



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Berdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:23 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: La memoria emocional en la formación docente: narrativas de estudiantes normalistas sobre experiencias significativas de aprendizaje.

AUTORA:

1. Dra. Georgina Monroy Segundo.

RESUMEN: El presente artículo analiza el papel de la memoria emocional en la formación inicial docente en escuelas normales, a partir de un estudio cualitativo de corte interpretativo realizado con estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México. Mediante narrativas autobiográficas, se exploraron las experiencias de aprendizaje consideradas más significativas por las y los participantes. Los resultados muestran que las experiencias vinculadas con la práctica, la participación activa, el vínculo pedagógico y las emociones positivas favorecen la consolidación de aprendizajes duraderos y significativos. Se concluye que integrar aportes de la neurociencia y la dimensión emocional puede fortalecer los procesos de formación docente desde una perspectiva integral.

PALABRAS CLAVES: memoria emocional, formación docente, neurociencia educativa, aprendizaje significativo, escuelas normales.

TITLE: Emotional memory in Teacher Education: narratives of Normal School students regarding significant learning experiences.

AUTHOR:

1. PhD. Georgina Monroy Segundo.

ABSTRACT: This article analyzes the role of emotional memory in initial teacher training within normal schools, based on an interpretive qualitative study conducted with sixth-semester students enrolled in the bachelor's degree in Primary Education program at the Escuela Normal de San Felipe del Progreso, State of Mexico. Through autobiographical narratives, the learning experiences deemed most significant by the participants were explored. The results indicate that experiences linked to practical application, active participation, the pedagogical bond, and positive emotions foster the consolidation of lasting and meaningful learning. It is concluded that integrating insights from neuroscience and the emotional dimension can strengthen teacher training processes from a holistic perspective.

KEY WORDS: emotional memory, teacher training, educational neuroscience, meaningful learning, normal schools.

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas, la formación inicial docente en México ha sido objeto de múltiples reformas orientadas a responder a las demandas de un sistema educativo en constante transformación. Las escuelas normales, como instituciones históricamente responsables de la preparación de maestras y maestros de educación básica, han experimentado cambios curriculares que buscan transitar de modelos tradicionales de enseñanza hacia enfoques centrados en el aprendizaje, la reflexión crítica, y la contextualización de los saberes pedagógicos; no obstante, más allá de las intenciones declaradas en los documentos normativos, las prácticas formativas que se desarrollan cotidianamente en las aulas normalistas evidencian la persistencia de esquemas de enseñanza que privilegian lo cognitivo, lo teórico y lo instrumental por encima de una formación integral que articule dimensiones emocionales, experienciales y significativas del aprendizaje.

Este predominio de lo cognitivo no puede comprenderse de manera aislada, sino en relación con las condiciones estructurales que configuran la formación docente en el país; entre ellas, destaca de manera particular, el peso que tiene el elemento de examen en los procesos de evaluación para el ingreso al servicio

profesional docente, el cual está centrado en la verificación del dominio conceptual, el conocimiento de marcos normativos, teorías educativas y enfoques pedagógicos.

En ese escenario, la formación en las escuelas normales se ve atravesada por una lógica de preparación para el examen, en la que el aprendizaje tiende a orientarse hacia la memorización de contenidos, la apropiación de discursos teóricos y el desarrollo de capacidades que permitan a las y los estudiantes responder de manera adecuada a evaluaciones estandarizadas. Esta situación genera una tensión constante entre lo que se propone en los planes de estudio y lo que efectivamente se desarrolla en las aulas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Desde la perspectiva de las y los docentes formadores, esta tensión se traduce en un dilema pedagógico complejo; por un lado, existe el compromiso institucional y profesional de implementar metodologías acordes con los enfoques contemporáneos de la educación, tales como el aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas, detección y análisis de incidentes críticos y aprendizaje en el servicio, por mencionar algunas; por otro lado, se reconoce que la adopción de estas metodologías, cuando no se acompaña de una sólida construcción conceptual, puede derivar en vacíos en el dominio disciplinar de las y los futuros docentes, colocándolos en una situación de desventaja frente a los mecanismos de evaluación que continúan privilegiando el conocimiento declarativo.

Esa percepción, compartida por las y los docentes formadores en espacios colegiados como reuniones de academia, no solo pone en evidencia las contradicciones del sistema, sino que también incide en las decisiones didácticas que se toman en el aula, muchas veces orientadas a “equilibrar” entre la innovación pedagógica y la preparación para el examen.

En este marco, la docencia formativa que se desarrolla en las escuelas normales suele reproducir dinámicas, que aunque buscan cumplir con los requerimientos institucionales, terminan limitando las

posibilidades de promover y movilizar saberes y experiencias individuales y colectivas *vivas* que favorezcan la adquisición, construcción y el fortalecimiento de nuevos aprendizajes del estudiantado.

Es frecuente encontrar clases centradas en la exposición de temas por parte de las y los estudiantes, en la lectura exhaustiva de textos sin mediación pedagógica suficiente o en la resolución reiterativa de ejercicios, lo que configura experiencias de aprendizaje que son percibidas como monótonas, poco motivantes y escasamente vinculadas con la realidad profesional. Estas apreciaciones no solo emergen de la observación docente, sino que han sido sistemáticamente expresadas por el estudiantado a través de encuestas de apreciación institucional que se han constituido en informes y los cuales han sido compartidos en reuniones de academia, en los que se señala la necesidad de diversificar las estrategias didácticas y de generar experiencias formativas más dinámicas, participativas y significativas.

A pesar de este reconocimiento, uno de los aspectos menos explorados en la formación docente en las escuelas normales es la integración de los aportes provenientes de la neurociencia, particularmente en lo que respecta al papel de las emociones en el aprendizaje.

Durante mucho tiempo, los procesos educativos han sido concebidos desde una perspectiva que separa la razón de la emoción, privilegiando el desarrollo de habilidades cognitivas en detrimento de las dimensiones afectivas del sujeto; sin embargo, investigaciones recientes en el campo de la neurociencia han demostrado que esta separación no solo es artificial, sino que resulta contraproducente para comprender cómo aprenden las personas. Desde esta perspectiva, las emociones no constituyen un elemento accesorio del aprendizaje, sino que desempeñan un papel central en procesos como la atención, la motivación, la toma de decisiones, y de manera particular, la consolidación de la memoria (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

En términos neurobiológicos, la relación entre emoción y memoria se explica, en gran medida, por la interacción entre estructuras cerebrales como la amígdala y el hipocampo. La amígdala, asociada con el procesamiento emocional, actúa como un modulador de la memoria al intensificar la codificación y

consolidación de aquellos eventos que poseen una carga afectiva significativa. Por su parte, el hipocampo desempeña un papel fundamental en la organización y almacenamiento de la información, facilitando la transición de la memoria a corto plazo hacia la memoria a largo plazo. Esta interacción permite comprender por qué las experiencias que generan una respuesta emocional tienden a ser recordadas con mayor claridad y persistencia, en comparación con aquellas que carecen de significado afectivo (Mora, 2017).

Desde esta perspectiva, resulta pertinente cuestionar las prácticas formativas, que al centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos, dejan de lado la dimensión emocional del aprendizaje. Si las emociones influyen de manera directa en la forma en que se procesa, almacena y recupera la información, entonces la ausencia de estrategias didácticas que movilicen lo emocional, además de limitar el interés y la participación del estudiantado, también afecta la calidad y durabilidad de los aprendizajes. En el caso de la formación docente, esta omisión adquiere una relevancia particular, dado que las y los futuros maestros no solo requieren dominar contenidos, sino también desarrollar la capacidad de generar experiencias de aprendizaje significativas para sus propios estudiantes.

En ese sentido, incorporar una perspectiva neuroeducativa en la formación inicial docente implica reconocer que el aprendizaje es un proceso integral en el que interactúan dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Esta integración no supone abandonar el rigor conceptual ni la formación disciplinar, sino por el contrario, enriquecerla a través de estrategias que favorezcan la significación, la motivación y la conexión con la experiencia; en otras palabras, se trata de transitar de una enseñanza centrada en la acumulación de información hacia una formación que promueva la construcción de conocimientos con sentido, en la que las emociones actúen como un puente entre el contenido y la experiencia del sujeto.

La relevancia de abordar esta problemática en las escuelas normales radica en el papel estratégico que estas instituciones desempeñan en la configuración de la educación básica en el país. Las prácticas

formativas que se desarrollan en este espacio influyen en el aprendizaje inmediato de las y los estudiantes y modelan las formas en que estos concebirán la enseñanza y el aprendizaje en su futura práctica profesional. De este modo, una formación que integra la dimensión emocional impacta en el presente y tiene el potencial de transformar las experiencias educativas de generaciones futuras.

En este contexto, el presente artículo se propone analizar el papel de la memoria emocional en la formación docente en escuelas normales, a partir de un estudio cualitativo de corte interpretativo. A través de este análisis, se busca evidenciar cómo las experiencias de aprendizaje que incorporan elementos emocionales favorecen la consolidación de la memoria y la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes normalistas; asimismo, se pretende reflexionar sobre las implicaciones metodológicas que estos hallazgos tienen para el diseño de propuestas formativas que integren de manera más equilibrada lo cognitivo y lo emocional, contribuyendo así a la construcción de una formación docente más integral, pertinente y acorde con los avances contemporáneos en el campo de la educación y la neurociencia.

DESARROLLO.

El análisis del papel de la memoria emocional en la formación docente requiere, en primer lugar, comprender cómo se configuran los procesos de aprendizaje desde una perspectiva neurocientífica, particularmente en lo que respecta a la memoria.

Lejos de concebirse como un mecanismo pasivo de almacenamiento de información, la memoria constituye un proceso dinámico que implica la codificación, organización, consolidación y recuperación de experiencias, en estrecha interacción con factores cognitivos, emocionales y contextuales. En ese sentido, aprender implica integrar la información en estructuras de significado, que posibilitan su evocación y uso en contextos diversos (Kandel et al., 2014).

Desde esa perspectiva, resulta pertinente distinguir entre distintos tipos de memoria que intervienen en el aprendizaje. La memoria declarativa, también denominada explícita, se relaciona con la adquisición de conocimientos conceptuales, hechos y datos que pueden ser expresados verbalmente; por su parte, la

memoria no declarativa o implícita se vincula con habilidades, hábitos y aprendizajes procedimentales. A estas formas se suma la memoria emocional, construida a partir de experiencias que generan una respuesta afectiva significativa, y que por ello, tienden a ser recordadas con mayor claridad y persistencia en el tiempo (Morgado, 2005). Esta distinción permite advertir, que aunque en la formación docente suele privilegiarse la memoria declarativa —especialmente en contextos donde se prioriza la preparación para evaluaciones estandarizadas—, existen otras formas de memoria que resultan igualmente relevantes para la construcción de aprendizajes duraderos y significativos.

En términos neurobiológicos, el proceso de consolidación de la memoria se encuentra estrechamente vinculado con la actividad del hipocampo, estructura cerebral encargada de integrar y organizar la información proveniente de distintas áreas del cerebro y de facilitar su almacenamiento en la memoria a largo plazo (Kandel et al., 2014).

La consolidación del aprendizaje se entiende como el proceso mediante el cual la información se estabiliza y adquiere durabilidad, permitiendo su recuperación posterior en situaciones diversas; sin embargo, este proceso no ocurre de manera aislada ni exclusivamente en el plano cognitivo. La evidencia científica indica que la consolidación del aprendizaje se ve influida por la carga emocional asociada a la experiencia, lo que sugiere que los aprendizajes vinculados con experiencias significativas presentan mayores probabilidades de ser retenidos.

Este planteamiento conduce a profundizar en la relación entre emoción y cerebro, particularmente en el papel que desempeñan estructuras como la amígdala en los procesos de aprendizaje. La amígdala, reconocida por su función en el procesamiento emocional, actúa como un modulador de la memoria al intensificar la codificación de aquellos eventos que poseen relevancia afectiva (LeDoux, 1999). Su interacción con el hipocampo permite que las experiencias emocionalmente significativas sean registradas y consolidadas con mayor eficacia, lo que explica la persistencia de ciertos recuerdos asociados a emociones intensas.

A partir de esta interacción, es posible comprender la relación entre emoción, atención y memoria. Los estímulos que generan una respuesta emocional tienden a captar con mayor facilidad la atención del sujeto, condición necesaria para el procesamiento de la información. Esta atención favorece una codificación más profunda, lo que incrementa las probabilidades de consolidación en la memoria a largo plazo. En consecuencia, la emoción influye en la forma en que la información es procesada, almacenada y recuperada, además de contribuir a dotarla de significado (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

En el ámbito educativo, estas aportaciones permiten problematizar aquellas prácticas que se perciben como monótonas, repetitivas o desvinculadas de la experiencia del estudiantado. Cuando las clases carecen de elementos que movilicen la dimensión emocional, los niveles de atención tienden a disminuir, lo que limita tanto la participación como la retención de los contenidos abordados; por el contrario, las experiencias de aprendizaje que establecen conexiones con la vida del sujeto, que evocan recuerdos o que generan interés y motivación, presentan mayores posibilidades de convertirse en aprendizajes significativos. En ese sentido, la emoción puede comprenderse como un elemento mediador entre el contenido y la experiencia, favoreciendo la construcción de conocimiento con sentido.

Trasladar estas consideraciones al ámbito de la formación docente implica reconocer las particularidades del sujeto que aprende en las escuelas normales. Se trata de personas jóvenes y adultas en proceso de profesionalización, lo que remite a los principios de la Andragogía. Desde esta perspectiva, se asume que el aprendizaje en adultos se encuentra influido por la experiencia previa, la relevancia del contenido y la posibilidad de aplicación en contextos concretos; sin embargo, estas características no excluyen la dimensión emocional del aprendizaje. La investigación en neurociencia ha demostrado que el cerebro adulto mantiene su capacidad de plasticidad, lo que implica que puede seguir modificándose en función de las experiencias, especialmente aquellas que resultan significativas (Mora, 2017).

En este contexto, el aprendizaje experiencial adquiere una relevancia particular en la formación inicial docente. Este enfoque plantea que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, la reflexión y

la interacción con el entorno, lo que permite integrar nuevos saberes con la trayectoria personal del sujeto (Kolb, 1984; Morris, 2020). Desde una perspectiva neuroeducativa, las experiencias que involucran emociones, recuerdos y significados personales activan múltiples redes neuronales, lo que favorece la consolidación del aprendizaje y su permanencia en el tiempo (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

De este modo, la formación docente requiere avanzar hacia una concepción integral que articule dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Esta integración permite enriquecer el aprendizaje al favorecer la significación, la motivación y la conexión con la experiencia. En consecuencia, la formación inicial de maestras y maestros puede fortalecerse mediante estrategias que promuevan experiencias de aprendizaje con sentido, en coherencia con los avances contemporáneos en educación y neurociencia (Darling-Hammond et al., 2020; Tokuhamma-Espinosa, 2018).

En correspondencia con estos referentes teóricos, el presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de corte interpretativo, orientado a comprender los significados que las y los estudiantes atribuyen a sus experiencias de aprendizaje, así como su relación con procesos emocionales y cognitivos. Este enfoque resulta pertinente para el propósito del estudio, dado que permite interpretar la manera en que la memoria emocional se manifiesta en el contexto de la formación docente (Denzin & Lincoln, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La experiencia se llevó a cabo con cuatro estudiantes, docentes en formación, mujeres del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, en el Estado de México. Al encontrarse en la etapa final de su formación, las participantes cuentan con un repertorio amplio de experiencias formativas, lo que facilita la evocación y análisis de aquellas que han resultado más significativas.

La estrategia implementada se centró en la recuperación de experiencias de aprendizaje mediante narrativas autobiográficas, con el propósito de movilizar tanto la memoria declarativa como la memoria emocional. En un primer momento, se solicitó a las participantes que escribieran sobre sus clases favoritas

a lo largo de su formación en la escuela normal, explicando las razones de su elección, los aprendizajes construidos y los elementos que les permiten reconocer dichos aprendizajes como significativos. Esta actividad permitió identificar contenidos recordados y emociones asociadas a dichas experiencias.

En un segundo momento, se les pidió representar, a través de un dibujo o una descripción detallada, el recuerdo de una de las clases que más habían disfrutado, enfatizando los aspectos que recuerdan con mayor claridad y los contenidos abordados. Esta actividad favoreció la evocación de elementos sensoriales, emocionales y contextuales asociados a la experiencia, enriqueciendo la comprensión de la memoria desde una perspectiva integral.

La principal técnica de recolección de información fue la producción de narrativas escritas, las cuales permiten acceder a los significados, emociones y valoraciones que las y los estudiantes atribuyen a sus experiencias formativas. Estas narrativas reflejan procesos de interpretación y resignificación del aprendizaje, lo que resulta fundamental para el análisis cualitativo, en tanto posibilitan comprender la experiencia desde la perspectiva de los propios sujetos (Bolívar, 2002; Sparkes & Smith, 2008).

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización temática, orientado a identificar patrones, recurrencias y elementos significativos en los discursos de las y los participantes. A partir de este proceso, se construyeron categorías analíticas que permiten comprender la relación entre emoción, memoria y aprendizaje, así como las características de aquellas experiencias formativas que favorecen la consolidación del conocimiento. Este enfoque facilita articular la experiencia empírica con los referentes teóricos, estableciendo un diálogo entre la vivencia subjetiva del aprendizaje y los procesos de interpretación propios del análisis cualitativo (Braun & Clarke, 2006).

El análisis de las narrativas elaboradas por las docentes en formación permitió identificar que las experiencias de aprendizaje consideradas más significativas durante su trayectoria en la escuela normal estuvieron estrechamente relacionadas con elementos emocionales, experienciales y prácticos.

A partir del proceso de categorización temática emergieron cuatro categorías analíticas principales:

- a) Aprendizaje vinculado con la experiencia y la práctica.
- b) Emociones y significación del aprendizaje.
- c) Ambientes de aprendizaje y vínculo pedagógico.
- d) Aprendizaje reflexivo y transformación personal.

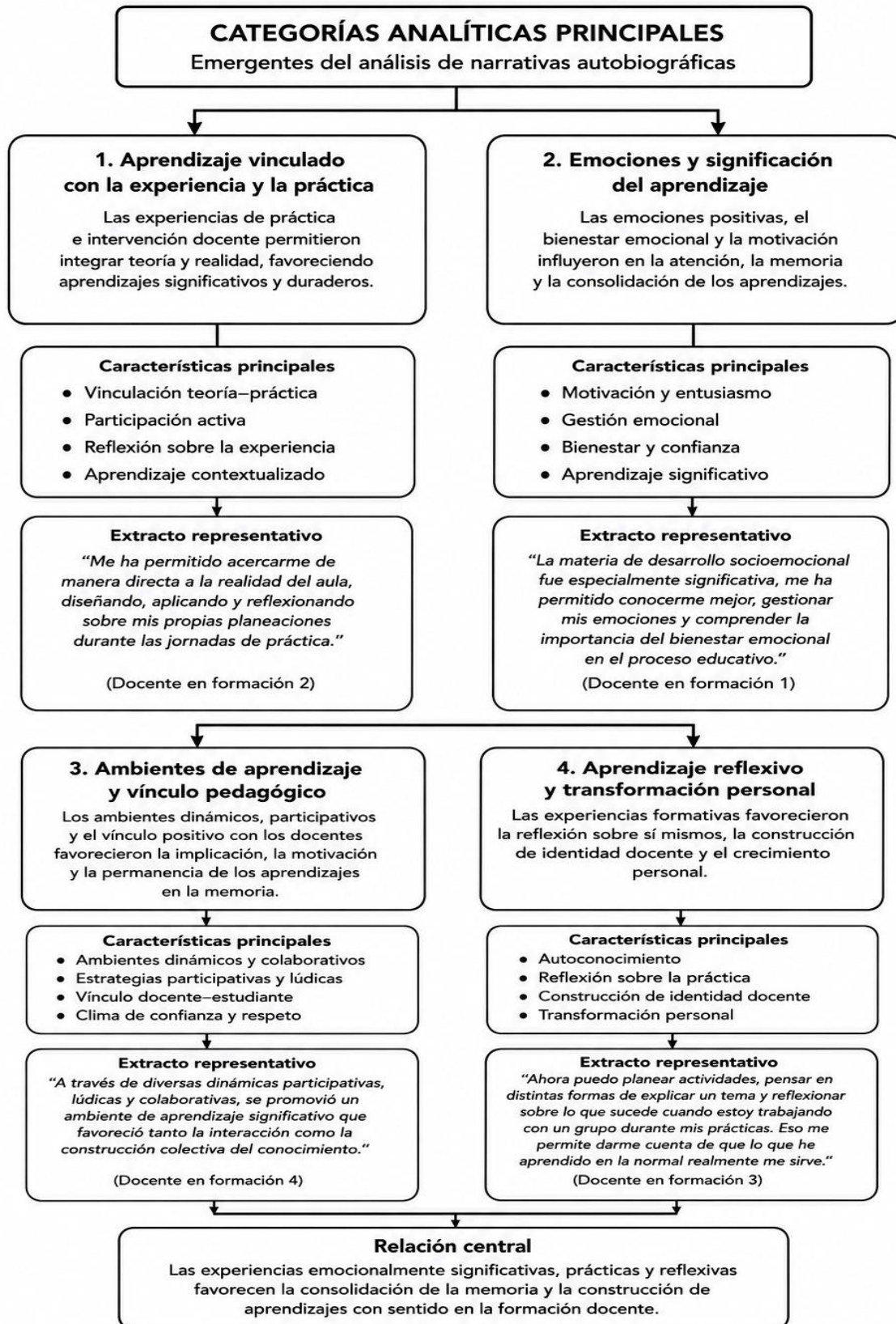
Estas categorías permiten comprender cómo la memoria emocional interviene en la consolidación de aprendizajes significativos dentro de la formación inicial docente.

Previo a la presentación de los hallazgos específicos, se elaboró una categorización analítica derivada del proceso de interpretación de las narrativas autobiográficas de las y los docentes en formación. Esta organización permitió identificar los principales elementos que otorgaron significado a las experiencias de aprendizaje recordadas por el estudiantado, así como las relaciones existentes entre emoción, memoria y consolidación del aprendizaje.

Las categorías emergentes sintetizan los aspectos recurrentes presentes en los relatos y muestran que las experiencias formativas con mayor permanencia en la memoria estuvieron asociadas con la práctica, la participación activa, el vínculo pedagógico, y la reflexión personal.

La Figura 1 presenta de manera esquemática las categorías analíticas construidas a partir del análisis temático de la información. A partir de las categorías presentadas en esta Figura 1, fue posible profundizar en las experiencias y significados atribuidos por las docentes en formación a aquellas clases y procesos formativos que permanecen con mayor claridad en su memoria. El análisis de las narrativas permitió identificar que los aprendizajes considerados más significativos se relacionan con experiencias que articularon la práctica, la emoción, la participación activa, y la reflexión personal, elementos que favorecieron la consolidación del aprendizaje y su permanencia en el tiempo y que se detallan a continuación.

Figura 1. Categorización analítica de las experiencias de aprendizaje significativas.



Nota: Elaboración propia a partir de narrativas autobiográficas de cuatro docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primara, Escuela Normal San Felipe del Progreso, Estado de México, 2026.

Una de las recurrencias más visibles en las narrativas fue la valoración de aquellas experiencias formativas que permitieron a las docentes en formación vincular la teoría con situaciones reales de práctica docente. Los relatos muestran que las asignaturas asociadas con intervenciones en el aula, planeación didáctica y jornadas de práctica fueron recordadas con mayor claridad y significado, debido a su carácter experiencial. Este hallazgo coincide con los planteamientos del aprendizaje experiencial, el cual sostiene que el conocimiento se construye a partir de la experiencia y de la reflexión sobre ella (Kolb, 1984).

En este sentido, una de las docentes en formación expresó que una de sus asignaturas favoritas fue *Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente*, debido a que “me ha permitido acercarme de manera directa a la realidad del aula, diseñando, aplicando y reflexionando sobre mis propias planeaciones durante las jornadas de práctica” (Docente en formación 2, comunicación personal, mayo del 2026). Esta narrativa da cuenta de que las experiencias recordadas con mayor intensidad fueron aquellas que implicaron participación activa, toma de decisiones, y reflexión sobre la práctica.

De manera similar, otra docente en formación señaló que las clases relacionadas con la práctica docente fueron de las más significativas porque “no todo se queda en la teoría, sino que podemos ver cómo es realmente trabajar con un grupo y aprender de esa experiencia” (Docente en formación 3, comunicación personal, mayo del 2026). Este tipo de expresiones permite identificar que las experiencias asociadas con vivencias reales poseen una mayor capacidad de permanencia en la memoria; aspecto que puede comprenderse desde la neurociencia como resultado de la activación conjunta de procesos cognitivos y emocionales.

La relación entre emoción y aprendizaje también se manifestó de manera constante en los relatos del estudiantado. Las narrativas muestran que las clases consideradas más memorables estuvieron asociadas con emociones como motivación, confianza, entusiasmo, creatividad y bienestar emocional. Desde la perspectiva neuroeducativa, estos hallazgos resultan relevantes, ya que las emociones influyen

directamente en la atención y en la consolidación de la memoria mediante la interacción entre estructuras cerebrales como la amígdala y el hipocampo (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Una estudiante señaló que la asignatura de *Desarrollo socioemocional* fue particularmente significativa porque “me ha permitido conocerme mejor, gestionar mis emociones y comprender la importancia del bienestar emocional en el proceso educativo” (Docente en formación 1, comunicación personal, mayo del 2026); además, refirió que el ambiente generado por la docente favoreció “la confianza, la motivación y la participación activa” (Docente en formación 1, comunicación personal, mayo del 2026). Esos elementos permiten advertir que la dimensión emocional no aparece como un componente secundario del aprendizaje, sino como una condición, la cual favorece la implicación del sujeto con la experiencia educativa.

Otro aspecto relevante identificado en las narrativas fue la importancia de los ambientes de aprendizaje y del vínculo pedagógico establecido con las y los docentes formadores. Las experiencias mejor recordadas estuvieron asociadas con clases dinámicas, participativas y colaborativas, en las que el estudiantado se sintió escuchado, involucrado y motivado. Este hallazgo coincide con las aportaciones de la neuroeducación, las cuales señalan que los ambientes emocionalmente seguros favorecen la atención, la motivación y la disposición hacia el aprendizaje (Mora, 2017).

En este sentido, una estudiante destacó que una de sus asignaturas favoritas fue *El sujeto y su formación profesional docente* porque “a través de diversas dinámicas participativas, lúdicas y colaborativas, se promovió un ambiente de aprendizaje significativo que favoreció tanto la interacción como la construcción colectiva del conocimiento” (Docente en formación 4, comunicación personal, mayo del 2026); asimismo, señaló que estas estrategias hicieron las clases “más atractivas y menos monótonas” (Docente en formación 4, comunicación personal, mayo del 2026). Este fragmento resulta significativo, porque permite contrastar las experiencias valoradas positivamente con aquellas prácticas formativas, que como se señaló

en la introducción, suelen percibirse como repetitivas y centradas exclusivamente en la exposición de contenidos.

Las narrativas también evidenciaron que el aprendizaje significativo se relaciona con la posibilidad de reflexionar sobre sí mismos y sobre su futura práctica profesional. En este sentido, la memoria emocional se vinculó con experiencias que favorecieron procesos de autoconocimiento, construcción de identidad docente y resignificación de la experiencia educativa.

Una estudiante expresó que determinadas asignaturas le ayudaron a “darme cuenta de por qué a veces no me gustan tanto las matemáticas y a reflexionar sobre las dificultades que pueden existir al aprenderlas” (Docente en formación 3, comunicación personal, mayo del 2026). Esta narrativa muestra como ciertas experiencias formativas trascienden la adquisición de contenidos y favorecen procesos reflexivos vinculados con la comprensión de sí misma como aprendiz y futura docente.

De manera semejante, otra participante afirmó que las experiencias de práctica docente le permitieron “entenderme a mí misma” y reconocer la importancia de las emociones en el proceso educativo (Docente en formación 4, comunicación personal, mayo del 2026); asimismo, destacó que las prácticas profesionales le dejaron experiencias que la hicieron crecer “incluso en lo personal” (Docente en formación 4, comunicación personal, mayo del 2026). Estos hallazgos permiten advertir que las experiencias emocionalmente significativas favorecen aprendizajes con mayor permanencia debido a que se articulan con la historia personal, las emociones y la identidad profesional del sujeto.

Otro elemento relevante fue que las participantes identificaron el aprendizaje a partir de su capacidad para aplicar conocimientos en contextos reales. Este aspecto aparece de manera reiterada en las narrativas cuando las estudiantes señalan que saben que aprendieron porque ahora pueden planear actividades, explicar contenidos, resolver problemas o reflexionar sobre su práctica. Desde la perspectiva neurocientífica, esta capacidad de transferencia constituye un indicador de consolidación del aprendizaje,

ya que implica que la información ha sido integrada de manera significativa y puede recuperarse en situaciones distintas a aquellas en las que fue adquirida (Kandel et al., 2014).

Los hallazgos descritos permiten identificar que las experiencias formativas recordadas con mayor claridad y significado son aquellas que involucran participación activa, reflexión sobre la práctica, interacción con otros y movilización emocional. Las narrativas muestran que las clases percibidas como dinámicas, humanas y vinculadas con experiencias reales generan aprendizajes más duraderos y significativos en comparación con aquellas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos teóricos. Estos resultados coinciden con los aportes de la neuroeducación, los cuales sostienen que las emociones desempeñan un papel central en la atención, la memoria y la construcción del aprendizaje (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Mora, 2017).

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio permiten reconocer que las experiencias de aprendizaje consideradas más significativas por las docentes en formación estuvieron estrechamente vinculadas con elementos emocionales, experienciales y reflexivos. Las narrativas muestran que las clases mejor recordadas no fueron necesariamente aquellas centradas en la acumulación de información o en la repetición de contenidos conceptuales, sino aquellas que involucraron participación activa, cercanía con la práctica docente, ambientes de confianza, motivación y procesos de reflexión personal. Estos resultados coinciden con los planteamientos de la neurociencia educativa, particularmente con las investigaciones que sostienen que las emociones desempeñan un papel fundamental en la atención, la memoria y la consolidación del aprendizaje (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Desde una perspectiva neurobiológica, estos hallazgos pueden comprenderse a partir de la interacción entre la amígdala y el hipocampo. Como se señaló previamente, la amígdala participa en el procesamiento emocional y actúa como moduladora de la memoria, intensificando la codificación de experiencias que poseen una carga afectiva significativa (LeDoux, 1999). En las narrativas analizadas, las experiencias que las estudiantes evocaron con mayor claridad estuvieron asociadas con emociones positivas como

entusiasmo, confianza, satisfacción, motivación y sentido de logro. Esto permite inferir que dichas experiencias activaron mecanismos emocionales que favorecieron la permanencia de los aprendizajes en la memoria.

En este sentido, la memoria emocional adquiere especial relevancia en la formación docente, ya que permite comprender por qué ciertos aprendizajes permanecen con mayor fuerza en el tiempo. Las experiencias recordadas por el estudiantado estuvieron vinculadas con actividades prácticas, dinámicas colaborativas, estrategias participativas y espacios de reflexión sobre la experiencia. Estos elementos generaron una implicación emocional que favoreció la atención y el interés del sujeto, condiciones necesarias para la consolidación del aprendizaje. Tal como plantean Immordino-Yang y Damasio (2007), la emoción orienta los procesos cognitivos y contribuye a dotar de significado a la experiencia, aspecto que resulta fundamental para comprender cómo aprenden las personas.

Los resultados también permiten advertir que la permanencia de determinados aprendizajes puede depender de la manera en que el contenido es experimentado por el sujeto. Las participantes recordaron con mayor precisión aquellas clases en las que pudieron actuar, dialogar, resolver problemas, vincular la teoría con la práctica y sentirse emocionalmente involucrados. En contraste, las prácticas centradas únicamente en la exposición de temas, la lectura reiterativa o la reproducción de contenidos fueron escasamente mencionadas como experiencias significativas. Esta situación conduce a cuestionar los modelos formativos que continúan privilegiando una enseñanza centrada en la transmisión de información, particularmente en contextos como las escuelas normales, donde frecuentemente persiste una lógica orientada a la preparación para evaluaciones estandarizadas de ingreso al servicio profesional docente.

Si bien el dominio conceptual y disciplinar constituye un aspecto indispensable en la formación docente, los hallazgos sugieren que dicho conocimiento puede fortalecerse cuando se articula con experiencias emocionalmente significativas. La neurociencia educativa ha demostrado que el aprendizaje adquiere

mayor permanencia cuando la información se vincula con emociones, intereses y experiencias relevantes para el sujeto (Mora, 2017). Desde esta perspectiva, incorporar la dimensión emocional en la enseñanza implicaría enriquecer los procesos formativos mediante estrategias que favorezcan la significación y la implicación activa del estudiantado sin abandonar el rigor académico.

En consecuencia, este estudio abre la discusión sobre la necesidad de que las y los formadores de docentes replanteen las formas en que acompañan la formación inicial de maestras y maestros. Las narrativas analizadas muestran que el estudiantado valora aquellos procesos formativos en los que existe cercanía pedagógica, escucha, participación y reconocimiento de sus experiencias. Esto implica comprender que el acompañamiento docente trasciende la transmisión de contenidos y se relaciona también con la creación de ambientes que favorezcan el bienestar emocional, la motivación y la construcción de sentido.

Repensar la formación docente desde la consideración de la memoria emocional implica reconocer que las experiencias educativas influyen en la manera en que las y los futuros maestros concebirán posteriormente la enseñanza. Dicho de otra manera, las prácticas formativas desarrolladas en las escuelas normales impactan también en las formas de relación pedagógica que reproducirán en su ejercicio profesional y de ahí la importancia de promover experiencias de aprendizaje que integren la reflexión, la emoción y la práctica.

Los hallazgos permiten advertir que las emociones poseen una función pedagógica que históricamente ha sido minimizada en los procesos de formación profesional. Durante mucho tiempo, la educación ha privilegiado una visión racionalista del aprendizaje, en la que las emociones fueron consideradas elementos secundarios o ajenos al conocimiento académico; sin embargo, los relatos de las docentes en formación muestran que los aprendizajes con mayor permanencia en la memoria estuvieron asociados con experiencias emocionalmente significativas. Esto coincide con los planteamientos contemporáneos de la neuroeducación, los cuales sostienen que razón y emoción forman parte de procesos interdependientes en la construcción del conocimiento (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Finalmente, este estudio permite reconocer la pertinencia de continuar desarrollando investigaciones que articulen educación, emociones y neurociencia en el ámbito de la formación inicial docente. Explorar cómo las experiencias emocionalmente significativas influyen en la memoria y en la construcción de aprendizajes puede aportar elementos valiosos para el diseño de propuestas pedagógicas más integrales. En el caso de las escuelas normales, esto representa una oportunidad para fortalecer los procesos formativos desde una perspectiva que reconozca al sujeto que aprende en su dimensión cognitiva, emocional y social.

CONCLUSIONES.

El presente estudio permitió reconocer que la memoria emocional desempeña un papel fundamental en la construcción de aprendizajes significativos dentro de la formación inicial docente en las escuelas normales.

A partir del análisis de las narrativas autobiográficas elaboradas por cuatro docentes en formación del sexto semestre la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, fue posible identificar que las experiencias educativas recordadas con mayor claridad y significado estuvieron asociadas con elementos emocionales, experienciales, prácticos y reflexivos. Estos hallazgos evidencian que las emociones intervienen activamente en los procesos de atención, significación y consolidación de la memoria, favoreciendo aprendizajes más duraderos y con mayor capacidad de transferencia a contextos reales de práctica docente.

Las categorías analíticas construidas a partir del análisis temático (aprendizaje vinculado con la experiencia y la práctica; emociones y significación del aprendizaje; ambientes de aprendizaje y vínculo pedagógico; y aprendizaje reflexivo y transformación personal) permitieron comprender que las experiencias formativas más significativas fueron aquellas en las que el estudiantado participó activamente, estableció vínculos con situaciones reales de enseñanza, y experimentó ambientes de confianza, motivación y cercanía pedagógica. En este sentido, los resultados muestran que el aprendizaje

adquiere mayor permanencia cuando se articula con emociones, experiencias contextualizadas y procesos de reflexión personal.

De manera particular, las narrativas evidenciaron que las experiencias prácticas relacionadas con las jornadas de intervención docente, el diseño de actividades y la resolución de situaciones reales fueron percibidas como espacios de mayor aprendizaje y crecimiento profesional. Las participantes señalaron que estas experiencias les permitieron reflexionar sobre su práctica, comprender mejor los procesos de enseñanza y reconocer la utilidad de los saberes construidos durante su formación. Esto permite advertir que el aprendizaje significativo en la formación docente también depende de la posibilidad de experimentar, reflexionar y otorgar sentido a lo aprendido.

Los hallazgos permiten cuestionar las prácticas formativas que continúan centradas predominantemente en la exposición de contenidos, la repetición de información y la preparación para evaluaciones estandarizadas.

Como se señaló desde el inicio del estudio, en las escuelas normales persiste una tensión entre las metodologías promovidas por los planes de estudio y las exigencias derivadas de los mecanismos de evaluación para el ingreso al servicio docente; sin embargo, las narrativas analizadas muestran que las experiencias que dejan mayores huellas en la memoria del estudiantado son aquellas que logran articular teoría, práctica, emoción y reflexión. Esto sugiere la necesidad de replantear las formas en que se conciben y desarrollan los procesos de enseñanza en la formación inicial docente.

En este sentido, incorporar una perspectiva neuroeducativa en las escuelas normales implica reconocer que el aprendizaje es un proceso integral en el que interactúan dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. La evidencia recuperada en este estudio muestra que las emociones no constituyen un elemento secundario del aprendizaje, sino un componente que influye directamente en la manera en que la información es procesada, almacenada y recuperada; por ello, avanzar hacia propuestas formativas que

consideren la memoria emocional representa una oportunidad para fortalecer los procesos de enseñanza y generar experiencias educativas más humanas, significativas y contextualizadas.

Los resultados permiten reconocer la importancia del acompañamiento pedagógico que brindan las y los docentes formadores. Las experiencias mejor valoradas por las participantes estuvieron asociadas con ambientes dinámicos, participativos y emocionalmente seguros, en los que existía cercanía, escucha y reconocimiento de sus procesos personales y académicos. Esto evidencia que el vínculo pedagógico constituye un elemento relevante en la construcción del aprendizaje y en la configuración de la identidad profesional docente.

Finalmente, este estudio permite concluir que las experiencias emocionalmente significativas impactan tanto en el aprendizaje inmediato como en las formas en que las y los futuros maestros concebirán posteriormente la enseñanza.

Las prácticas formativas desarrolladas en las escuelas normales modelan maneras de relacionarse con el conocimiento, con las emociones y con los otros, por lo que incorporar la memoria emocional en los procesos de formación representa una posibilidad para construir experiencias educativas reflexivas, críticas y comprometidas con la realidad de quienes aprenden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
2. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
3. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

4. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE.
<https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504>
5. Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill. <https://www.academia.edu/>
6. Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore, we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
7. Kandel, E. R., Dudai, Y., & Mayford, M. R. (2014). The molecular and systems biology of memory. *Cell*, 157(1), 163–186. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2014.03.001>
8. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/theory-of-experiential-learning.pdf>
9. LeDoux, J. (1999). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
10. Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
11. Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
12. Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. *Revista de Neurología*, 40(5), 289–297. <https://www.neurologia.com/articulo/2004570>
13. Secretaría de Educación Pública (2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio para la formación de maestras y maestros de educación básica.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/KoZtQfmAg6-ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

14. Sparkes, A. C., & Smith, B. (2008). Narrative constructionist inquiry. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), Handbook of constructionist research (pp. 295–314). Guilford Press.
<https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/4923/>
15. Tokuhamma-Espinosa, T. (2018). Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching. W.W. Norton.

DATOS DE LA AUTORA.

1. **Georgina Monroy Segundo.** Doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, México. Correo electrónico: gmonroysegundo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5805-9828>

RECIBIDO: 26 de mayo del 2026.

APROBADO: 16 de junio del 2026.