

¿Es el rendimiento escolar sinónimo de aprendizaje?

Lucio Ezequiel Mossello

Universidad de Buenos Aires ✉

<http://dx.doi.org/10.5209/ritie.108229>

Recibido: *** 20** • Evaluado: *** 20** • Aceptado: *** 20**

ES Resumen. En este artículo se analizan comparativamente las lógicas de investigación que han prevalecido en la psicología educativa al abordar, por un lado, al aprendizaje escolar y, por el otro, al rendimiento escolar. A lo largo del siglo XX los estudios de la psicología educativa tendieron a alejarse de los laboratorios conductistas, para estructurar un campo de estudio dentro de la escolarización obligatoria. Puesto que tanto la cultura, como las condiciones inherentes a la escolaridad son factores determinantes para el aprendizaje, la psicología educativa se pregunta cómo realizar un aprendizaje significativo en los estudiantes bajo estas condiciones. No obstante, con el creciente interés por mejorar el rendimiento escolar por parte tanto de los Estados nacionales como de los organismos internacionales, los estudios de la psicología cambiaron de perspectiva. Es así como se comenzaron a utilizar estudios cuantitativos que provienen de las llamadas Psicologías Basadas en la Evidencia. Esto se debe a que, a diferencia del aprendizaje escolar, se busca ubicar a través de la evidencia qué variables psicológicas afectan al rendimiento escolar, para predecirlo y mejorarlo. Esto produce un notorio cambio de perspectiva no solo en la forma de pensar la educación obligatoria, sino también en la forma de pensar la enseñanza.

Palabras clave: Psicología; Rendimiento escolar; Aprendizaje; Psicología Positiva.

ENG Is school performance synonymous with learning?

Abstract. This article provides a comparative analysis of the research approaches used in educational psychology when addressing, on the one hand, school learning and, on the other, school performance. Throughout the 20th century, educational psychology studies tended to move away from behaviorist laboratories to structure a field of study within compulsory schooling. Since both culture and the conditions inherent in schooling are determining factors for learning, educational psychology asks how to achieve meaningful learning in students under these conditions. However, with the growing interest in improving school performance on the part of both national governments and international organizations, psychology studies changed their perspective. This is how quantitative studies from so-called Evidence-Based Psychology began to be used. This is because, unlike school learning, the aim is to use evidence to identify which psychological variables affect school performance in order to predict and improve it. This has led to a noticeable change in perspective, not only in the way compulsory education is thought about, but also in the way teaching is thought about.

Keywords: Psychology; School Performance; Learning; Positive Psychology.

Sumario: 1. Introducción. 2. La Psicología Educativa: conducta, desarrollo y aprendizaje. 2.1. El conductismo y el aprendizaje por asociación. 2.2. El constructivismo. 2.3. La teoría socio-histórica: la cultura y el aprendizaje. 2.4. Aprendizaje significativo. 3. La Psicología Basada en la Evidencia: ¿experiencia o experimento? 3.1. La Terapia Cognitiva Conductual: Desde la terapia al aula. 3.2. La Psicología Positiva y el Rendimiento Escolar. 3.2.1. La motivación en el Rendimiento Escolar. 3.2.2. La Personalidad en el Rendimiento Escolar. 4. Conclusiones.

Cómo citar: Ezequiel Mossello, L. (2026). ¿Es el rendimiento escolar sinónimo de aprendizaje? *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 4 (2026), e108229.

1. Introducción

Uno de los temas más recurrentes en los debates pedagógicos contemporáneos está dado por el *rendimiento escolar*, el cual es asociado estrechamente con las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Existen dos ámbitos en los cuales el rendimiento escolar tiene centralidad. Por un lado, como parte de la

agenda de investigación de la didáctica general, dentro del vasto campo de las ciencias de la educación. Por otro lado, ha permitido un incremento notorio de las evaluaciones internacionales estandarizadas.¹

En cualquiera de los casos, suele ser entendido como sinónimo de los aprendizajes escolares, pero ¿lo es? Cabría preguntarse qué supone aprender en las escuelas en el siglo XXI, y si el rendimiento refleja ese aprendizaje. Según el *diccionario de psicología positiva*, el rendimiento escolar es el progreso de un estudiante en un contexto escolar o área académica determinada (Fineburg, 2009). Este no es un concepto menor, ya que está íntimamente ligado con el éxito y fracaso escolar de los estudiantes, por lo que se ha constituido en un tema de agenda en las políticas educativas.

Al revisar estudios de la psicología educativa, es posible notar ciertos sesgos que se toman al estudiar los conceptos de aprendizaje y rendimiento escolar. Por el lado del primero, la psicología educativa tradicionalmente ha discutido entre el modelo conductista y el constructivista. Este último es el más aceptado por los psicólogos debido al lugar activo que le otorga al sujeto en el aprendizaje. Además, dicha teoría sirvió de base para estructurar el marco contextualista, el cual es muy utilizado actualmente en los debates disciplinarios. Dentro de los autores más citados podemos encontrar, por ejemplo, a Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), David Ausubel (1918-2008). En sus investigaciones los principales ejes epistemológicos han sido la relación del aprendizaje con el desarrollo del sujeto y su rol activo en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, por el lado del rendimiento escolar ¿qué ocurre cuando es estudiado por la psicología? Generalmente, se toma a las Psicologías Basadas en la Evidencia (PBE), principalmente, en la vertiente Cognitiva-Conductual (Lamas, 2015; Pekrun, 1992). Es decir, se estudia cómo distintas variables cognitivas y conductuales afectan el rendimiento escolar, de modo de predecir su resultado, y mejorarlo. Desde esta perspectiva, se estudia al sujeto y al rendimiento a través de experimentos cuantitativos y la utilización de test psicométricos² con base estadística. Este cambio de perspectiva no es menor en relación con el objeto de estudio. Mientras que las discusiones dentro de la psicología educacional parten de la situación educativa para pensar al aprendizaje, las investigaciones en torno al rendimiento escolar utilizan modelos estudiados en contextos ajenos a la educación (principalmente el contexto terapéutico) y luego son aplicados en el campo escolar.

En este artículo se compara la lógica con la que la psicología educacional estudia al aprendizaje escolar, con aquella con la que las PBE estudian al rendimiento escolar. No se busca señalar errores metodológicos, sino indagar cómo el cambio de perspectiva afecta al constructo de *aprendizaje escolar*. En primer lugar, se analizará los modelos más discutidos dentro de la psicología educativa: el conductismo y el constructivismo, con los aportes de sus principales referentes. En segundo lugar, se contrastarán estas perspectivas con las investigaciones relativas al rendimiento escolar. Para ello, se realizará una contextualización del surgimiento del modelo cognitivo-conductual con el que se abordan los constructos psicológicos. Finalmente, se tomarán como ejemplos los estudios que relacionan a la motivación y a la personalidad con el rendimiento escolar, ya que sus investigaciones integran otros componentes cognitivos. En las conclusiones se presentarán algunas de las consecuencias para la escolarización que conllevan estas elucidaciones.

2. La psicología educacional: conducta, desarrollo y aprendizaje

A principios del siglo XX, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, la psicología se destacó como aquella disciplina que podía revelar los misterios de la naturaleza humana (Kreshel, 1990). En los Estados Unidos, por ejemplo, se utilizaron test psicométricos que medían las capacidades de los individuos, para ubicarlos en distintas fuerzas dentro de la armada estadounidense. De hecho, fue el psicólogo conductista John B. Watson (1878-1958), quien participó de esta política de reclutamiento al administrar test psicológicos a pilotos de la fuerza aérea (Buckley, 1982). Es así que se empezó a denominar a la psicología como *ingeniería mental*, ya que se pensaba que a través de ella se iba a poder entender el funcionamiento del psiquismo. Mediante esta perspectiva, Watson (1913) desarrolló su teoría conductista con la premisa de modificar la conducta de los seres humanos a través del condicionamiento de respuestas conductuales a estímulos aleatorios.

Este optimismo por la psicología no tardó en trasladarse a la educación escolar. Coll (1990) divide la historia de la psicología educativa en tres etapas. La primera, transcurre entre los inicios del siglo XX hasta 1940, donde encontramos un aplicacionismo de las teorías psicológicas en el campo de la educación. Es decir, se aplicaban los desarrollos de la psicología en las escuelas. No se tenía en cuenta que los estudios realizados en el laboratorio estaban pensados para un contexto distinto al campo educativo, por lo que las características del contexto escolar no eran tenidas en cuenta. Esta etapa coincide con el período en el cual la psicología era entendida como la ingeniería mental, y se destaca como rama predominante el conductismo y los primeros estudios de Piaget (1936).

En un segundo período donde se *desidealiza* a la psicología y al cientificismo en general, fue el período que coincidió con la finalización de la Segunda Guerra Mundial. En términos de Adorno y Horkheimer (1947),

¹ El rendimiento escolar es el recurso que toman los Organismos Internacionales (OI), tales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para realizar sus evaluaciones internacionales e incidir en los sistemas educativos de los países. Por razones de espacio ello no es analizado en este trabajo

² Se define como test psicométricos a los procedimientos estandarizados y cuantificables compuestos por ítems seleccionados y organizados, que buscan provocar en el individuo ciertas reacciones registrables toda naturaleza en cuanto a su complejidad, duración, forma, expresión y significado.

se puede hablar de una caída del *mito* de la ilustración. Durante gran parte del siglo XIX y principios del siglo XX, se pensaba que el avance de las ciencias y la tecnología iban a guiar a la humanidad a un futuro próspero. Sin embargo, ha sido a través de la racionalidad técnica con la cual se planificaron formas de tortura sistemática durante el nazismo. Es decir, el relato acerca de que el logos que debía liberarnos del *mito* se convirtió en un mito el cual la humanidad creyó.³ Esto puso en evidencia que no se logró el propósito que tenía la disciplina de reordenamiento a través del conductismo (González García, 2009).

Luego, Coll (1990) identifica una tercera etapa a partir de la década de 1960, en la cual se piensa una disciplina que funcione como intermediaria entre los desarrollos teóricos de la psicología y los estudios realizados sobre educación. Por eso mismo, la psicología educativa pasa a ser considerada una disciplina puente de naturaleza aplicada, ya que su campo de estudio no es el laboratorio, sino la escuela. Las investigaciones deben realizarse sobre la enseñanza y el aprendizaje en un contexto escolar. Así, la psicología educativa se dedica a “estudiar los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas” (Coll, 1990, p.48).

Podría decirse que la lectura que realiza Coll (1990) sobre la historia de la psicología educativa comienza en una psicología que buscaba develar la naturaleza humana y se dirige a una psicología que trata problemas específicos del campo escolar. A continuación, se repasarán las principales teorías estudiadas dentro de la psicología educativa. Para seguir un orden cronológico, se abordará al aprendizaje desde la corriente conductista y luego las transiciones hacia el constructivismo a través de las obras de Piaget (1936), Vygotsky (1930) y Ausubel (1976).

2.1. El conductismo y el aprendizaje por asociación

La historia del conductismo suele ser comprendida a través de tres etapas: la primera con el surgimiento del condicionamiento clásico, a través de los trabajos experimentales de Ivan Pavlov (1849-1936) y de Watson. Una segunda etapa en la que se refina esta teoría a través del concepto de *condicionamiento operante* postulado por Burrhus F. Skinner (1904-1990). Finalmente, la tercera marca el declive del conductismo frente al surgimiento de cognitivismo. A pesar de ser una lectura lineal y cronológica de la historia (Polanco, 2010), sirve de referencia para los fines del presente trabajo, debido al impacto que tuvo en la psicología educativa y en los usos que de este se han hecho en los ámbitos escolares.

El conductismo entiende al aprendizaje mediante las leyes del condicionamiento, las cuales tienen los siguientes dos principios: el principio de correspondencia y el principio de equipotencialidad (Pozo, 1998). El primero indica que el conocimiento se produce a través de realizar una copia exacta del mundo real en el psiquismo, cuya metáfora es la *tabula rasa* empleada por los filósofos *empiristas*. El segundo, refiere a que los procesos de aprendizaje son compartidos entre todas las especies, puesto que están inscriptos en la biología, motivo por el cual es frecuente ver que los estudios conductistas utilizan animales para explicar la conducta humana.

El aprendizaje, entonces, se produciría por la asociación de un estímulo a una respuesta, por lo que se entiende al conductismo como una teoría asociacionista (Sanjurjo, 1994). Anteriormente se han nombrado dos tipos de condicionamiento. Por un lado, el *condicionamiento clásico*, cuyos exponentes principales son Watson y Pavlov, y por el otro el *condicionamiento operante* postulado por Skinner (1938).⁴ El primero, indica que la conducta de un individuo puede ser generada a partir de la asociación de un estímulo con una respuesta. Se encuentra el famoso experimento hecho por Watson y Rayner (1920), al pequeño Albert, donde ellos buscaban generar una respuesta de miedo al mostrarle un estímulo que, en principio, no debía generarle dicha reacción emocional. Sin embargo, si en simultáneo se producía una situación atemorizante mientras se le mostraba el estímulo antes inocuo, era posible (luego de varias repeticiones), generar la emoción de miedo simplemente mostrándole dicho estímulo. Más adelante, Skinner, al leer los trabajos de Watson, postuló el concepto de *condicionamiento operante*. Este indica que mediante el uso de refuerzos y castigos, se puede potenciar o inhibir la conducta de los individuos (Dean, 2000).

Esta concepción de aprendizaje entiende al sujeto en tanto pasivo ante el conocimiento, ya que depende exclusivamente de su entorno cómo copie al aprendizaje (Pozo, 1998). Por este motivo, el aprendizaje conductista discute con la dicotomía herencia-medio y prioriza al medio por sobre la herencia. Esto último ha impactado sobre el campo de la didáctica, por lo cual se concibe que la enseñanza genera por sí sola el aprendizaje.

Entonces ¿qué impacto en particular ha tenido el conductismo en el campo de la didáctica? Dentro de las prácticas pedagógicas, esta teoría fue aceptada hacia finales del siglo XIX y a principios del siglo XX. En esta época el aprendizaje recaía exclusivamente en la labor del docente y se utilizaban métodos memorísticos tales como la repetición de nombres, lugares o fechas para afirmar los conocimientos en el alumno (Sanjurjo, 1994). Actualmente, esta teoría es útil para el armado de currículos escolares a través de objetivos de aprendizaje (Ulate Sánchez, 2012). Sin embargo, sus prácticas de enseñanza no son muy bien aceptadas dentro

³ En este caso, resulta pertinente recordar el título de la pintura de Francisco de Goya (1799) *El sueño de la razón produce monstruos*, donde no fue precisamente el descanso de la razón quien acarreó un nuevo género de barbarie, sino sus aspiraciones.

⁴ Canguilhem (1998) afirma que el surgimiento del conductismo responde más a una crítica histórica hacia la psicología, que a un avance en el desarrollo en la disciplina. La crítica consistía en que el objeto de la psicología, es decir el alma/mente/psiquismo, era imposible de ser observado y, en consecuencia, estudiado desde las categorías de la ciencia moderna (a través de la medición objetiva). La teoría conductista soluciona este problema, puesto a que cambia su objeto de estudio por la conducta. Es así que los conductistas de principios de siglo XX no se preocupan por estudiar que hay en el interior de la conciencia. Lo que se dedican a hacer es manipular al entorno para generar un cambio en la conducta del individuo.

de los debates pedagógicos. En primer lugar, porque reducen al aprendizaje a unas pocas leyes universales (compartidas entre todas las especies), lo cual excluye la incidencia de otras variables situacionales, como la cultura o el contexto en donde se inscribe el estudiante a la hora de aprender. En segundo lugar, porque tampoco ha sido del todo útil incluso con los animales, como lo fue en el fracaso de los hermanos Breland y Breland (1961) a la hora de adiestrar animales de circo. Finalmente, en tercer lugar, el modelo conductista entiende que el estudiante es pasivo ante el conocimiento. Es así que, para resaltar la importancia del rol activo del sujeto en el proceso de aprendizaje, los debates dentro de la didáctica tienden a centrarse en la teoría constructivista en lugar de la conductista (Pozo, 1998).

2.2. El constructivismo

Uno de los principales exponentes del constructivismo que más han impregnado sus estudios dentro de la didáctica ha sido el biólogo suizo Piaget. Él se propuso estudiar la psicogénesis, es decir, cómo se genera la inteligencia del ser humano a partir de un estado de menor conocimiento hacia uno de mayor conocimiento. Fue así que para estructurar su teoría se dedicó a observar el crecimiento de los niños durante la primera infancia. Propone que la célula elemental del desarrollo cognitivo del sujeto se caracteriza por la relación dialéctica que mantiene con el objeto de conocimiento. Dicha relación está marcada por los llamados *invariantes funcionales*, que son la *organización* y la *adaptación* (Piaget, 1936). Es decir, plantea que el desarrollo de la inteligencia ha sido útil desde el punto de vista evolutivo para que el individuo pueda adaptarse al medio, a través de la organización cada vez mayor de su psiquismo. A diferencia del conductismo, la teoría de Piaget pone el acento en el desarrollo madurativo-cognitivo del sujeto, en lugar del ambiente o la herencia. Tanto así que el desarrollo del sujeto es quien determina sus aprendizajes (Boggino, 2004).

Por otra parte, la teoría de Piaget puede ser ubicada dentro de la corriente estructuralista,⁵ ya que comprende al psiquismo como una gran estructura compuesta por esquemas. Esto significa que dichas estructuras son compartidas por todos los humanos independientemente de la cultura donde se desarrollen. Un ejemplo de ello es el reflejo de prensión: al principio el niño toma a los objetos abruptamente, pero a medida que se desarrolla, realiza movimientos cada vez más específicos hasta que finalmente puede desarrollar la escritura. No importa la sociedad donde este ubicado el individuo, este siempre desarrollará de esta manera el reflejo de prensión (Piaget, 1936).

El aprendizaje, entonces, se produce por la reorganización de esquemas cognitivos. Este fenómeno se denomina *reestructuración cognitiva* (Piaget, 1936), el cual se genera mediante los procesos llamados *asimilación* y *acomodación*. De esta forma el sujeto, a medida que interactúa con el objeto para conocerlo e identifica sus facetas, problematiza sus saberes previos. Esto produce un desequilibrio cognitivo que debe solucionarse a través de armonizar las tensiones cognitivas entre el conocimiento viejo y el conocimiento nuevo. Es así que no debe entenderse a este proceso como una destrucción de esquemas previos, sino una complejización de ellos.

La reestructuración cognitiva, al depender del nivel de desarrollo del niño, no puede darse en cualquier etapa. Es decir, como Piaget supone que el desarrollo precede al aprendizaje, hay ciertos conocimientos que un niño no puede adquirir, ya que su nivel de desarrollo no se lo permite (Boggino, 2004). Si se continua con el ejemplo de prensión, el niño tiene que pasar primero por el reflejo de prensión, luego por el hábito de la prensión y finalmente coordinar su visión con la prensión (Piaget e Inhelder, 1969). Estos tres pasos se dan en el estadio sensorio-motor en las primeras tres etapas respectivamente. No es posible saltarse ninguna de estas etapas; y se considera que esto se produce entre los primeros dos años de vida.

Ahora bien, dentro de los debates de la didáctica, las posibilidades de aprendizaje que tiene un niño estarían limitadas por su edad. Es así, que si el estudiante no adquiere correctamente el aprendizaje que debería por su edad, se entiende que posee alguna disfunción en su desarrollo. En consecuencia, hay que detectar dicho problema y lograr que aprenda lo que supuestamente debe por su edad. Castorina (1984) señala que esta lectura es producto de la forma estructuralista que posee la teoría piagetiana. Es decir, como supone que todo niño pasa por exactamente las mismas etapas, independientemente del contexto en donde se produce el aprendizaje, la falla debe estar en el niño y no en la estructura.

En particular, respecto de la enseñanza, Piaget da mucha importancia a la experiencia individual a la hora de construir el conocimiento, tanto así que se ha popularizado su frase “todo lo que se le enseña al niño se le impide descubrirlo” (citado en Carretero, 1997, p. 35). Esta frase indica que el aprendizaje esta dado únicamente por la interacción entre el sujeto y el objeto, por lo que cualquier intervención en el mismo sería interrumpir el curso normal del proceso. La labor del docente, entonces, debe limitarse a propiciar las condiciones necesarias para que el niño interactúe libremente con el objeto, sin contaminar dicha relación.

⁵ El estructuralismo constituyó un movimiento intelectual que convocó a una multitud de intelectuales (de la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía, y ensayistas sin campo profesional definido), que tenía como referencia a la obra Claude Lévi-Strauss (1908-2009), en particular su libro, publicado en 1949, que representaba –según su autor– un inventario de los límites mentales, e intentaba reducir lo arbitrario a un orden (Lévi-Strauss, 1949). Para ello el autor presentó un análisis de nomenclaturas de parentesco de diversas sociedades (fruto de datos secundarios y no de etnología propia, o sea, realizada por el propio Lévi-Strauss) y adoptó la noción ya establecida por varios predecesores –tales como, Durkheim (1897), Lang (1903), Kroeber (1909)– según la cual el parentesco es diferente de la consanguineidad, a la que incluye, pero no denota. Es decir, los términos del parentesco señalan categorías sociales y no lazos de sangre (aunque los incluyan), y daban lugar a estructuras. Su repercusión fue amplia y la obra se constituyó en un referente intelectual. Piaget (1968) llegó a considerar a este libro como el modelo más importante empleado en la ciencia humana empírica. Sin embargo, investigaciones ulteriores destacaron que Lévi-Strauss ordenó correctamente algunas ideas, pero omitió a predecesores teóricos, a la vez, analizó incorrectamente ciertos sistemas y equivocadamente imaginó signos diagnósticos en otros, y que incluso le adjudicó a una sociedad hechos que se referían a otra (Korn, 1970; 2016).

2.3. La teoría socio-histórica: la cultura y el aprendizaje

Otro autor considerado dentro de la corriente constructivista, que ha impactado dentro de los campos de la psicología educativa y de la didáctica es Lev Vygotsky. Al igual que Piaget, reconocía la importancia del rol activo del sujeto en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también señalaba la importancia de la cultura y el contexto histórico donde se encuentra inserto el sujeto. Vygotsky (1930) afirmaba que el conocimiento primero aparece en la sociedad y luego el sujeto lo incorpora. De esta manera el aprendizaje está marcado por cómo se trata culturalmente al objeto de conocimiento. Además, el proceso de aprendizaje no es solo incorporar un objeto, sino inscribirse dentro de una cultura, ya que junto con el objeto se aprenden prácticas culturales.

La interacción con el objeto se da a través de lo que Vygotsky (1930) llama herramientas. Debido a las influencias hegelianas y marxistas en su obra, considera que a través de ellas el sujeto moldea al mundo. No obstante, estas herramientas también moldean al sujeto, ya que inscriben en su psiquismo las formas en que la sociedad interactúa con el objeto. Dentro de dichas herramientas, Vygotsky (1930) destaca la importancia del lenguaje, como intermediario entre el sujeto y lo social. Es decir, el lenguaje es la herramienta simbólica que el sujeto utiliza hacia el mundo social para modificarlo (Vygotsky, 1934). Sin embargo, el lenguaje también moldea el comportamiento del sujeto. El ejemplo que toma para demostrar este proceso es el lenguaje egocéntrico. Para Vygotsky, que el niño hable mientras realiza una acción indica que tiene que ayudarse a incorporar las conductas que la cultura exige para realizarla. Luego, cuando el lenguaje egocéntrico desaparece, Vygotsky entiende que el sujeto ya ha incorporado una fracción de la cultura junto con el objeto. Hay que tener en cuenta que, a diferencia de Piaget, la pregunta que enmarca la investigación vygotskiana es: cómo se pasa de actos involuntarios a actos voluntarios (Vygotsky, 1934).

En relación con la noción de desarrollo, Vygotsky (1930) en lugar de esquemas mentales, plantea procesos psicológicos, los cuales los divide en *elementales* y *superiores*. Los primeros son aquellos compartidos con los animales, mientras que los segundos son específicos de los seres humanos. Los procesos psicológicos superiores solamente pueden ser desarrollados si el sujeto está dentro de una cultura. En consecuencia, a diferencia de los teóricos conductistas, Vygotsky (1930) afirma que aquello que distingue al aprendizaje humano del aprendizaje animal es la importancia de la cultura. Tanto así, que presta especial atención al lugar de la enseñanza tanto escolar como no escolar. Con su famoso concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), a diferencia de Piaget, explica que la enseñanza facilita la adquisición de los aprendizajes. Vygotsky (1930) define a la ZDP como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133)

Es así como no solo es menester que el sujeto cuente con las capacidades previas para avanzar en su desarrollo, sino también que exista un otro que facilite el proceso. El otro funciona como enseñante para el sujeto y es quien, además, transmitirá junto con la enseñanza una porción de la cultura.

Dentro de los debates pedagógicos, la teoría socio-histórica sirvió para pensar el lugar que tiene la escolaridad dentro de la cultura, al igual que las condiciones donde se realiza dicha educación. Por ejemplo, la teoría contextualista (Baquero y Terigi, 1996), toma el modelo vygotskiano para pensar cómo el contexto cultural y social determina la manera de aprender al objeto. Por ello, muchas veces, un niño en la calle puede realizar operaciones matemáticas con facilidad, pero al aplicarlas en la escuela se le dificulta. Esto se debe a que el contexto escolar tiene determinantes específicos, los cuales exponen de una manera particular a los objetos de la cultura. Es por ello que la psicología educacional, en la segunda mitad del siglo XX, comenzó a estudiar el campo escolar, para analizar la experiencia de los estudiantes a la hora de aprender en dicho contexto. A continuación, se expondrá una teoría que hace hincapié en esto último, es decir, en la experiencia del sujeto ante un objeto de conocimiento.

2.4. El aprendizaje significativo

La última de las conceptualizaciones que corresponde analizar en esta revisión está dada por el trabajo de Ausubel (1976) sobre *aprendizaje significativo*, la cual ha sido fundamental para los campos de la didáctica y de la psicología educacional a la hora de pensar el aprendizaje escolar. Aquí se toma como base al modelo cognitivista para conceptualizar al aprendizaje, ya que señala la importancia de los conocimientos previos del sujeto a la hora de acercarse al objeto. Se puede, así, enmarcar esta teoría dentro del modelo constructivista, pues es fundamental entender en qué situación se encuentra el sujeto para guiarlo en el aprendizaje. Además, considera el carácter activo del sujeto ante el objeto de conocimiento, cuando afirma que el sujeto es el protagonista de su propio aprendizaje puesto que, además de contar con conocimientos previos, este tiene que estar predispuesto a aprender. Por ello se diferencia del conductismo, ya que para esta teoría el docente es el único responsable del aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez Palmero, 2011).

Ahora bien ¿qué supone que un aprendizaje sea significativo? Según estas teorías, el sujeto debe ser capaz de brindarle un sentido a aquello que aprende. Este sentido es siempre personal, y no se puede pretender que todas las personas le brinden el mismo sentido al mismo objeto de conocimiento (Pozo, 1998). Para que se produzca la significación en el aprendizaje son necesarios los siguientes factores: la predisposición del sujeto a aprender, que el sujeto posea las denominadas ideas de anclaje y que el objeto tenga un significado lógico. La primera, hace referencia a que el sujeto tenga interés por aprender, es decir, que le resulte llamativo aquello que aprende. Luego, se entiende por ideas de anclaje a los conocimientos previos

del sujeto. Por último, el significado lógico hace referencia a que el objeto se le presente al sujeto con una coherencia interna que resulte fácilmente asimilable (Coll, 1988). En este último punto es donde tiene lugar la enseñanza.

Este tipo de aprendizaje se contrapone al aprendizaje mecánico. La diferencia está en el potencial de significatividad. El aprendizaje mecánico supone un aprendizaje memorístico sin significatividad lógica, y sin que exista una implicación del sujeto. Es así como se podría trazar una similitud entre este tipo de aprendizaje con el modelo conductista. Según Coll (1988), para la teoría del aprendizaje significativo, este tipo de acercamiento con el objeto no producirá una incorporación de grandes cantidades de información, ni tampoco podrá perdurar en el tiempo.

Si bien se podría ubicar a Ausubel dentro del constructivismo, su modo de entender al aprendizaje es distinto al modelo piagetiano, ya que no plantea una dicotomía entre el descubrimiento (postura piagetiana) y la exposición (postura conductista). Según el planteo ausubeliano, cualquiera de las formas de acercarse al objeto de conocimiento puede generar aprendizaje significativo. En última instancia, lo que importa es la situación del sujeto ante el objeto por conocer, por lo que este concepto encuentra congruencia con el concepto de ZDP planteado por Vygotsky (1930).

3. La Psicología Basada en la Evidencia: ¿experiencia o experimento?

Luego de haber repasado cuáles constituyen las teorías psicológicas más influyentes en el campo educativo al igual que sus discusiones en torno al aprendizaje, es momento de repetir la pregunta inicial: ¿son sinónimos aprendizaje escolar y rendimiento escolar? Esto lleva a ubicar la pregunta en el amplio campo de las Psicologías Basadas en la Evidencia (PBE), ya que su desarrollo contemporáneo ha comenzado a tener mayor relevancia para interpretar al aprendizaje. Autores como Martínez Otero (2007) definen al rendimiento como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de calificaciones” (p.50). Otros, como Caballero, Aballo y Palacio (2007), refieren que un buen rendimiento sucede cuando se alcanzan las metas, logros u objetivos de aprendizaje, todo lo cual se expresan en las evaluaciones. Es decir, para inferir al rendimiento escolar primero habría que fijar objetivos de aprendizaje, operacionalizarlos en una evaluación, y finalmente calcular cuánto ha rendido la enseñanza escolar en el aprendizaje del estudiante.

En suma, dentro de esta perspectiva de las PBE ¿qué se evalúa? ¿no se tomaría distancia del aprendizaje a tal punto que se evalúa otra cosa? ¿Qué estudios se realizan desde este marco teórico? Cabe aclarar que los modelos más utilizados dentro de las PBE para abordar al aprendizaje escolar son, por un lado, la Terapia Cognitiva Conductual (TCC), también concebida dentro del enfoque negativo de la psicología y, por otro, la Psicología Positiva (PP). Entender sus impactos en la escolarización requiere comprender qué estudian ambas perspectivas.

3.1. El conductismo y el aprendizaje por asociación

Como se ha revisado en el apartado anterior, el conductismo a lo largo del siglo XX tuvo diferentes transformaciones, por lo que no es posible afirmar que las técnicas utilizadas por los conductistas para educar animales, a principios del siglo XX, son las mismas que se utilizan en el siglo XXI para incidir en el rendimiento escolar. Sin embargo, se mantiene el supuesto acerca de que los únicos estudios válidos son aquellos basados en la evidencia científica, medible, estadística y observable. Cualquier otro tipo de modelo teórico no sirve, del mismo modo que afirma McKinsey: “recuerde, sin datos, tan solo es otra persona con una opinión” (citado en Morris, 2019, 50).

A pesar de esta pretensión de objetividad (mediante la cual se busca eliminar cualquier incidencia del sujeto en los experimentos) esta perspectiva contamina al objeto de estudio. Autores como Heidegger (1938) o Merleau-Ponty (1948) han discutido dentro del campo de la fenomenología el modo que la ciencia moderna entiende el concepto de experiencia. La confusión es pensar que *experimentum* y *empeiria* son términos análogos. El *experimentum* (experimento) es producido por la cosmovisión de la ciencia moderna, que parte del supuesto acerca de que el mundo está estructurado por leyes universales, y que será posible develarlas mediante el uso del cálculo científico. Dichas leyes están compuestas por una relación causal entre al menos dos variables y que, si se controla adecuadamente las denominadas variables extrañas, será posible predecir y controlar los fenómenos del mundo. El concepto de *empeiria*, por su parte, remite a la experiencia que surge de la interacción entre un individuo con un objeto. Dicha experiencia es singular e irrepetible. Merleau-Ponty construye su teoría del cuerpo experiencial en torno a esta interpretación de experiencia. Él argumenta que el cuerpo siempre dará un punto de vista que imposibilita la pretensión de generar una experiencia universal válida para cualquier sujeto. Por este motivo, la ciencia moderna intenta despejar la percepción subjetiva, ya que su objetivo es encontrar una *experiencia* replicable para cualquier sujeto. Esta pretensión científica es cercana a la percepción que pueda tener un Dios omnisciente, ya que solamente este sería capaz de acaparar absolutamente todos los puntos de vistas (Merleau-Ponty, 1948).

Es importante tener en cuenta esta distinción entre *experimentum* y *empeiria* para estudiar al aprendizaje, ya que la tendencia de los estudios dentro de la psicología educativa es acercarse a ésta última. Se le han criticado a los modelos piagetiano estructuralista y al conductista, la pretensión de proponer leyes universales que debieran funcionar para explicar al aprendizaje de diversos individuos, independientemente de la situación y el contexto en donde se produzca los procesos de aprendizajes. Asimismo, continuar con dichas generalizaciones, provocarían que, si un individuo no logra aprender el objeto de conocimiento, el defecto estará puesto en el individuo y no en la ley universal. En otras palabras, se podría interpretar que el fracaso

escolar depende del estudiante, y no de la situación educativa en la cual está inserto (Baquero et al., 2017). A pesar de las discusiones sobre el proceso de aprendizaje en la didáctica, estas no parecen trascender hacia los estudios del rendimiento escolar. Al igual que el experimento, se interpreta que mejorar cuantitativamente las puntuaciones en dicho rendimiento escolar constituye una garantía de aprendizaje.

Ahora bien, ¿cómo se mejora el rendimiento escolar según estas teorías? Una respuesta se encuentra en la TCC. En ella se evidencia la conjunción entre la teoría cognitiva con la conductual, que surge de la terapia cognitiva de Aaron Beck (1921-2021), utilizada para la depresión (Beck, 1995).⁶ Aquí hay que destacar que para entender al psiquismo se parte del ámbito clínico de la psicología y no en el ámbito educativo. Este modelo comprende que la conciencia está compuesta por estructuras formadas por pensamientos, las cuales moldean la manera que tiene el sujeto de percibir la realidad y, en consecuencia, su reacción conductual. Estas son: las creencias centrales, las creencias intermedias y los pensamientos automáticos o intrusivos.⁷

A pesar de que este modelo estaba pensado en un principio para adultos con depresión, su matriz teórica permitía que sea trasladado para intervenir otras psicopatologías como la ansiedad o la fobia, al igual que otras poblaciones, como los niños en general, y los estudiantes escolares en particular. La premisa de este tipo de terapias es la siguiente: los pensamientos generan conductas, entonces si se modifican los pensamientos, se modificarán las conductas (Mañas Mañas, 2012). Cabe aclarar que a pesar de que se cree que existe una realidad objetiva al cual el sujeto está *desadaptado*, la cura busca generar la *flexibilidad cognitiva* en el sujeto para adaptarse, y no solamente un error en el procesamiento de información (Queraltó, 2006).

Ahora bien, lo importante de este marco teórico es el lugar que le dan a la realidad objetiva, al modo de abordarla y al lugar que tiene el sujeto en ella. En primer lugar, los estudios se apoyan en modelos cuantitativos, puesto que el mundo objetivo se puede mensurar, y se presta a ser descubierto mediante el cálculo. Basta con revisar el modelo de la terapia de exposición para fobias, en donde gradualmente se expone al sujeto ante un objeto de temor para que éste aprenda que no debe temerle a dicho objeto, ya que es inofensivo (Perez-Acosta, 2005). Sin embargo, por mucho tiempo la psicología se había dedicado a estudiar a la remisión de síntomas, y no a potenciar el bienestar de las personas. Es allí donde encuentra lugar la PP, cuya perspectiva es utilizada para mejorar el rendimiento escolar, como es el caso del Instituto de Investigación de Minneapolis⁸ (Barrios Gaxiola y Frías Armenta, 2016a).

3.2. La Psicología Positiva y el Rendimiento Escolar

No resulta azaroso que la definición de rendimiento escolar se encuentra en el diccionario de Psicología Positiva, la cual pertenece a las PBE: “el rendimiento académico refiere a cualquier medida del progreso de un estudiante en un contexto escolar, o en un área académica determinada” (Fineburg, 2009, p. 4). La PP surge como respuesta al enfoque psicopatológico que había caracterizado a las investigaciones en psicología clínica luego de la Segunda Guerra Mundial. Antes de ella, la psicología tenía tres tareas principales: curar la enfermedad mental, ayudar a las personas a tener una vida más productiva y satisfesa, e identificar y promover el talento de las personas. No obstante, luego de los estragos producidos durante la guerra, la psicología únicamente se dedicó al estudio y tratamiento de las enfermedades mentales. Por ello, la lectura que se realizó desde la PP fue que la psicología se había dedicado a tener un enfoque negativo, puesto que solo se centraba a identificar y tratar los aspectos enfermos de la vida. Por el contrario, el enfoque de la PP, se propuso promover el bienestar de las personas, para volver a la tarea inicial que se había propuesto la psicología, antes de la Segunda Guerra (Baysal, 2022). La PP no niega la importancia de la psicología negativa, sino que busca ampliar el campo de investigación dentro de la psicología.

Los referentes principales de este enfoque son Abraham Maslow (1908-1970) y Martin Seligman (1942-). El primero fue quien utilizó por primera vez este término para hablar de motivación y personalidad (Maslow, 1954), mientras que Seligman fue quien definió a la PP de la siguiente manera:

[Es] el estudio científico de las experiencias y rasgos individuales positivos, instituciones que facilitan su desarrollo y programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, incluidas las virtudes cívicas e institucionales que guían a los individuos a tomar responsabilidades sobre su comunidad para ser un mejor ciudadano (1998, p. 560)

⁶ Es válido aclarar que el enfoque cognitivo-conductual tiene múltiples ámbitos de aplicación, más allá del uso que realizó Beck para el ámbito clínico. Asimismo, existen otras obras de referencias vinculadas con el uso de la TCC en el ámbito educativo, véase al respecto Menutti, et als (2006)

⁷ Lo que el paciente refiere que se le viene a la conciencia ante ciertas situaciones son los pensamientos automáticos, los cuales aparecerían en la conciencia deliberadamente, sin ningún tipo de razonamiento subjetivo. Por ejemplo: *es demasiado difícil, nunca lo comprenderé*. Dichos pensamientos intrusivos, son derivaciones de las creencias intermedias del paciente, las cuales tienen una estructura condicional. En el caso del ejemplo, la creencia intermedia puede ser *si no comprendo algo a la perfección, soy un tonto*. Estos pensamientos no aparecen intrusivamente en la conciencia, sino que el terapeuta tendrá que hacer un ejercicio de preguntas para descubrir qué pensamiento intermedio guía al pensamiento intrusivo del paciente. Por último, se encuentran las creencias centrales o nucleares, las cuales se caracterizan por ser creencias que la persona aprendió de niño, y que en su momento han servido para estructurar la realidad. Sin embargo, cuando surgen este tipo de pensamientos automáticos que disparan emociones negativas, resultan *desadaptativos*. Por este motivo, el terapeuta tiene que corregirlos mediante la demostración de que todos estos pensamientos en realidad pertenecen sesgos cognitivos del paciente que no reflejan la realidad de los hechos. Se busca entonces, generar la denominada disonancia cognitiva entre los datos de la realidad y los pensamientos para reestructurar la cognición del paciente (Beck, 1995).

⁸ En estos estudios se definen una gran cantidad de variables mensurables que pueden ser identificadas mediante cuestionarios con el propósito de potenciarlas para mejorar el rendimiento.

Como ejemplos de aspectos en los que se ocupa la PP se pueden ubicar: el bienestar individual, la motivación, la resiliencia, la personalidad, la espiritualidad, la autodeterminación, la autopercepción, entre otros (Barrios Gaxiola y Frías Armenta, 2016a).

Ahora bien, en relación con el rendimiento escolar, la PP recupera el enfoque de mejorar los talentos de las personas. Es decir, se parte del supuesto que, si se estimulan determinados constructos psicológicos, es posible predecir, controlar y mejorar los resultados de los estudiantes. Por este motivo, a pesar de que aparezcan constructos que históricamente fueron excluidos del campo de la psicología en la agenda de esta perspectiva, como espiritualidad o religión (Baysal, 2022), el abordaje que hace la PP se basa en la evidencia (Lupano Perugini y Castro Solano, 2010).

En los siguientes apartados se tomarán la motivación y la personalidad a modo de ejemplos para ver cómo los psicólogos mediante el enfoque de PBE estudian al rendimiento escolar. De este modo se permitirá realizar una comparación entre el aprendizaje escolar tratado tradicionalmente por la psicología educativa y al rendimiento escolar abordado por la PBE.

3.2.1. La Motivación en el Rendimiento Escolar

La motivación es definida como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de una conducta (García Bacete y Doménech Betoret, 1997). Es decir, lo que se observa para deducir la motivación es la conducta del sujeto. Este concepto no es exclusivo del ambiente educativo sino que se estudia en otras disciplinas psicológicas como pueden ser la psicología clínica o la psicología del deporte (Escartí y Cervelló, 1997). La motivación estará influida por las siguientes variables: el *autoconcepto*, las *metas* y las *emociones*. A su vez, cada variable está afectada por factores personales y contextuales.

Es así como se entiende por *autoconcepto* al “resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres o el profesor” (García Bacete y Doménech Betoret, 1997, p. 27). La conjunción de estas valoraciones, entonces, se juega en la *autoeficacia*, que corresponde a la atribución subjetiva de sus fracasos y éxitos.⁹ Los psicólogos, a su vez, remarcan la relación entre las capacidades reales del estudiante con sus creencias personales. Ante un examen desaprobado, por ejemplo, el estudiante puede interpretar que dicho fracaso es responsabilidad de sí mismo por no tener las capacidades de afrontarlo, o bien del docente por desaprobarlo. Es así que el autoconcepto influirá en la motivación que, en el ejemplo del estudiante previamente mencionado, se traduce en la conducta de estudio. Cabe aclarar, que este tipo de investigaciones consideran que existen capacidades reales y creencias, las cuales pueden estar alineadas o no. En psicología del deporte, por ejemplo, se busca alinear la creencia con las capacidades reales del deportista para alcanzar la autoconfianza óptima (Weinberg y Gould, 2010).

La *meta*, por su parte, es aquello que el sujeto quiere alcanzar a través de una conducta. Éstas pueden ser intrínsecas si provienen del propio sujeto, o bien extrínsecas, si provienen del ambiente. La teoría de clima motivacional percibido, estudiada por Ames (1992) en clases de educación física, explica que las personas al realizar una actividad pueden estar buscando una satisfacción personal, o bien esperar una valoración positiva de un otro significativo. En el primer caso, se entiende que el sujeto busca una *meta de logro*, ya que está movido por la curiosidad de aprender o el desafío de mejorar sus capacidades. En el segundo caso, el estudiante busca una *meta de ego*, puesto que lo que impulsa su conducta es la valoración de sí mismo por parte del otro significativo, en lugar del interés por aprender. Dentro de esta teoría se sugiere generar conductas orientadas a metas de logro, ya que el estudiante buscará el dominio (*mastery*) de sus habilidades, mientras que las metas de ego producen indefensión (*helpless*), en donde evitará desafíos por miedo a un juicio negativo por parte del otro (García Bacete y Doménech Betoret, 1997).

Por último, Pekrun (1992) analiza el impacto de las emociones en el rendimiento escolar del estudiante. Él las divide en: *emociones positivas* y *emociones negativas*. Si bien en la mayoría de los casos las *emociones positivas* motorizan la conducta y las *negativas* la inhiben, esto no siempre es así. Este autor agrupa a las emociones en cuatro categorías. Dentro de las emociones relacionadas con la motivación intrínseca se encuentran las *emociones ligadas al proceso*, *emociones prospectivas* y *emociones retrospectivas*. En el caso de las *emociones ligadas al proceso* se encuentran el *disfrute por la tarea* y el *aburrimiento*. Aquí la relación entre emoción y motivación es lineal, puesto que la *emoción positiva* (el *disfrute por la tarea*) sirve como reforzador para la conducta de estudio, mientras que la *emoción negativa* (el *aburrimiento*) produce conductas de evitación.

Por otra parte, las *emociones prospectivas* estarán relacionadas con los resultados que el sujeto espera por haber realizado su conducta. Este puede sentir que estudiar le genera *esperanza* o *expectativas de disfrute anticipatorio*, por lo que funcionan como reforzadores positivos, y potenciar la motivación. Las emociones negativas (*ansiedad*, *indefensión* y *resignación*) pueden anular totalmente a la motivación, ya que el sujeto sentirá que sin importar lo que haga, el resultado de su conducta no lo recompensará. Sin embargo, la *ansiedad moderada* (emoción considerada negativa), puede ser reforzadora de su conducta, mientras que, en casos extremos, la anula (Pekrun, 1992).

Por su parte, las *emociones retrospectivas* surgen de la evaluación por realizar una conducta. Sirven principalmente para iniciar la *motivación extrínseca*. Las emociones positivas (*realización*, *orgullo*, *alegría por realizar la tarea*), le permiten al sujeto imaginarse en situaciones donde es recompensado por su trabajo,

⁹ En relación con los estudios sobre la motivación algunos autores incluyen el concepto de autodeterminación (Urhahne y Wijnia, 2023)

como puede ser una *buena nota* —o una *buena apreciación*— por el docente. Por el contrario, las emociones negativas (*tristeza, decepción y vergüenza*) pueden inhibir al sujeto por temor al fracaso (Pekrun, 1992).

Finalmente, las *emociones sociales* pueden generar tanto conductas antisociales como sociales. En este punto se pueden dar dos situaciones. En el caso de que la tarea requiera trabajo en grupo, las emociones positivas contribuyen a conductas prosociales que favorecerán la realización de la tarea, de lo contrario pueden entorpecerla. Luego, puede suceder que, ante una tarea individual, tanto las emociones positivas como negativas aumenten el rendimiento escolar. Por ejemplo, la *ansiedad social*, puede ayudar al sujeto a concentrarse, mientras que la *gratitud* propicia un procesamiento de información más holístico.

A la luz de lo precedente ¿cuál ha sido el impacto de esta conceptualización de la motivación en el ámbito escolar? Es más ¿qué se le sugiere al docente con toda esta información? En general se propone realizar *actuaciones instruccionales* para motivar a sus estudiantes. En este sentido, Ames (1992) sugiere que el docente tenga conductas que orienten a los estudiantes a la regulación de emociones, a la responsabilidad e independencia, mientras que tiene que procurar distribuir su autoridad, reconocer los esfuerzos de su estudiante y señalar que los errores son parte del proceso.

Por su parte, García Bacete y Doménech Betoret (1997) proponen *actuaciones instruccionales* antes, durante y luego de la clase. Antes, en la planificación de la clase, se le sugiere al docente realizar un diagnóstico de su curso y, en función de ello, construir una planificación sistemática y rigurosa de situaciones de enseñanza. Tiene que contemplar: al objeto de la enseñanza, objetivos de aprendizaje y las competencias de sus estudiantes (dado por su nivel evolutivo y sus conocimientos de partida). “Hay que programar para garantizar probabilidades de éxito no de fracaso. Hay que ofrecer éxito para que el alumno no aprenda de la frustración sino del éxito” (García Bacete y Doménech Betoret, 1997, p.35). Para las actuaciones durante la clase, los autores sugieren que el docente aplique pautas de comportamiento que conecten emocionalmente con sus estudiantes, de forma que genere un clima afectivo. Consecuentemente, se debe procurar una aproximación personalizada con cada estudiante, usar el humor para distender, reconocer posibles fallos y distribuir su autoridad. Respecto a lo instruccional, se sugiere que el docente plantee desafíos para lograr desequilibrios cognitivos. De este modo, el desafío es lo que generará la motivación en el estudiante. Ellos afirman que “las películas de suspenso nos mantienen atentos a la pantalla porque crean desequilibrios de forma continuada, los docentes también los tienen que generar en el aula, preguntando, generando interrogantes, etc.” (García Bacete y Doménech Betoret, 1997, p.35). Por último, respecto a las actuaciones instruccionales después de la clase, los autores sugieren evitar aliviar las emociones negativas en situaciones de control, ya que como se ha estudiado, pueden incrementar el rendimiento escolar. En lugar de ello sugieren realizar una evaluación criterial, para que el estudiante se compare consigo mismo, y no con la norma. Asimismo, proponen realizar autoevaluaciones conjuntas, donde se incluyan la manifestación de emociones y sentimientos percibidos durante la clase, al igual que reconocer sus fallos. También sugieren que el docente finalice sus clases con nuevos interrogantes para fomentar el desequilibrio cognitivo.

La motivación se suele comparar con la teoría de Ausubel (1976), puesto que éste afirma que no solo hay que tener las capacidades para aprender, sino también querer hacerlo. No obstante, la motivación, como hemos visto anteriormente, no necesariamente tiene que ver con un querer hacer, ya que el constructo es definido por lo que genera, mantiene y deja caer una conducta determinada. Esta conducta, entonces, puede estar guiada por metas distintas a querer aprender. Los autores que estudian la motivación, de todas maneras, refuerzan que hay que propiciar un clima motivacional que oriente las metas del estudiante a metas de logro, ya que de este modo evitará competir con sus compañeros. Se recomienda además trabajar en el aula la inteligencia emocional, puesto que se ha demostrado que muchas emociones negativas no reguladas afectan el rendimiento escolar.

3.2.2. La Personalidad en el Rendimiento Escolar

El concepto de personalidad es complejo en sí mismo. Hablar de personalidad es hacer referencia a una multiplicidad de variables que configuran desde la identidad del sujeto, hasta las formas en que este se comporta. De hecho, existe una disciplina específica dentro de las PBE denominada psicología de la personalidad (Moreno et al., 2012), que la definen como un conjunto de patrones de sentimientos, emociones y pensamientos ligados al comportamiento. Estos patrones persisten a lo largo del tiempo frente a distintas situaciones y distinguen a un individuo de cualquier otro. La personalidad, entonces, engloba pensamientos, sentimientos, actitudes y hábitos de una persona (Lamas, 2015).

Las PBE la consideran un constructo sin existencia real que se infiere a partir de la conducta de los individuos. En otras palabras, es una abstracción que permite predecir el comportamiento de una persona. Por otro lado, se la considera como la forma habitual de comportamiento humano, tanto en su conducta manifiesta como en su experiencia privada. Por último, se produce en la interacción entre el individuo con el ambiente social (Lamas, 2015).

Dentro de los instrumentos de medición de la personalidad, se encuentra el inventario Big Five, que consiste en un cuestionario de cuarenta y cuatro ítems que contienen cinco grandes rasgos de personalidad: extraversión, afabilidad, conciencia, neuroticismo y apertura. Dicho test fue muy utilizado por los investigadores para comparar el rendimiento de los estudiantes con sus rasgos de personalidad.

Hair y Graziano (2003), utilizaron el Big Five al preguntarse si la autoestima de un estudiante de nivel medio predice mejor su rendimiento escolar que cualquier otra variable de la personalidad. Para ello utilizaron una muestra de 317 estudiantes voluntarios del Estado de Texas (Estados Unidos). De esa muestra 128 eran niños de diferentes grupos étnicos (afroamericanos, mexicanos, europeos y estadounidenses). Lo que

encontraron fue que se puede predecir durante el nivel inicial el promedio académico (GPA, por sus siglas en inglés) que el estudiante tendrá en el nivel medio, a través de los indicadores de personalidad del Big Five. No obstante, la estabilidad emocional, para ellos, no está relacionada significativamente con el GPA. Solano y Casullo (2001), por su parte, utilizaron el Big Five en adolescentes argentinos, para encontrar qué estilos de personalidad predicen un buen rendimiento escolar. Ellos sostienen:

los adolescentes ordenados, esmerados, menos impulsivos y orientados al logro son también aquellos que se adaptan mejor a la rutina escolar, obtienen calificaciones más altas y autoperciben una satisfacción mayor derivada de su performance académica.

[...] los jóvenes en situación de riesgo proclives a mostrar conductas en relación con el fracaso escolar son más irresponsables, despreocupados, informales y olvidadizos, obtienen bajo bienestar respecto de sus estudios y se sienten muy poco satisfechos con sus vínculos familiares, son más hostiles y menos amables que el grupo con alta performance académica (Castro Solano y Casullo, 2001, p.78)

Asimismo, se ha estudiado, dentro de los rasgos de personalidad, la extraversión para ver la potencial predicción en el rendimiento. Este es el caso de Reyes Cruz et al. (2012), quienes administran una prueba (*test*) de introversión y extroversión diseñado por George Boeree a estudiantes de secundario, para verificar cuánto impacta en el rendimiento escolar de estudiantes del Centro Escolar Profesora Blanca Ramírez de Avilés en Usulután (El Salvador) junto a una evaluación de matemáticas. Esta investigación arroja que un estudiante extrovertido tiene un rendimiento alto en tareas mecánicas, aunque en las tareas minuciosas fracasa, por ser impulsivo. Por otro lado, el estudiante introvertido en tareas minuciosas tiene un buen rendimiento, ya que suponen que piensa más. También encuentran que la personalidad extrovertida durante los primeros niveles escolares beneficia al rendimiento, mientras que durante la adolescencia no resulta ser una variable significativa.

Otro test que ha sido utilizado es el denominado *Junior Eysenck Personality* (JEPQ). En este caso el propósito es comparar la personalidad con el rendimiento escolar. Es así como Heaven et al. (2002), lo emplearon junto con el *Inventario Escalas de Adjetivos*. Encontraron que factores tales como la amabilidad y lo que denominan *conscientiousness* tienen una correlación positiva con el rendimiento, mientras que el psicoticismo tiene una correlación negativa. Por su parte, Maqsdud (1993) también utilizó el cuestionario JEPQ para comparar los estudios de Eysenck (1990). Maqsdud (1993) afirma, a diferencia de Eysenck que la extraversión, el neuroticismo y el psicoticismo no son rasgos hereditarios, sino adquiridos. Además, argumenta que existe una relación negativa entre psicoticismo y rendimiento en la asignatura lenguaje, aunque la extraversión y el neuroticismo afectaban negativamente al rendimiento escolar.

Una variable tomada en cuenta dentro de la personalidad es la impulsividad. Fink y McCown, (1993) estudian hasta qué punto la impulsividad y la agresividad están relacionadas con trastornos como la hiperactividad o el déficit de atención. En su estudio encontraron que un estudiante con dichos trastornos tiende a disminuir su rendimiento. Helmers et al. (1995), por su parte, analizan, junto con la impulsividad, la frecuencia con la que un estudiante hombre toma alcohol y fuma, para ubicar cómo ello afecta al rendimiento. Para ello utilizan una muestra de 92 jóvenes adultos entre 18 y 35 años, sin psicopatologías o historial psiquiátricos. Identificaron que la impulsividad constituye una variable intermediaria entre la inteligencia y el rendimiento. Aquellos jóvenes que eran muy inteligentes y muy impulsivos tenían un peor rendimiento que aquellos que eran muy inteligentes y poco impulsivos.

En suma, a través de este constructo, la personalidad, se puede ver un cambio de unidad de análisis respecto, por ejemplo, del contextualismo. Aquí se busca predecir qué variables del sujeto afectan a su rendimiento. Empero, estos estudios podrían estigmatizar al estudiante, al suponer, por ejemplo, que este debe ser tranquilo, para tener éxito en la escuela. Es más, se emplean los mismos postulados utilizados por la didáctica a principios del siglo XX, donde se aplicaba una teoría psicológica que no pertenecía al campo educativo, para pensar la educación escolar.

4. Conclusiones

Este trabajo se ha centrado en comparar los modos en que la psicología educativa analiza al aprendizaje escolar, y las conceptualizaciones que las PBE hacen del rendimiento escolar. En función del análisis conceptual realizado, puede sostenerse que a lo largo del siglo XX el desarrollo de la psicología educativa ha evidenciado (desde las perspectivas constructivistas) que los procesos de aprendizaje durante la primera infancia se encuentran influidos por los contextos donde se produce el aprendizaje. Asimismo, la tendencia de sus estudios se ha enfocado en las particularidades y singularidades del contexto escolar, así como en las ideas de anclaje, ya que todo ello permite identificar procesos de aprendizaje escolar no homogéneos. Esto supuso abandonar poco a poco los laboratorios de psicología (principalmente conductistas) para estudiar el campo escolar. No obstante, los debates contemporáneos dentro de la psicología educativa han recibido una notoria y cada vez mayor influencia proveniente de las PBE. Estas tienden a interpretar lo contrario a las perspectivas enmarcadas en el constructivismo.

La perspectiva de la PBE y particularmente de la PP, a través de sus estudios de la motivación y personalidad, han desarrollado y promovido enfoques aplicacionistas similares a los utilizados por el conductismo a principios del siglo XX. A ello se suma la influencia cada vez más notoria que ha tenido la TCC, que proviene del ámbito terapéutico, en las formas de interpretar los aprendizajes que acontecen en los ámbitos escolares. Este cambio no es menor, ya que va a contracorriente de los desarrollos de la psicología educativa. A pesar de que sus investigaciones se presuman basadas en la evidencia (posible de ser replicada para todos los casos), *confunden experiencia con experimento*, por lo que sus estudios reducen al aprendizaje en

variables subjetivas, observables mediante test psicométricos y la conducta del sujeto. Por consiguiente, se dejan de lado las características específicas del contexto escolar que, como ha demostrado la psicología educativa no puede pensarse como otro contexto donde transita el sujeto (Baquero y Limón, 2001). Allí los objetos culturales se presentan de una manera específica ante el sujeto, por lo que es necesario revisarlo si se quiere lograr un aprendizaje significativo en este, más allá de manipular variables psicológicas.

En suma, se evidencia que si bien el desarrollo del campo de la psicología educativa no reduce el aprendizaje al rendimiento, este último ha concitado un interés académico que se traslada al ámbito de la política educativa en sus dimensiones curriculares y, en especial, en la evaluación de los aprendizajes escolares. Lo cual, a su vez, afecta a la enseñanza ya que trata de orientarse para lograr la aprobación de exámenes de rendimiento escolar. Este fenómeno contemporáneo no solo se evidencia en escalas nacionales, sino también en las regionales e internacionales por medio del uso que le otorgan los organismos internacionales a los aportes de la PBE para la construcción de exámenes globalmente estandarizados. Cabría preguntarse cuáles son los motivos de esta visión reduccionista del aprendizaje escolar que han cobrado una relevancia extraordinaria y que han llevado a subvertir los términos por el cual la enseñanza se ha vuelto subsidiaria de la evaluación.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W., y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Ediciones Akal. (Obra original publicada en 1947)
- Ames. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique
- Baquero, R., Cimolai, S., y García Toscano, A. (2017). Debates actuales en Psicología Educativa sobre el abordaje del “ fracaso escolar “. En *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias* (pp. 16-34). RIDA A-UNQ. https://www.academia.edu/36649902/Debates_actuales_en_Psicolog%C3%ADa_Educacional_sobre_el_abordaje_del_fracaso_escolar
- Baquero, R. y Limón, M. (2001) *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Ediciones UNQ
- Baquero, R., y Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. 1-8.
- Barrios Gaxiola, M. I., y Frías Armenta, M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Baysal, M. (2022). Positive Psychology and Spirituality: A Review Study. *Spiritual Psychology and Counseling*, 7(3), 359-388. <https://doi.org/10.37898/spc.2022.7.3.179>
- Beck, J. S. (1995). *Terapia Cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. Gedisa.
- Boggino, N. (2004). Aportes para prevenir obstáculos en el proceso de aprendizaje o cómo facilitar el aprendizaje genuino. En *Aulas y psicólogos: La prevención en el campo educativo* (p. 25 a 29). Homo Sapiens.
- Breland, K., y Breland, M. (1961). The misbehavior of organisms. *American Psychologist*, 16(11), 681-684. <https://doi.org/10.1037/h0040090>
- Buckley, K. W. (1982). The selling of a psychologist: John Broadus Watson and the application of behavioral techniques to advertising. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 18(3), 207-221. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198207\)18:3%3C207::AID-JHBS2300180302%3E3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198207)18:3%3C207::AID-JHBS2300180302%3E3.0.CO;2-8)
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? En *Constructivismo y educación* (pp. 16-41). Aique.
- Castorina, J. A. (1984). Psicogénesis e ilusiones pedagógicas. *Psicología genética : Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1984. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm3744>
- Castro Solano, A., y Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicologico y rendimiento academico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85.
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo: Journal for the Study of Education and Development*. 11(41), 131 a 142.
- Coll, C. (1990). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2, 1990 (*Psicología de la educación escolar*), ISBN 84-206-8685-9, págs. 29-66, 29-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089528>
- De Goya, F. (1799). *El sueño de la razón produce monstruos* [Graphic].
- Dean, P. J. (2000). *Los principios de la mejora del rendimiento: Modelos para el aprendizaje en la organización*. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Durkheim, E. (1897). Crítica a Kohler Zur Ungerschichte der Ehe. *Année Sociologique*, I, 306-319.
- Escarti, A., y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En *Entrenamiento psicológico del deporte* (pp. 61-87). Albatros.
- Eysenck, H. J. (1990). Personality and school achievement. *Education Today*, 40(2), 3-16.
- Fink, A. D., y McCown, W. G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: Measurement, causes, and treatment. En *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (pp. 279-308). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10500-015>
- García Bacete, F. J., y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *REME*, 1(0), 3.
- González García, M. (2009). El sueño de la razón: La utopía del conductista. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (15), 181-192.
- Hair E. C, y Graziano W. G. (2003). Self-Esteem, Personality and Achievement in High School: A Prospective Longitudinal Study in Texas. *Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106004>

- Heaven, Mak, Barry, y Ciarrochi. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00041-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00041-1)
- Heidegger, M. (1938). *Caminos de bosque*. Alianza Editorial
- Helmers, K. F., Young, S. N., y Pihl, R. O. (1995). Assessment of measures of impulsivity in healthy male volunteers. *Personality and Individual Differences*, 19(6), 927-935. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(95\)00107-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(95)00107-7)
- Korn, F. (2016). El estructuralismo según Claude Lévi-Strauss. ¿Teoría o método? En F. Korn, *Clases sociales y otras confusiones en la investigación social* (pp. 79-84). EUDEBA.
- Korn, F. (1969). The Logic of Some Concepts in Lévi-Strauss. *American Anthropologist*, 71, 70-90.
- Kreshel, P. J. (1990). The "culture" of J. Walter Thompson, 1915-1925. *Public Relations Review*, 16(3), 80-93. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(05\)80071-2](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(05)80071-2)
- Kroeber, A.L. (1909). Classificatory Systems of Relationship. *Journal of the Anthropological Institute*, 77-84.
- Lang, A. (1903). *Social Origins*. Londres.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les Structures élémentaires de la Parenté*. Paris.
- Lupano Perugini, M. L., y Castro Solano, A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su Surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43-56.
- Mañas Mañas, I. (2012). *Nuevas terapias psicológicas: La tercera ola de terapias de conducta o terapias de tercera generación*. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21755>
- Maqsdud, M. (1993). Relationships of Some Personality Variables to Academic Attainment of Secondary School Pupils. *Educational Psychology*, 13(1), 11-18. <https://doi.org/10.1080/0144341930130102>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality: Motivation And Personality: Unlocking Your Inner Drive and Understanding Human Behavior by A. H. Maslow*. Prabhat Prakashan.
- Menutti, R. B., Freeman, A., Christner, R. W. (2006) *Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings. A Handbook for Practice*. Routledge
- Merleau-Ponty, M. (1948). El mundo percibido y el mundo de la ciencia. En *El mundo de la percepción* (p. 9 a 15). Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, J. B., María, P. G. A., Antonio, R. C. J., Pilar, S. S., y Beatriz, R. L. (2012). *Psicología de la personalidad*. Editorial UNED.
- Pekrun. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Perez-Acosta, A. M. (2005). Fundamentos de las Terapias de Exposición contra las Fobias: Una Propuesta Teórica Integradora de la Conducta de Evitación. *Terapia Psicológica*, 23(1), 25-35.
- Petersen, S. E., Fineburg, A. C., Sheldon, K. M., Rettew, J. G., Beaumont, S. L., Lopez, F. G., Backhouse, S. H., O'Byrne, K. K., Wasko, L. E., Pury, C. L. S., Little, T. D., Walls, T., Malmberg, L., Shiota, M. N., Perea, E., Evans, R. I., Lishner, D. A., Stocks, E. L., Williams-Nickelson, C., ... Sundararajan, L. (2009). A. En S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (1.ª ed., pp. 1-93). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444306002.ch1>
- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*.
- Piaget, J. (1968). *Le Structuralism*. Paris.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Raíces de memoria.
- Polanco, F. (2010). Enfoques cronológico y analítico de la historia de la psicología conductista. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(1), 47-53.
- Pozo, J. (1998). Capítulo 2—Las teorías del aprendizaje: Da la asociación a la construcción. En *Aprendices y maestros* (p. 51 a 68).
- Queraltó, J. M. (2006). Las metáforas en la Psicología cognitivo-conductual. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 116-122.
- Reyes Cruz, Y. V., Gómez Vallecillo, C. M., y González de Malaverth, V. G. (2012). *Tipos de personalidad y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, del Centro Escolar Profesora Blanca Ramírez de Avilés, de la Ciudad de Usulután, durante el año 2012*. <https://hdl.handle.net/20.500.14492/25025>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Sanjurjo, L. O. (1994). Algunos supuestos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. En *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles Medio y Superior* (p. 13 a 46). Homo Sapiens.
- Ulate Sánchez, R. (2012). Conductismo vs. constructivismo: Sus principales aportes en la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de las ciencias naturales. *Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 67-83.
- Urhahne, D. y Wijnia, L. (2023) Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educ Psychol Review* 35 (45). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Vygotsky, L. S. (1930). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=47861>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Watson, J. B., y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0069608>
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de la psicología del deporte y el ejercicio físico*. Médica Panamericana.