan la conducta del individuo, método que Skinner denominó "enfoque causal" (Swenson, 1992).

Skinner postuló la existencia de un tipo de aprendizaje conocido como el aprendizaje pavloviano. Este se basa en el principio de que un estímulo neutral puede adquirir la capacidad de suscitar



una respuesta que originalmente era provocada por otro estímulo diferente. Este cambio ocurre cuando el estímulo neutral es reforzado por el estímulo interno, lo que constituye la base del refuerzo secundario o condicionado. (Day, 2000, p. 38).

La teoría del condicionamiento operante de Skinner se fundamenta en la premisa de que, si una respuesta se refuerza, la tasa de dicha respuesta aumentará, tal como se ilustra en la Figura 4.

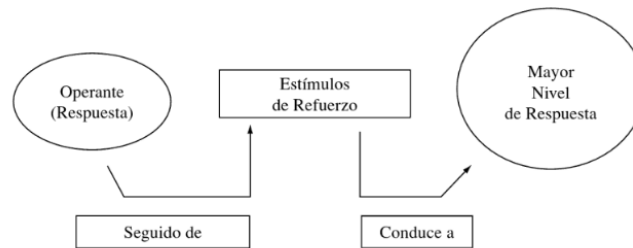


Figura 4 Esquema condicionamiento operante. (Day, 2000, p. 38).

Dentro de esta teoría, Skinner determinó que los estímulos que actúan como refuerzos pueden ser tanto positivos como negativos; los primeros producen un estado de placer, mientras que los segundos son estímulos desagradables de los cuales el organismo intenta escapar (Day, 2000, p. 38).

Al inicio de su experimento, Skinner desarrolló un mecanismo sencillo que le permitía tanto observar cómo registrar los índices de la respuesta operante ante un estímulo de refuerzo, pudiendo manipular dicho programa de refuerzo para examinar sus efectos en el comportamiento del individuo. Este mecanismo se convirtió en una parte esencial de su experimento y se conoció como la Caja de Skinner (Day, 2000, p. 38).

La Caja de Skinner, a pesar de su aparente sencillez, es un dispositivo automatizado que no requiere la presencia continua del experimentador. Consiste en una caja lo suficientemente grande para alojar un ser vivo del tamaño de una rata o una paloma, que contiene una palanca junto a una bandeja de comida. Cuando el animal acciona la palanca, se deposita comida en la bandeja. En el exterior de la caja, un rollo de papel registra las respuestas del experimento, proporcionando datos sobre el intervalo de esfuerzo. Este diseño permitió a Skinner concluir que el condicionamiento operante es fundamentalmente diferente de los estudios de Pavlov (Day, 2000, p. 38).

El condicionamiento operante difiere del condicionamiento clásico en que, en el condicionamiento clásico, la respuesta ya existe y se asocia a un nuevo estímulo; mientras que, en el condicionamiento operante, la respuesta se desarrolla gradualmente, como se observa en el experimento con las ratas. Inicialmente, la rata es colocada en la caja sin accionar el dispositivo de alimentación, ya que debe aprender progresivamente que pulsar la palanca le proporcionará comida (Swenson, 1992).

En 1965, Skinner escribió: “En los esfuerzos realizados a bombo y platillo para mejorar la educación, podemos observar una extraordinaria falta de atención al método. No se analiza el aprendizaje ni la enseñanza, y no se realiza prácticamente ningún esfuerzo para mejorar la enseñanza como tal” (reimpreso de Skinner, 1968). Sus esfuerzos por mejorar la educación comenzaron mucho antes; al visitar la clase de cuarto grado de su hija, realizó observaciones que reflejaban su afán por mejorar el sistema educativo. De estas observaciones, Skinner postuló dos temas importantes:

1. Todos los estudiantes debían avanzar al mismo ritmo.
2. Los estudiantes debían esperar al menos un día para conocer sus respuestas (Day, 2000, p. 38).

Skinner estaba convencido de que el refuerzo inmediato era crucial para la adquisición de nuevas habilidades. Según su teoría, el estudio individual aceleraría el aprendizaje y los comportamientos más complejos, como las matemáticas o la lectura, podrían considerarse cadenas de comportamientos más simples. En 1954, Skinner publicó sus ideales educativos, presentando experimentos de laboratorio que explicaban cómo incorporar los principios del aprendizaje y comportamiento en las aulas. Estos principios se agruparon en cuatro puntos:

- En términos generales, los refuerzos son negativos, ya que los estudiantes que no obtienen buenos resultados se enfrentan al docente y al ridículo de sus compañeros.
- Los estudiantes deben esperar mucho tiempo para saber si sus respuestas son correctas.
- El contenido académico no propicia el modelado de respuestas simples que puedan evolucionar hacia respuestas más complejas.
- La ratio de alumnos por profesor y el hecho de que los estudiantes solo reciban refuerzo del docente hacen que los índices de refuerzo sean bajos (Day, 2000, p. 38).

Posteriormente, Skinner afirmó que la educación mejoraría si se aplicaban las medidas que había publicado, señalando que las escuelas debían ser conscientes de los refuerzos disponibles. En este contexto, los estudiantes más pequeños jugaban con todo tipo de juguetes de manera automática, como lo habían hecho desde temprana edad. Durante su investigación, Skinner determinó que la cantidad de refuerzo no era tan importante como la forma en que se aplicaba (Day, 2000, p. 38).

Skinner concluyó que las escuelas debían ser responsables de determinar cómo aplicar el refuerzo para obtener el comportamiento deseado. Formuló dos ideas fundamentales:

1. Creación de pautas complejas de comportamiento.
2. Mantenimiento de la intensidad de dicho comportamiento (Day, 2000, p. 38).

Este tipo de condicionamiento se puede relacionar con la educación de la siguiente manera: la nota que reciben los alumnos (estímulo) depende de la forma en la que contesten la lección por lo que los estudiantes se ven obligados a estudiar y a aprender la materia porque si no su año escolar se ve en riesgo. (Contreras Vega & Vivas Mejía, 1985))

El condicionamiento operante se relaciona con el bloqueo social en el aprendizaje, ya que las interacciones sociales pueden funcionar como refuerzos o castigos. Si un estudiante recibe burlas o es excluido por sus compañeros tras participar en clase, es probable que asocie la participación con consecuencias negativas, lo que genera un bloqueo social. Esto inhibe su disposición a aprender y participar activamente. Por otro lado, el refuerzo social positivo, como el reconocimiento de los compañeros o docentes, puede incentivar el aprendizaje. Estas dinámicas sociales impactan significativamente en el rendimiento académico (Slavin, 1995; Vygotsky, 1978).

## **2.4 Condicionamiento clásico**

Iván Petrovich Pavlov era un fisiólogo ruso que ganó el premio Nobel en 1904 gracias a las investigaciones sobre como funcionaban las glándulas digestivas. Estos estudios le sirvieron para llevar a cabo estudios que fueron la base del condicionamiento clásico. (Morinigo, & Fenner, 2021).

Pavlov se negó a explicar el condicionamiento clásico en relación de la idea de que la salivación del perro, frente a cualquier otro indicador, era porque el can quería recibir alimento. (Morinigo, & Fenner, 2021).

La gran mayoría asocia el apellido de este fisiólogo al repiqueteo de las campanas, pero en verdad este autor es conocido por su trabajo en el ámbito del conocimiento clásico o sustitución de estímulos. Su experimento más famoso es el que realizó con comida, un can y una campana. (Morinigo, & Fenner, 2021).

Las investigaciones del condicionamiento clásico se han usado, en la mayoría de los casos, como una respuesta incondicionada al dolor causado por un estímulo de descarga eléctrica. Las leyes de este condicionamiento se basan en hallazgos conjuntos con los del condicionamiento de la salvación. (Seligman, 1998)

El experimento consistía en que se hacía sonar una campana que no producía ninguna reacción en el animal, pero al poner comida frente a este se producía la reacción esperada: el perro empezaba a salivar. Durante el entrenamiento, con el sonido de unos minutos de la campana, se ponía la comida delante del perro; posterior a ese entrenamiento el simple hecho de tocar la campana ya producía el resultado esperado en el perro. (Morinigo, & Fenner, 2021).

Durante el experimento Pavlov realizó una serie de observaciones:

Con relación a los estímulos dijo que el animal, una vez que había relacionado el sonido de la campana con el hecho de salivar, si escuchaba otros sonidos que fueran parecidos podría producir la misma reacción. (Morinigo, & Fenner, 2021).

- Relacionado con la extinción observó que, si se dejaba de hacer sonar la campana en el momento en el que la comida era presentada, la producción de saliva desaparecía cuando el sonido de la campana desaparecía también (Morinigo, C., & Fenner, I., 2021).
- Con relación a la recuperación espontánea observó que las respuestas que estaban extinguidas se podían recuperar después de un corto periodo de estimulación, pero si no se presentaba el estímulo (comida), esta respuesta volvía a desaparecer. (Morinigo, & Fenner, 2021).
- Relacionado con la discriminación dijo que el animal era capaz de diferenciar el sonido de la campana, que lo tenía asociado con la comida, de los que eran muy parecidos. (Morinigo, & Fenner, 2021).
- Con relación al condicionamiento de orden superior dijo que una vez que el animal había sido capaz de relacionar el sonido de la campana con la comida, podría ser capaz de relacionar esto mismo con un foco (si el foco se enciende le proporciona comida y por tanto el animal produce saliva). (Morinigo, & Fenner, 2021).

Además de las observaciones mencionadas, Pavlov también realizó anotaciones relacionadas con su experimento, siendo estas:

- EI: estímulo incondicionado. En el experimento es la comida (De la Mora Ledesma, 1979)
- RI: respuesta incondicionada. En el experimento es la salivación. (De la Mora Ledesma, 1979)
- EC: estímulo condicionado. En el experimento es el sonido de la campana. (De la Mora Ledesma, 1979)
- RC: respuesta condicionada. En el experimento es la salivación. (De la Mora Ledesma, 1979)

A parte de las anotaciones, Pavlov también dio una serie de definiciones de las palabras: adquisición, extinción, recuperación espontánea y ordenamiento temporal. Pavlov definió la adquisición como la magnitud que puede medirse de manera numérica, la extinción la definió como la magnitud dependiente entre la EI y la EC ya que cuando no aparecen juntas esta última disminuye, la recuperación espontánea la definió como la magnitud que rara vez muestra la RC y, por último, definió el ordenamiento temporal como el que ocurre más fuerte si y solamente si el EC aparece antes que el EI. (De la Mora Ledesma, 1979)

La diferencia principal entre el condicionamiento clásico y el operante es que en el primero de ellos la respuesta es existente, lo único que hay que lograr es que esta sea asociada a un nuevo estímulo. Sin embargo, en el condicionamiento operante la respuesta tiene que generarse poco a poco. (Contreras Vega & Vivas Mejía, 1985).

Este tipo de condicionamiento se puede relacionar con la educación de la siguiente manera hipotética: un maestro puede sentir satisfacción por el llanto de una alumna cuando este la exige todos los días que esta alumna sea la primera en presentar la lección del día. (Contreras Vega & Vivas Mejía, 1985)

Actualmente se dice que la obra de Pavlov fue la precursora, ya que este autor fue el primero en efectuar investigaciones acerca de los fenómenos importantes del aprendizaje: condicionamiento, extinción y generalización del estímulo. (Morinigo & Fenner, 2021).

Este tipo de condicionamiento se relaciona con los bloqueos del aprendizaje afectivos. Estudios han demostrado que la ansiedad condicionada es un factor importante en el bajo rendimiento académico, ya que el miedo y la ansiedad afectan la capacidad de procesar información. Weinstein et al. (2002) encontraron que los estudiantes que habían asociado experiencias negativas con los exámenes tendían a desempeñarse peor debido a la interferencia emocional. Intervenciones como la desensibilización sistemática, basada en los principios del condicionamiento clásico, han demostrado ser efectivas para reducir estos bloqueos afectivos. (Weinstein et al., 2002)

## **2.5 Tipos de bloqueos del aprendizaje**

### **2.5.1. Cognitivos**

Los bloqueos cognitivos se refieren a las dificultades que afectan los procesos mentales implicados en el aprendizaje, tales como problemas de memoria, atención, comprensión y procesamiento de la información (Coll & Onrubia, 2001; Pozo, 2006).

- La memoria, entendida como la capacidad de recordar información previamente aprendida y de retener nuevos conocimientos, puede verse afectada por diversos problemas. Estas dificultades pueden manifestarse como bloqueos cognitivos, los cuales son resultado de una sobrecarga de información o de la utilización de estrategias ineficaces para el almacenamiento y la recuperación de datos. Según Coll y Onrubia (2001), *"las dificultades cognitivas en el aprendizaje pueden manifestarse en problemas de memoria, atención y procesamiento de la información. Estos bloqueos pueden interferir significativamente con la capacidad de un estudiante para adquirir y retener nuevos conocimientos"* (Coll & Onrubia, 2001, p. 134).
- La habilidad de sostener la atención a lo largo de períodos prolongados es crucial para que los alumnos puedan procesar y comprender la información de forma efectiva. La falta de esta capacidad puede ser originada por distracciones tanto internas como externas (Pozo, 2006). De acuerdo con Pozo (2006), *"las barreras cognitivas, tales como*

la sobrecarga de información y las estrategias de procesamiento ineficaces, son frecuentes en el ámbito educativo y pueden restringir la capacidad de los estudiantes para aprender de manera eficaz" (Pozo, 2006, p. 78).

- La comprensión de conceptos complejos puede constituir un obstáculo significativo en el proceso educativo. Esta dificultad frecuentemente se debe a la falta de conocimientos previos indispensables para la asimilación de nuevos conceptos (Schunk, 2012). Según Schunk (2012), *"los problemas de comprensión a menudo surgen cuando los estudiantes carecen de los conocimientos previos necesarios para integrar nuevos conceptos de manera significativa"* (Schunk, 2012, p. 145).

### 2.5.2. Físicos

Las limitaciones físicas comprenden cualquier impedimento que dificulte el proceso de aprendizaje, incluyendo problemas de visión, audición o condiciones médicas que afecten el rendimiento cognitivo. Además, el entorno físico, como un espacio de estudio inadecuado, puede contribuir significativamente a este tipo de limitaciones (Coll & Onrubia, 2001; Pozo, 2006).

- Las deficiencias visuales y auditivas que no han sido adecuadamente adaptadas pueden impedir que los estudiantes accedan a la información de manera efectiva (Coll & Onrubia, 2001). Según Coll y Onrubia (2001), *"las barreras físicas, como las discapacidades visuales o auditivas, y las condiciones médicas crónicas, pueden crear obstáculos importantes para el aprendizaje efectivo, requiriendo adaptaciones específicas para cada estudiante"* (Coll y Onrubia, 2001, p. 98).
- Ciertas afecciones crónicas impactan negativamente la capacidad de concentración y el rendimiento cognitivo de los estudiantes (Pozo, 2006). Pozo (2006) destaca que las condiciones médicas crónicas pueden representar un obstáculo considerable para el aprendizaje, afectando tanto la energía como la capacidad de concentración de los estudiantes (p. 110).
- Un entorno de estudio inadecuado, caracterizado por distracciones constantes o la falta de recursos necesarios para el estudio, dificulta tanto la concentración como el aprendizaje (Pozo, 2006). El entorno físico, que abarca la calidad del espacio de estudio y el acceso a recursos adecuados, desempeña un papel fundamental en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Las condiciones físicas inadecuadas pueden constituir obstáculos significativos para el aprendizaje. (Pozo, 2006, p. 110).

### 2.5.3. Afectivos

Los bloqueos afectivos están estrechamente relacionados con las emociones y actitudes hacia el aprendizaje. Factores como la ansiedad, el estrés, la falta de motivación y la baja autoestima pueden obstaculizar el rendimiento académico (Woolfolk, 2006; Woolfolk, 2010; Schunk, 2012; Coll & Onrubia, 2001).

- **Ansiedad:** La ansiedad experimentada por los estudiantes ante los exámenes o situaciones evaluativas puede causar bloqueos mentales, impidiendo que los alumnos demuestren completamente sus conocimientos y habilidades. Según Woolfolk (2006), *"las emociones negativas como la ansiedad y la baja autoestima pueden funcionar como bloqueos afectivos, obstaculizando la participación plena de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y afectando su rendimiento académico"* (Woolfolk, 2019, p. 289).

- Falta de motivación: La motivación es un factor crucial en el aprendizaje. La falta de interés en el material de estudio puede resultar en un rendimiento académico deficiente. Schunk (2012) señala que el impacto de las emociones en el aprendizaje es significativo; los bloqueos afectivos, como la falta de motivación y el miedo al fracaso, pueden reducir la capacidad de un estudiante para concentrarse y perseverar en sus estudios (Schunk, 2012, p. 215).
- Baja autoestima: Los estudiantes con baja autoestima a menudo dudan de sus capacidades, lo que les impide asumir desafíos y comprometerse plenamente en el aprendizaje. Coll y Onrubia (2001) afirman que la baja autoestima puede actuar como un bloqueo afectivo, limitando la disposición del estudiante a participar y persistir en tareas desafiantes (Coll & Onrubia, 2001, p. 98).

#### 2.5.4. Sociales

Los bloqueos sociales se refieren a las dificultades que surgen en el contexto social del estudiante. La falta de apoyo de compañeros, familia o profesores puede impactar negativamente el aprendizaje. También puede incluir problemas de adaptación en el entorno escolar o conflictos interpersonales.

- Falta de apoyo: la ausencia de este por parte de compañeros, profesores o incluso familia hace que el alumno se sienta menos motivado y por lo tanto su rendimiento académico también se ve afectado (Hargreaves, 2003).
- Conflictos interpersonales: los conflictos no solo entre compañeros, sino también con profesores crea un ambiente de aula desfavorable que interfiere en el proceso de aprendizaje de los alumnos. (Schunk, 2012).
- Adaptación escolar: los alumnos tienen dificultades para adaptarse a nuevos centros educativos. Además, también presentan alguna dificultad cuando hay cambios en la estructura educativa; esto junto con el cambio de centro crean unas barreras en el aprendizaje del alumno. (Woolfolk, 2006).

#### 2.5.5. Culturales

Estos bloqueos surgen de las diferencias culturales que afectan el proceso de aprendizaje. La barrera del idioma, los distintos estilos de enseñanza y aprendizaje, y los valores culturales pueden dificultar la comprensión y asimilación de los contenidos educativos, son ejemplos de este tipo de bloqueos.

- Barrera del idioma: La falta del dominio del idioma en el que se le imparte la enseñanza a un alumno puede ser una gran barrera significativa para los estudiantes extranjeros. *"Las diferencias culturales pueden influir significativamente en el aprendizaje. Las barreras lingüísticas y los distintos valores culturales pueden crear bloqueos que dificulten la comprensión y la asimilación de los contenidos educativos"* (Pozo, 2006, p. 110).
- Los estilos de enseñanza y aprendizaje: los métodos pedagógicos que no se alinean con los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes resultan ineficaces y generan barreras adicionales. Schunk (2012) señala que las barreras culturales, como las diferencias lingüísticas y los distintos enfoques educativos, pueden dificultar la comprensión y asimilación de los contenidos. Por tanto, es fundamental identificar y abordar estas barreras para promover un aprendizaje inclusivo (p. 245).
- Valores culturales: esto puede influir en la actitud de un estudiante hacia el aprendizaje y en su interacción con el entorno educativo. *"El impacto de los valores culturales en el aprendizaje es significativo. Los estudiantes pueden enfrentar bloqueos culturales si los valores y expectativas de su entorno educativo difieren de los de su cultura de origen"* (Coll & Onrubia, 2001, p. 110).

### **3. Factores que contribuyen a los bloqueos del aprendizaje**

Los bloqueos del aprendizaje son obstáculos que impiden el progreso educativo del alumno, estos pueden surgir de diversas fuentes y tienen un impacto muy significativo tanto en el rendimiento como en el bienestar personal del alumno.

#### **3.1 Factores psicológicos**

La ansiedad y el estrés son factores críticos que pueden afectar negativamente el aprendizaje. La ansiedad, en particular, puede interferir con la memoria de trabajo, la cual es esencial para el aprendizaje y la resolución de problemas. Beilock y Ramírez (2011) explican que la ansiedad ante exámenes puede causar un estado de preocupación que consume recursos cognitivos valiosos, dejando menos capacidad mental disponible para realizar tareas académicas. Además, la activación de la respuesta de estrés puede limitar la capacidad del cerebro para procesar y retener nueva información. La hormona del estrés, cortisol, puede interferir con la función de las sinapsis neuronales y, por ende, con la consolidación de la memoria (Beilock & Ramírez, 2011). La exposición prolongada a situaciones estresantes también puede llevar a una fatiga mental, lo que a su vez afecta la capacidad de concentración y aprendizaje continuo.

Dentro de este grupo también se encuentra la baja autoestima. Esta está estrechamente relacionada con los bloqueos del aprendizaje. Los estudiantes con baja autoestima tienden a evitar desafíos académicos y se muestran menos resilientes frente a los fracasos, lo que afecta su rendimiento académico. Según Harter (2012), la percepción negativa de uno mismo puede llevar a la procrastinación y a la falta de motivación para aprender. Estos estudiantes a menudo experimentan una sensación de impotencia aprendida, donde sienten que no tienen control sobre sus éxitos o fracasos académicos. Esta actitud puede provocar una espiral descendente donde la falta de éxito alimenta aún más la baja autoestima. Además, la baja autoestima puede contribuir a la formación de una mentalidad fija, donde los estudiantes creen que sus habilidades son innatas e inmutables, en lugar de una mentalidad de crecimiento que promueve la idea de que las habilidades pueden desarrollarse con esfuerzo y práctica (Harter, 2012).

#### **3.2 Factores sociales y ambientales**

El entorno familiar juega un papel crucial en el desarrollo del aprendizaje. Un ambiente familiar poco estimulante o conflictivo puede generar bloqueos en el aprendizaje. Grolnick y Ryan (1989) explican que los padres que no apoyan adecuadamente a sus hijos pueden contribuir a una baja motivación académica y a dificultades en el aprendizaje. Los niños necesitan un ambiente estructurado y emocionalmente seguro para prosperar académicamente. Un entorno familiar caótico, con problemas financieros o de relación, puede distraer a los estudiantes y hacer que se sientan inseguros, lo que afecta su capacidad para concentrarse en sus estudios. Además, la falta de apoyo emocional y académico de los padres puede llevar a una baja autoestima y a una falta de confianza en las propias habilidades académicas. La investigación también sugiere que las expectativas parentales altas, pero no excesivamente exigentes, están asociadas con un mayor rendimiento académico y una mayor motivación intrínseca en los estudiantes (Grolnick & Ryan, 1989).

Dentro de estos factores también encontramos las condiciones socioeconómicas. Estas también influyen en los bloqueos del aprendizaje. Estudiantes provenientes de familias de bajos recursos a menudo enfrentan desafíos adicionales, como la falta de acceso a recursos educativos y ambientes de estudio adecuados (Bradley & Corwyn, 2002). Estos factores pueden limitar sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo académico. Los niños de familias de bajos ingresos a menudo carecen de acceso a libros, computadoras, y otros materiales educativos que son

esenciales para el aprendizaje. Además, pueden vivir en vecindarios inseguros o ruidosos que dificultan la concentración y el estudio en casa. La pobreza también puede afectar la salud física y mental de los estudiantes, lo que a su vez puede influir en su rendimiento académico. La nutrición inadecuada, el estrés crónico relacionado con la inseguridad económica y la falta de atención médica adecuada pueden afectar negativamente el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar (Bradley & Corwyn, 2002).

### **3.3 Factores pedagógicos**

Los métodos de enseñanza juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Métodos de enseñanza que no se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes pueden crear barreras para el aprendizaje. Tomlinson (2001) sugiere que la falta de diferenciación en la enseñanza puede resultar en una desmotivación y un bajo rendimiento académico. La diferenciación en la enseñanza implica ajustar el contenido, el proceso y el producto del aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, cuando los métodos de enseñanza son rígidos y no tienen en cuenta las diversas capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, algunos alumnos pueden sentirse desmotivados y desconectados del material. Esto puede llevar a una pérdida de interés y a un bajo rendimiento académico. Además, los métodos de enseñanza tradicionales que se centran únicamente en la memorización y la repetición pueden no ser efectivos para todos los estudiantes, especialmente aquellos que se benefician más de un enfoque práctico y experiencial (Tomlinson, 2001).

La relación entre docentes y alumnos también es un factor importante. Una relación negativa puede generar ansiedad y desmotivación en los estudiantes, lo cual afecta su capacidad de aprendizaje. Hamre y Pianta (2001) encontraron que una relación de apoyo entre profesor y estudiante está asociada con mejores resultados académicos y una mayor motivación para aprender. Los profesores que establecen relaciones positivas y de confianza con sus estudiantes pueden crear un ambiente de aula donde los estudiantes se sienten seguros para tomar riesgos académicos y expresar sus ideas. Por otro lado, las relaciones conflictivas o indiferentes pueden llevar a un ambiente de aula tenso y poco acogedor, lo que puede aumentar la ansiedad y reducir la participación de los estudiantes. Los profesores que muestran empatía, comprensión y apoyo pueden motivar a los estudiantes a esforzarse más y a superar los desafíos académicos (Hamre & Pianta, 2001).

### **3.4 Factores cognitivos**

Los trastornos del aprendizaje, como la dislexia o el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), pueden ser barreras significativas para el aprendizaje. Según el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), estos trastornos afectan la capacidad de los estudiantes para procesar la información y pueden resultar en dificultades persistentes en el ámbito académico. Los estudiantes con dislexia, por ejemplo, pueden tener dificultades para decodificar palabras, lo que afecta su capacidad para leer y comprender textos. Los estudiantes con TDAH pueden tener problemas para concentrarse y mantenerse atentos durante las clases, lo que puede afectar su capacidad para aprender y retener información. Estos trastornos del aprendizaje a menudo requieren intervenciones especializadas y adaptaciones en el aula para ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial académico. Sin embargo, la falta de diagnóstico y apoyo adecuado puede llevar a frustración y a un bajo rendimiento académico (American Psychiatric Association, 2013).

Además, los estilos de aprendizaje individuales también pueden influir en los bloqueos del aprendizaje. Según Kolb (1984), los estudiantes tienen diferentes preferencias y estilos de



aprendizaje, y no adaptar la enseñanza a estos estilos puede dificultar el proceso de aprendizaje. Kolb identifica cuatro estilos principales de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador. Cada estilo tiene sus propias características y preferencias de aprendizaje. Por ejemplo, los aprendices convergentes prefieren resolver problemas y trabajar con tareas técnicas, mientras que los aprendices divergentes disfrutan de la creatividad y la generación de ideas. No reconocer y apoyar estos estilos puede llevar a la frustración y a un rendimiento académico inferior. Es esencial que los educadores identifiquen y adapten sus métodos de enseñanza para incluir una variedad de enfoques que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes (Kolb, 1984).

#### **4. Consecuencias de los bloqueos del aprendizaje**

Los bloqueos del aprendizaje tienen consecuencias tanto significativas como duraderas en la vida de los estudiantes. Estas consecuencias no solo se limitan al ámbito académico, sino que también afectan a las esferas personales, emocionales y sociales.

##### **4.1 Consecuencias en el rendimiento académico**

Una de las consecuencias más inmediatas, a la par que evidente, es el bajo rendimiento escolar. Los estudiantes que enfrentan estos bloqueos a menudo tienen dificultades para alcanzar los objetivos educativos y, como resultado, sus calificaciones suelen ser más bajas en comparación con sus compañeros. Los estudiantes que enfrentan bloqueos en su proceso de aprendizaje suelen presentar un rendimiento académico por debajo de lo esperado, lo que puede resultar en una reducción de su motivación y compromiso con el aprendizaje. (Anderson & Williams, 2021, p. 123).

Además, los bloqueos del aprendizaje también pueden causar un retraso en el progreso educativo de los estudiantes. Estos retrasos pueden resultar en la repetición de cursos, en una extensión del tiempo necesario para completar los cursos académicos y, en algunos casos, el abandono escolar. *"El impacto de los bloqueos del aprendizaje puede ser tan significativo que algunos estudiantes se ven obligados a repetir cursos o extender su tiempo en la educación formal, lo que afecta su trayectoria educativa"* (Johnson & Green, 2020, p. 89).

A corto plazo bajo rendimiento escolar puede hacerse ver en las calificaciones bajas, en la retroalimentación negativa tanto de los maestros como de los padres y una disminución de motivación. Además del corto plazo, las consecuencias académicas también afectan a largo plazo ya que estas dificultades llevan a una acumulación de lagunas en el conocimiento lo que hace más tedioso el progreso educativo. *"El impacto a largo plazo del bajo rendimiento escolar incluye una acumulación de lagunas en el conocimiento que dificultan el progreso educativo y limitan las oportunidades futuras de los estudiantes"* (Johnson & Green, 2020, p. 89).

##### **4.2 Implicaciones para el bienestar psicológico**

La repetida experiencia de un fracaso académico conduce a una disminución de la autoestima y de la autoeficacia de los estudiantes. Que los estudiantes se sientan incapaces para superar los desafíos académicos afecta a la percepción que tienen de sí mismos y a su confianza en sus habilidades. *"Los bloqueos del aprendizaje pueden tener un impacto profundo en la autoestima de los estudiantes, llevándolos a cuestionar sus capacidades y reduciendo su confianza en sí mismos"* (Taylor, 2019, p. 102).

Además de esta percepción, encontramos que el estrés y la ansiedad son consecuencias comunes de los bloqueos del aprendizaje. La presión de no poder cumplir con las expectativas

académicas puede generar niveles elevados de ansiedad, lo que a su vez puede afectar aún más el rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes. La ansiedad y el estrés relacionados con los bloqueos del aprendizaje pueden generar un ciclo negativo que perjudica tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes. (Jones & Brown, 2019, p. 67).

### **4.3 Consecuencias sociales**

Los estudiantes que experimentan cualquier tipo de bloqueo del aprendizaje llegan a sentirse aislado de sus compañeros ya que no tiene el mismo nivel de rendimiento que ellos. Esta sensación de aislamiento dificulta la formación de vínculos sociales, así como la participación en actividades escolares. El sentimiento de aislamiento social es una consecuencia frecuente para los estudiantes que enfrentan bloqueos del aprendizaje, ya que su bajo rendimiento puede dificultar su plena integración en la comunidad escolar. (Wilson, 2020, p. 78).

En algunos casos, los bloqueos del aprendizaje llegan a estar asociados con problemas en la conducta. Los estudiantes que se sienten frustrados o desmotivados llegan a mostrar malos comportamientos en el aula que afectan tanto a la relación que tienen con sus profesores como a la que tienen con sus propios compañeros. La frustración y la falta de motivación derivadas de los bloqueos del aprendizaje pueden manifestarse en problemas de conducta, complicando aún más el proceso educativo y la dinámica del aula. (Martinez, 2021, p. 54).

### **4.4 Consecuencias a largo plazo**

Las consecuencias de los bloqueos del aprendizaje pueden extenderse más allá de la educación formal, afectando las oportunidades futuras de los estudiantes. Un rendimiento académico deficiente puede limitar las opciones de educación superior y empleo, afectando su desarrollo profesional y económico.

*“El impacto a largo plazo de los bloqueos del aprendizaje incluye la limitación de oportunidades educativas y laborales, lo que puede tener implicaciones significativas para el futuro profesional y económico de los estudiantes”* (García, 2018, p. 89).

A largo plazo, los bloqueos del aprendizaje también pueden tener un impacto bastante duradero en la salud mental de los estudiantes. La continuada experiencia de dificultades académicas y la falta de un apoyo adecuado pueden contribuir al desarrollo de problemas en la salud mental como son la depresión y la ansiedad crónica. *“Los efectos persistentes de los bloqueos del aprendizaje pueden llevar al desarrollo de problemas de salud mental a largo plazo, incluidos la depresión y la ansiedad crónica, que requieren atención y apoyo continuo”* (Lee, 2018, p. 111).

## **5. Estrategias para superar los bloqueos del aprendizaje**

La metacognición se refiere a la capacidad de una persona para reflexionar sobre, controlar y dirigir sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje (Flavell, 1979). Esta habilidad puede ser fundamental para superar bloqueos del aprendizaje, ya que permite a los estudiantes reconocer cuándo están experimentando dificultades y aplicar estrategias adecuadas para superarlas.

### **5.1 Autocuestionamiento**

El autocuestionamiento es una técnica metacognitiva que involucra la formulación de preguntas dirigidas hacia uno mismo con el objetivo de monitorear y regular el propio aprendizaje. Esta estrategia es eficaz para identificar y superar bloqueos del aprendizaje, ya que permite a los

estudiantes evaluar su comprensión y detectar áreas problemáticas. (Schraw, & Dennison, 1994).

Según Schraw y Dennison (1994), el autocuestionamiento facilita el monitoreo de la comprensión y la aplicación de estrategias correctivas cuando se detectan dificultades. Por ejemplo, preguntas como "¿Qué no entiendo de este tema?" o "¿Cómo puedo abordar este problema de manera diferente?" pueden ayudar a los estudiantes a identificar sus bloqueos y a buscar activamente soluciones.

El autocuestionamiento también fomenta la toma de conciencia sobre los propios procesos de pensamiento, lo que es crucial para el desarrollo de habilidades metacognitivas. Al practicar esta técnica, los estudiantes pueden mejorar su capacidad para reflexionar sobre su aprendizaje y tomar medidas concretas para superar las dificultades (King, 1991).

## **5.2 Uso de diarios del aprendizaje**

El uso de diarios de aprendizaje es otra estrategia metacognitiva que puede ayudar a superar bloqueos del aprendizaje. Los diarios de aprendizaje son herramientas donde los estudiantes registran sus experiencias, reflexiones y emociones relacionadas con el proceso de aprendizaje. Esta práctica promueve la autoconciencia y la reflexión crítica, facilitando la identificación de obstáculos y la formulación de estrategias para superarlos (Boud, Keogh, & Walker, 1985).

Al escribir sobre sus dificultades y éxitos, los estudiantes pueden identificar patrones en sus bloqueos de aprendizaje. Por ejemplo, pueden notar que ciertos temas o tipos de tareas siempre les resultan más desafiantes y, a partir de ahí, desarrollar estrategias específicas para abordarlos. Además, la escritura reflexiva en un diario puede aliviar el estrés y la ansiedad asociados con los bloqueos del aprendizaje, al proporcionar una salida para expresar y procesar emociones (Moon, 2006).

## **5.3 Apoyo emocional y motivacional**

La planificación y organización son componentes esenciales de la metacognición que pueden ayudar a los estudiantes a superar bloqueos del aprendizaje. Según Zimmerman (2002), los estudiantes que planifican su tiempo de estudio establecen metas claras y organizan su material de aprendizaje suelen tener un mejor rendimiento académico y menor probabilidad de experimentar bloqueos.

Una planificación efectiva incluye la creación de un horario de estudio que distribuya el tiempo de manera equilibrada entre diferentes tareas y asignaturas. Esto ayuda a evitar la procrastinación y la sobrecarga de trabajo, dos factores que contribuyen significativamente a los bloqueos del aprendizaje. Además, establecer metas claras y alcanzables permite a los estudiantes medir su progreso y mantenerse motivados (Locke & Latham, 2002).

La organización del material de estudio también es crucial. Mantener notas y recursos bien ordenados facilita el acceso a la información y reduce la sensación de caos que puede surgir al enfrentarse a grandes cantidades de contenido. Esta práctica puede mejorar la eficiencia del estudio y permitir una mejor gestión del tiempo (Kiewra, 2005).

## **6. Efecto Pigmalión en la comunidad educativa**

El efecto Pigmalión, también conocido como profecía autocumplida, se refiere al fenómeno por el cual las expectativas y creencias de los individuos influyen en el rendimiento y comportamiento de los demás. En el ámbito educativo, este efecto puede tener un impacto

significativo en la formación y desarrollo de los estudiantes. El efecto Pigmalión toma su nombre de la mitología griega, donde Pigmalión, un escultor, se enamora de una estatua que él mismo había creado. La historia ilustra cómo las expectativas y deseos pueden influir en la realidad. En el contexto educativo, este concepto fue explorado por primera vez por Robert Rosenthal y Lenore Jacobson en su estudio clásico de 1968, donde demostraron que las expectativas de los profesores pueden influir directamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Rosenthal & Jacobson, 1968).

### **6.1 Estudiantes**

La relación existente entre un estudiante y el entorno académico en el que se encuentra tiene un efecto importante en su desarrollo ya que no se limita la transmisión de los contenidos que tiene que aprender, sino que este proceso se encuentra ligado a las emociones y expectativas del estudiante con el entorno y del entorno con el estudiante. (Molina Soria, Rojas Torres, & Orihuela Gutiérrez, 2021).

García (2015), sugirió que dependiendo de los estímulos que se le den o digan a un niño, estos van a afectar a su desarrollo interno y externo. En primer lugar, se habla del plano externo en el que los estímulos depositan creencias en el individuo y en segundo lugar el plano interno, en el cual el individuo cree que ese estímulo va a afectar a su futuro positiva o negativamente.

El efecto Pigmalión en los estudiantes se manifiesta cuando las expectativas que los profesores tienen sobre ellos influyen en su rendimiento académico y desarrollo personal. Estudios han demostrado que las altas expectativas de los docentes pueden motivar a los estudiantes a esforzarse más y a tener un mejor desempeño académico (Rosenthal & Jacobson, 1968). Las expectativas de los profesores pueden influir en la autoestima de los estudiantes. Según un estudio realizado por Rosenthal y Jacobson (1968), cuando los profesores esperan que un estudiante tenga un buen desempeño, este tiende a tener una mayor autoestima, lo cual se traduce en un mejor rendimiento académico. La creencia en las habilidades de los estudiantes fomenta un entorno en el que se sienten valorados y capaces de lograr sus metas (Rosenthal & Jacobson, 1968).

La motivación también es un factor crucial influenciado por el Efecto Pigmalión. Los estudiantes que perciben altas expectativas por parte de sus profesores están más motivados para esforzarse y cumplir con las metas académicas. Esta motivación intrínseca es fundamental para el éxito académico a largo plazo. Estudios han demostrado que la percepción de apoyo y altas expectativas se correlaciona positivamente con la motivación intrínseca de los estudiantes (Wentzel, 1998).

El rendimiento académico de los estudiantes está directamente relacionado con las expectativas de sus profesores. Un metaanálisis realizado por Jussim y Harber (2005) encontró que las expectativas de los profesores pueden explicar una parte significativa de las variaciones en el rendimiento académico de los estudiantes. Los estudiantes que son objeto de altas expectativas tienden a rendir mejor, no solo debido al mayor apoyo y recursos recibidos, sino también porque desarrollan una mentalidad de crecimiento que les permite superar desafíos académicos (Jussim & Harber, 2005).

Además, el feedback positivo y constructivo, que es más probable que se brinde a estudiantes de quienes se espera mucho, refuerza su autoconfianza y habilidades académicas. El estudio de Brophy (1983) subraya la importancia del feedback en el desarrollo académico, mostrando que

los estudiantes que reciben retroalimentación positiva y específica tienden a mejorar su rendimiento más significativamente que aquellos que no la reciben (Brophy, 1983).

## 6.2 Docentes

Los profesores juegan un rol crucial en la manifestación del Efecto Pigmalión en el ámbito educativo. Sus expectativas y creencias sobre las capacidades de los estudiantes pueden influir en su comportamiento, metodología de enseñanza y, en última instancia, en el rendimiento de sus alumnos. (Rubie-Davies, Hattie, & Hamilton, 2006; Weinstein, Gregory, & Strambler, 2004).

Las expectativas de los profesores se forman a partir de diversas fuentes, incluyendo experiencias previas con estudiantes, información recibida de otros docentes y las primeras impresiones durante el inicio del curso. Un estudio de Rubie-Davies, Hattie y Hamilton (2006) sugiere que las expectativas pueden estar influenciadas por factores como el rendimiento previo del estudiante, su comportamiento en clase y características demográficas como el género y la etnia (Rubie-Davies, Hattie, & Hamilton, 2006).

La formación de expectativas puede ser consciente o inconsciente, y las expectativas iniciales pueden reforzarse a través de la interpretación de comportamientos y logros del estudiante. Esto puede llevar a un ciclo de retroalimentación en el que las expectativas influyen en el comportamiento del profesor, lo que a su vez afecta el rendimiento del estudiante y refuerza las expectativas originales (Jussim, Eccles, & Madon, 1996).

El comportamiento de los profesores hacia los estudiantes está influenciado por sus expectativas. Los profesores tienden a interactuar de manera más positiva y proporcionar más oportunidades de aprendizaje a aquellos estudiantes de quienes esperan un buen rendimiento. Estos comportamientos incluyen mayor tiempo de instrucción, retroalimentación más detallada y un mayor uso de preguntas abiertas (Good & Brophy, 2008).

Un estudio de Weinstein, Gregory y Strambler (2004) encontró que los profesores que tenían altas expectativas de sus estudiantes eran más propensos a utilizar estrategias pedagógicas efectivas, como la instrucción diferenciada y el fomento de la participación en clase. Estas prácticas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también promueven un entorno de aprendizaje positivo y equitativo (Weinstein, Gregory, & Strambler, 2004).

La implementación del Efecto Pigmalión en la práctica educativa requiere que los profesores sean conscientes de sus propias expectativas y de cómo estas pueden influir en su comportamiento y en el rendimiento de los estudiantes. La formación profesional y el desarrollo continuo son esenciales para ayudar a los profesores a identificar y modificar expectativas sesgadas. (Timperley & Phillips, 2003).

La autorreflexión y la evaluación regular de las prácticas de enseñanza pueden ayudar a los profesores a mantener expectativas altas y realistas para todos los estudiantes, promoviendo así un entorno educativo inclusivo y equitativo. La investigación de Timperley y Phillips (2003) destaca la importancia de la retroalimentación en el desarrollo profesional de los profesores, sugiriendo que el feedback continuo y específico puede mejorar las prácticas pedagógicas y, por ende, el rendimiento de los estudiantes (Timperley & Phillips, 2003).

## 6.3 Escuelas

Las escuelas, como instituciones educativas, también juegan un papel fundamental en la manifestación del Efecto Pigmalión. La cultura escolar, las políticas y las prácticas institucionales

pueden influir en las expectativas de los profesores y, en última instancia, en el rendimiento de los estudiantes (Lee & Smith, 1999; Marzano, 2003).

La cultura escolar se refiere a los valores, creencias y normas compartidas dentro de una institución educativa. Una cultura escolar positiva y de altas expectativas puede fomentar un entorno en el que tanto estudiantes como profesores se sientan apoyados y motivados para alcanzar altos niveles de rendimiento académico. (Lee & Smith, 1999).

Las investigaciones sugieren que las escuelas con una cultura de altas expectativas tienden a tener mejores resultados académicos. Un estudio de Lee y Smith (1999) encontró que las escuelas con una cultura de altas expectativas lograban reducir las brechas de rendimiento entre diferentes grupos demográficos, promoviendo la equidad educativa (Lee & Smith, 1999).

Las políticas y prácticas institucionales pueden apoyar o socavar las expectativas de los profesores y el rendimiento de los estudiantes. Las escuelas que implementan políticas de evaluación justa, apoyo académico y desarrollo profesional continuo para los profesores tienden a crear un entorno de aprendizaje más equitativo y efectivo. Un estudio de Marzano (2003) sugiere que las escuelas que promueven la evaluación formativa y el feedback continuo para los estudiantes pueden mejorar significativamente el rendimiento académico. Estas prácticas ayudan a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, fomentando un ciclo de mejora continua (Marzano, 2003).

La equidad educativa es un objetivo fundamental en muchas políticas escolares, y el Efecto Pigmalión puede desempeñar un papel crucial en su promoción. Las escuelas que fomentan altas expectativas para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género o etnia, pueden ayudar a cerrar las brechas de rendimiento y promover una educación inclusiva. Un estudio de Ladson-Billings (1995) destaca la importancia de la pedagogía culturalmente relevante, que reconoce y valora la diversidad cultural de los estudiantes, promoviendo altas expectativas y apoyando el rendimiento académico de todos los estudiantes. Este enfoque puede ayudar a mitigar los efectos negativos de las expectativas bajas basadas en estereotipos y prejuicios (Ladson-Billings, 1995).

#### **6.4 Identificación de estrategias exitosas**

La identificación de estrategias exitosas es crucial para mitigar los efectos negativos del Efecto Pigmalión y promover un ambiente educativo equitativo y de alto rendimiento. Estas estrategias pueden ser aplicadas a nivel de estudiantes, profesores y escuelas para asegurar que las expectativas positivas se traduzcan en mejores resultados académicos y desarrollo personal. (Dweck, 2006).

En los estudiantes fomentar una mentalidad de crecimiento en los estudiantes es una estrategia efectiva para contrarrestar el Efecto Pigmalión. Carol Dweck (2006) propuso que los estudiantes con una mentalidad de crecimiento, que creen que sus habilidades pueden desarrollarse a través del esfuerzo y la perseverancia, están más inclinados a afrontar retos y a sacar lecciones de sus equivocaciones. Los programas educativos que enseñan a los estudiantes sobre la mentalidad de crecimiento pueden aumentar su resiliencia y rendimiento académico (Dweck, 2006).

Además de lo mencionado anteriormente, fomentar la autoeficacia y establecer metas personales es otra estrategia efectiva. La autoeficacia se refiere a la creencia del estudiante en su capacidad para alcanzar sus objetivos. Bandura (1997) señaló que los estudiantes con alta autoeficacia son más propensos a perseverar frente a las dificultades y a lograr un mejor desempeño académico. Los profesores pueden ayudar a los estudiantes a establecer metas

específicas, medibles, alcanzables, relevantes y limitadas en el tiempo para mejorar su autoeficacia y enfoque en el aprendizaje (Bandura, 1997).

En los docentes también existen estrategias efectivas. El desarrollo profesional continuo para los profesores es esencial para mantener altas expectativas y prácticas pedagógicas efectivas. La formación y el desarrollo profesional pueden ayudar a los profesores a identificar y cambiar sus expectativas sesgadas y a adoptar estrategias de enseñanza que promuevan el éxito de todos los estudiantes. Un estudio de Timperley y Phillips (2003) destacó la importancia de la retroalimentación continua y específica para mejorar las prácticas de enseñanza y, por ende, el rendimiento de los estudiantes (Timperley & Phillips, 2003).

Las estrategias de evaluación formativa, que incluyen evaluaciones continuas y retroalimentación constructiva, son fundamentales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Marzano (2003) sugirió que las evaluaciones formativas permiten a los profesores ajustar sus métodos de enseñanza en función de las necesidades individuales de los estudiantes, lo que puede mejorar significativamente el rendimiento académico (Marzano, 2003). Estas estrategias ayudan a los profesores a mantener expectativas altas y realistas para todos los estudiantes.

Y, por último, en cuanto a las escuelas, encontramos que desarrollar y mantener una cultura escolar positiva es crucial para promover altas expectativas y el éxito académico. Una cultura escolar que valora el esfuerzo, la perseverancia y el aprendizaje continuo puede motivar tanto a estudiantes como a profesores a alcanzar su máximo potencial. Las escuelas pueden implementar programas de reconocimiento y recompensa que celebren los logros académicos y personales, lo que puede aumentar la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes (Lee & Smith, 1999).

Además, las políticas de inclusión y equidad de algunas escuelas son esenciales para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito. Las escuelas pueden implementar políticas que promuevan la igualdad de acceso a recursos educativos, apoyo académico y oportunidades extracurriculares. Un estudio de Ladson-Billings (1995) destacó la importancia de la pedagogía culturalmente relevante, que valora y respeta la diversidad cultural de los estudiantes, y promueve altas expectativas para todos (Ladson-Billings, 1995).

## **7. Implicaciones prácticas y recomendaciones**

### **7.1 Orientaciones para los educadores**

Los bloqueos del aprendizaje son obstáculos significativos que pueden impedir el progreso educativo de los estudiantes. Estos bloqueos pueden ser de naturaleza emocional, cognitiva o situacional, y requieren un enfoque multidimensional por parte de los educadores para ser mitigados. Algunas orientaciones prácticas para los educadores son: (Woolfolk, 2019).

1. Reconocer y entender los bloqueos del aprendizaje: Los educadores deben estar capacitados para identificar signos de bloqueos del aprendizaje en sus estudiantes. Esto incluye estar atentos a la falta de participación, dificultades recurrentes en ciertas áreas temáticas y cambios en el comportamiento. La capacitación continua en psicopedagogía puede ser beneficiosa para mejorar la identificación y comprensión de estos bloqueos (Woolfolk, 2019).
2. Crear un ambiente de apoyo emocional: Es crucial que los educadores fomenten un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos

expresando sus dificultades. La creación de relaciones positivas entre estudiantes y maestros puede disminuir la ansiedad y aumentar la motivación para aprender (Durlak et al., 2011).

3. Implementar estrategias de enseñanza diferenciada: Reconocer que los estudiantes tienen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje es esencial. Los educadores deben emplear métodos de enseñanza diferenciados que se adapten a las necesidades individuales, como el uso de actividades de aprendizaje multisensoriales y la incorporación de tecnología educativa (Tomlinson, 2014).
4. Promover la metacognición: Fomentar la autoconciencia sobre el proceso de aprendizaje puede ayudar a los estudiantes a superar bloqueos. Los educadores pueden enseñar estrategias metacognitivas, como la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje, para que los estudiantes desarrollen una mayor autoconfianza y habilidades de resolución de problemas (Flavell, 1979).
5. Colaborar con otros profesionales: Los educadores no deben abordar los bloqueos del aprendizaje de manera aislada. Colaborar con psicólogos educativos, consejeros y otros especialistas puede proporcionar una perspectiva más completa y estrategias de intervención más efectivas (Friend & Cook, 2010).
6. Fomentar el aprendizaje socioemocional: Programas de aprendizaje socioemocional (SEL) han demostrado ser efectivos para reducir los bloqueos emocionales y comportamentales en el aprendizaje. Incluir actividades de SEL en el currículo puede ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones y mejorar sus habilidades interpersonales, lo que a su vez puede facilitar un mejor rendimiento académico (Jones & Bouffard, 2012).

## **7.2 Recomendaciones para los padres y tutores**

Los padres y tutores desempeñan un papel fundamental en la identificación y el manejo de los bloqueos del aprendizaje. Su apoyo constante y adecuado puede marcar una diferencia significativa en la superación de estos obstáculos. A continuación, se presentan algunas recomendaciones prácticas: (Epstein, 2011)

1. Comunicación abierta y constante: Establecer un canal de comunicación abierto y honesto con sus hijos es crucial. Los padres deben fomentar un entorno donde los niños se sientan cómodos compartiendo sus dificultades y preocupaciones relacionadas con el aprendizaje (Epstein, 2011).
2. Participación activa en la educación: Los padres deben involucrarse activamente en el proceso educativo de sus hijos. Esto incluye asistir a reuniones escolares, estar al tanto del progreso académico y colaborar con los maestros para desarrollar estrategias personalizadas que aborden las necesidades específicas del niño (Henderson & Mapp, 2002).
3. Crear un ambiente de aprendizaje positivo en casa: Un espacio de estudio organizado, tranquilo y libre de distracciones puede mejorar significativamente la capacidad de concentración y el rendimiento académico. Los padres deben establecer rutinas de estudio consistentes y ser un modelo de conducta positiva hacia el aprendizaje (Jeynes, 2007).
4. Fomentar la autonomía y responsabilidad: Enseñar a los niños a ser responsables de su propio aprendizaje y fomentar su autonomía puede ayudar a reducir los bloqueos. Esto incluye ayudarles a establecer metas de aprendizaje, planificar su tiempo de estudio y reflexionar sobre sus logros y áreas de mejora (Bandura, 1997).



5. Apoyar el bienestar emocional: Los bloqueos del aprendizaje a menudo están relacionados con problemas emocionales. Los padres deben estar atentos a signos de estrés, ansiedad o depresión en sus hijos y buscar ayuda profesional si es necesario. Fomentar actividades que promuevan el bienestar emocional, como el ejercicio, la meditación y el tiempo de calidad en familia, también es importante (Grolnick & Ryan, 1989).
6. Colaborar con profesionales educativos: Los padres no deben dudar en buscar el apoyo de psicólogos educativos, tutores y otros profesionales cuando los bloqueos del aprendizaje son persistentes. La colaboración entre el hogar y la escuela es clave para desarrollar intervenciones efectivas (Sheridan & Kim, 2015).

### **7.3 Consejos para estudiantes**

Los estudiantes también pueden tomar medidas activas para superar los bloqueos del aprendizaje mediante la adopción de estrategias específicas y el desarrollo de habilidades de autorregulación. A continuación, se presentan algunos consejos prácticos: (Locke & Latham, 2002)

1. Establecer metas claras y alcanzables: Definir objetivos de aprendizaje específicos y realistas puede proporcionar un sentido de dirección y propósito. Los estudiantes deben dividir las tareas grandes en pasos manejables y celebrar sus pequeños logros a lo largo del camino (Locke & Latham, 2002).
2. Desarrollar habilidades de gestión del tiempo: La procrastinación y la mala gestión del tiempo son comunes entre los estudiantes y pueden contribuir a los bloqueos del aprendizaje. Utilizar herramientas como calendarios, listas de tareas y temporizadores puede ayudar a organizar el tiempo de estudio de manera más efectiva (Zimmerman, 2008).
3. Practicar la autorreflexión: Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje puede ayudar a los estudiantes a identificar áreas de dificultad y desarrollar estrategias para mejorar. Mantener un diario de aprendizaje o participar en discusiones grupales puede ser útil para este propósito (Schunk, 1990).
4. Buscar apoyo cuando sea necesario: No dudar en pedir ayuda es crucial. Los estudiantes deben sentirse cómodos buscando apoyo de maestros, compañeros de clase, tutores o consejeros cuando enfrentan dificultades. La colaboración y el trabajo en equipo pueden proporcionar nuevas perspectivas y soluciones (Wentzel & Wigfield, 2009).
5. Mantener un equilibrio entre estudio y descanso: El agotamiento puede exacerbar los bloqueos del aprendizaje. Es importante equilibrar el tiempo de estudio con descansos adecuados y actividades recreativas. Técnicas como la Técnica Pomodoro, que alterna períodos de estudio con descansos cortos, pueden ser beneficiosas (Cirillo, 2018).
6. Adoptar una mentalidad de crecimiento: Creer en la propia capacidad para mejorar y aprender es fundamental para superar los bloqueos. Los estudiantes deben cultivar una mentalidad de crecimiento, viendo los desafíos como oportunidades para desarrollar nuevas habilidades y conocimientos (Dweck, 2006).

## **8. Conclusiones**

Los bloqueos del aprendizaje representan un desafío significativo en el ámbito educativo, afectando tanto a estudiantes como a educadores y padres. La identificación y el manejo efectivo de estos bloqueos requieren una comprensión profunda de sus causas y

manifestaciones, así como la implementación de estrategias colaborativas y personalizadas. (Woolfolk, 2019)

Para los educadores, es esencial reconocer que los bloqueos pueden surgir de diversas fuentes, incluidas las emocionales, cognitivas y situacionales. La creación de un ambiente de apoyo emocional, la implementación de estrategias de enseñanza diferenciada y la promoción de la metacognición son enfoques fundamentales para ayudar a los estudiantes a superar estos obstáculos (Woolfolk, 2019; Tomlinson, 2014). Además, la colaboración con otros profesionales educativos permite un enfoque más holístico y efectivo para abordar las dificultades de aprendizaje (Friend & Cook, 2010).

Los padres y tutores también juegan un rol crucial. La comunicación abierta y constante, junto con la participación activa en la educación de sus hijos, puede facilitar la detección temprana de bloqueos y la implementación de estrategias de apoyo (Epstein, 2011). Crear un ambiente de aprendizaje positivo en casa y fomentar la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes son prácticas recomendadas para mitigar los bloqueos del aprendizaje (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2007). El apoyo al bienestar emocional de los estudiantes es igualmente importante, dado que los problemas emocionales a menudo están vinculados a las dificultades de aprendizaje (Grolnick & Ryan, 1989).

Por su parte, los estudiantes pueden tomar un papel activo en la superación de sus propios bloqueos del aprendizaje mediante el establecimiento de metas claras y alcanzables, el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo y la práctica de la autorreflexión (Locke & Latham, 2002; Zimmerman, 2008). Buscar apoyo cuando sea necesario y mantener un equilibrio saludable entre el estudio y el descanso son estrategias clave para mantener la motivación y el rendimiento académico (Cirillo, 2018). Adoptar una mentalidad de crecimiento puede transformar la percepción de los desafíos, permitiendo a los estudiantes verlos como oportunidades de desarrollo en lugar de obstáculos insuperables (Dweck, 2006).

En resumen, la superación de los bloqueos del aprendizaje requiere un enfoque integrado que involucre a educadores, padres y estudiantes. La identificación temprana, el apoyo emocional, la implementación de estrategias personalizadas y la colaboración entre todas las partes implicadas son esenciales para facilitar un aprendizaje efectivo y continuo. Al adoptar estas prácticas, se puede mejorar significativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, permitiéndoles alcanzar su máximo potencial.

## 9. Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anderson, P., & Williams, S. (2021). *Academic performance and learning blocks: A comprehensive review*. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 123-140.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Beilock, S. L., & Ramírez, G. (2011). *On the interplay of emotion and cognitive control: Implications for enhancing academic achievement*. In B. Ross (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 55, pp. 137-169). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00005-4>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). *Socioeconomic status and child development*. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brophy, J. E. (1983). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Caballero, A., & Palacios, A. (2015). *Problemas de aprendizaje y rendimiento escolar: Un enfoque cognitivo*. Editorial Psicopedagógica.
- Cirillo, F. (2018). *The Pomodoro Technique: The life-changing time-management system*. Currency.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Editorial Morata.
- Contreras Vega, L. M., & Vivas Mejía, M. E. (1985). *Incidencia de los bloqueos psicológicos en el aprendizaje, socialización y realización personal de los estudiantes*.
- Cruz, D. R. L. (2021). *Edward Lee Thorndike y John Broadus Watson: dos explicaciones del aprendizaje*. *Educere*, 25(81), 647-656.
- Day, R. K. (2000). Skinner y el condicionamiento operante. *Los principios de la mejora del rendimiento: Modelos para el aprendizaje en la organización*, 38.
- De la Mora Ledesma, J. G. (1979). *Psicología del aprendizaje* (Vol. 1). Editorial Progreso.
- Díaz-Caneja, P. (2024). *Superar dificultades de aprendizaje con pedagogía efectiva*. Recuperado de <https://diazcaneja.com>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

- Educrea. (2023). *15 estrategias didácticas para ayudar a estudiantes con dificultades*. Recuperado de <https://educrea.cl>
- El Noticiero de Manzanillo. (2024). *El bajo desempeño en estudiantes de bachillerato: Causas, consecuencias y soluciones*. Recuperado de <https://www.elnoticieroenlinea.com>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2010). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook* (6th ed.). Psychology Press.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- García, J. (2015). *El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas*. *Perspectivas docentes*, (57), 40-43. <https://biblat.unam.mx/hevila/Perspectivasdocentes/2015/no57/6.pdf>
- García, M. (2018). *Socioeconomic factors and learning barriers*. *International Journal of Educational Development*, 38(1), 87-101.
- Gipps, J. (2024). *Desafiando obstáculos: ¿Cómo mejorar el desempeño académico?* Recuperado de <https://gipps.org>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York, NY: Guilford Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Holgado, M. F. A., Serra, F. F., & Rodríguez, S. B. (1998). *La ley del efecto y el origen de la conducta*. *Apuntes de Psicología*, 16(3), 259-282.
- Jeynes, W. H. (2007). *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis*. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>

- Johnson, T., & Green, R. (2020). *Delayed educational progress due to learning blocks*. *Educational Development Journal*, 36(2), 85-95.
- Jones, L., & Brown, A. (2019). Emotional factors influencing learning. *Journal of School Psychology*, 57(4), 65-80.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Known and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Kiewra, K. A. (2005). *Learn How to Study and SOAR to Success*. Pearson/Prentice Hall.
- King, A. (1991). *Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance*. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307-317.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ladson-Billings, G. (1995). *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lee, K. (2018). *Psychological support for students with learning difficulties*. *Counseling and Psychology Review*, 33(2), 105-118.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). *Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press*. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey*. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Marchena, R., & González, M. (2017). *La influencia de las emociones en el aprendizaje escolar*. *Revista de Educación y Psicología*, 10(2), 145-160.
- Martinez, R. (2021). *Effective educational interventions for learning blocks*. *Teaching and Teacher Education*, 29(5), 52-69.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.
- Molina Soria, H. F., Rojas Torres, A., & Orihuela Gutiérrez, M. F. (2021). *El efecto Pigmalión en el ámbito educativo*.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.
- Morinigo, C., & Fenner, I. (2021). *Teorías del aprendizaje*. *Minerva Magazine of Science*, 9(2), 1-36.

- Pozo, J. I. (2006). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ribes, E. (1995). *John B. Watson: El conductismo y la fundación de una psicología científica*. *Acta comportamental: revista latina de análisis del comportamiento*, 3(3).
- Rivera, J. C. (2021). *3.1 El conexionismo de EL Thorndike*. *Pedagogías y teorías educativas*, 1, 30.
- Rodríguez, J., & Martínez, S. (2019). *Factores socioemocionales en el fracaso escolar*. *Educación XXI*, 22(3), 233-251.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C. M., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). *Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes*. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). *Assessing metacognitive awareness*. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schunk, D. H. (1990). *Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning*. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6)
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Seligman, M. E. (1998). *Sobre la generalidad de las leyes del aprendizaje*. *Escritos de psicología*, (2), 1-12.
- Sheridan, S. M., & Kim, E. M. (2015). *Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs*. In S. M. Sheridan & E. M. Kim (Eds.), *Processes and pathways of family-school partnerships across development* (pp. 1-14). Springer.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn & Bacon.
- Swenson, L. (1992). *Teorías del aprendizaje*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Taylor, M. (2019). *Personal development and learning obstacles*. *Child Development Perspectives*, 13(3), 101-115.
- Thorndike, E. L. (1898). *Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals*.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. Macmillan.
- Timperley, H., & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 627-641.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., & Palmer, D. R. (2002). *Anxiety and academic performance*. *Educational Psychology Review*, 14(1), 67-85.
- Weinstein, R. S., Gregory, A., & Strambler, M. J. (2004). Intractable self-fulfilling prophecies: Fifty years after Brown v. Board of Education. *American Psychologist*, 59(6), 511-520.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wilson, D. (2020). Social interactions and learning barriers. *Journal of Adolescent Health*, 67(1), 75-82.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa 9/e*. Pearson educación.
- Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology* (13th ed.). Pearson.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>