

Transdigital[®]

revista científica



Volumen 7, número 13: Enero-junio 2026

ISSN: 2683-328X

Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S. C.

La revista científica *Transdigital* es una publicación semestral bajo el modelo de publicación continua editada por la Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S.C. Hasta ahora, la revista ha sido indizada en: *Latindex*, *Dialnet*, *ERIHPLUS*, *REDIB*, *EuroPub*, *LivRe*, *AURA*, *Academic Resource Index (ResearchBib)*, *MIAR*, *OpenAire-Explore*, *Refseek*, *Sherpa Romeo*, *Elektronische Zeitschriftenbibliothek*, *ZDB Zeitschriften Datenbank*, *WorldCat*, *Dimensions*, *The University of Liverpool*, *Discovery*, *Erasmus University Rotterdam*, *Mir@bel*, *REBIUN*, *DARDO*, *UOCI*, *LatinRev*, *ROAD*, *Google Scholar*, *Crossref*, *Scite*, *Lens*, *Internet Archive*, *BASE*, *OpenAlex*, *Semantic Scholar* y *ScienceOpen*. Dirección oficial: Circuito Altos Juriquilla 1132. C.P. 76230, Querétaro, México. Tel. +52 (442) 301-3238. Página web oficial: www.revista.transdigital.mx. Correo electrónico: revista@transdigital.mx. Editor en jefe: Alexandro Escudero-Nahón (ORCID: 0000-0001-8245-0838). Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-020912091600-102. International Standard Serial Number (ISSN): 2683-328X; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (México). Responsable de la última actualización: Editor en jefe: Alexandro Escudero-Nahón. Todos los artículos en la revista *Transdigital* están licenciados bajo Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente. La persona licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia. Lo anterior, bajo los siguientes términos: Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.



EMOCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN NORMALISTA:
EVIDENCIAS DESDE UNA ESCUELA NORMAL RURAL

EMOTIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHER EDUCATION:
EVIDENCE FROM A RURAL TEACHER TRAINING COLLEGE

Gladis Hernández Medina
Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, México
ORCID: 0009-0007-5986-0952

EMOCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN NORMALISTA: EVIDENCIAS DESDE UNA ESCUELA NORMAL RURAL

EMOTIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHER EDUCATION: EVIDENCE FROM A RURAL TEACHER TRAINING COLLEGE

RESUMEN

La investigación examinó la relación entre las emociones y el aprendizaje significativo en estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural *J. Guadalupe Aguilera* de Durango, México, a partir de un ejercicio de exploración emocional realizado con alumnos de primero, tercer y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. A través de una guía de preguntas abiertas se identificaron las emociones que predominaban en el aula, los factores que las desencadenaban, las estrategias de autorregulación empleadas por los estudiantes y las actividades pedagógicas que favorecieron procesos de aprendizaje profundo. Los resultados evidencian que emociones como la felicidad, la tranquilidad y el entusiasmo se asocian con clases dinámicas, ambientes de apoyo y la claridad en las explicaciones docentes; mientras que la ansiedad, el estrés y la incertidumbre emergen ante sobrecarga académica, actividades poco estructuradas y estilos docentes centrados exclusivamente en la exigencia. Se destaca que las actividades prácticas, lúdicas, colaborativas y contextualizadas son las que contribuyen a construir aprendizajes significativos pues permiten vincular la teoría con la experiencia real y facilitan la comprensión. Se observó que los normalistas desarrollaron estrategias de autorregulación emocional como la respiración consciente, la búsqueda de apoyo entre compañeros y la reorganización de tiempos de estudio; sin embargo, expresaron la necesidad de contar con mayores espacios institucionales para gestionar sus emociones dentro del proceso formativo.

Palabras clave: emociones, aprendizaje significativo, neuroeducación, formación docente, educación normalista

ABSTRACT

The study examined the relationship between emotions and meaningful learning among teacher education students at the *J. Guadalupe Aguilera* Rural Normal School in Durango, Mexico, based on an emotional exploration exercise conducted with students in their first, third, and seventh semesters of the Bachelor's Degree in Primary Education and the Bachelor's Degree in Teaching and Learning in Telesecundaria. Using a guide of open-ended questions, the study identified the emotions that predominated in the classroom, the factors that triggered them, the self-regulation strategies employed by the students, and the pedagogical activities that fostered deep learning processes. The results show that emotions such as happiness, calmness, and enthusiasm are associated with dynamic classes, supportive environments, and clarity in teachers' explanations; whereas anxiety, stress, and uncertainty arise in the face of academic overload, poorly structured activities, and teaching styles focused exclusively on demands. It is highlighted that practical, playful, collaborative, and contextualized activities are those that contribute to building meaningful learning, as they allow for linking theory with real-world experience and facilitate understanding. It was observed that teacher education students developed emotional self-regulation strategies such as mindful breathing, seeking support from peers, and reorganizing study times; however, they expressed the need for greater institutional spaces to manage their emotions within the educational process.

Keywords: emotions, meaningful learning, neuroeducation, teacher training, normal school education

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centró en la relación entre las emociones y el aprendizaje significativo en estudiantes normalistas, considerando que el componente afectivo desempeña un papel determinante en los procesos cognitivos y en la construcción del conocimiento. La literatura en neuroeducación destaca que las emociones actúan como un filtro que potencia o inhibe la atención, la memoria y la motivación hacia el aprendizaje (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Desde esta perspectiva, comprender cómo se experimentan, regulan y expresan las emociones en contextos formativos resulta esencial para fortalecer la práctica docente y promover ambientes educativos que favorezcan el bienestar integral del alumnado.

Ausubel (1983) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante, proceso que se facilita cuando el alumno se encuentra en un estado emocional equilibrado y con disposición positiva hacia la tarea. De igual forma, estudios recientes subrayan que la interacción entre emoción y cognición es inseparable y afecta directamente la capacidad de análisis, la retención de contenidos y la resolución de problemas. En el ámbito de la formación inicial docente, esta interdependencia cobra mayor relevancia, pues los futuros maestros requieren desarrollar competencias socioemocionales que les permitan gestionar su propio bienestar y generar ambientes propicios para el aprendizaje de sus estudiantes.

Asimismo, la educación normalista, particularmente en instituciones rurales, implica dinámicas académicas, comunitarias y de convivencia que influyen de manera significativa en el estado emocional del alumnado. Identificar las emociones predominantes, los factores que las generan y las estrategias de autorregulación que emplean los normalistas constituye un paso fundamental para comprender cómo dichas variables impactan en su proceso formativo y en la construcción de aprendizajes profundos (Sousa, 2014). Por ello, este estudio se sustenta en marcos teóricos provenientes de la neuroeducación, la psicología educativa y la pedagogía crítica, con el fin de analizar de manera integral la relación entre emoción, ambiente escolar y aprendizaje significativo.

2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que su propósito central fue comprender las experiencias emocionales de los estudiantes normalistas y su relación con el aprendizaje significativo desde una perspectiva interpretativa. Se empleó un diseño exploratorio–descriptivo, adecuado para identificar patrones, significados y percepciones expresadas por el alumnado en torno a sus emociones dentro del contexto formativo.

La población participante estuvo conformada por estudiantes de primero, tercer y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), pertenecientes a la Escuela Normal Rural *J. Guadalupe Aguilera*, en Durango, México. La selección de los

grupos respondió a criterios de accesibilidad y pertinencia, considerando distintos momentos del trayecto formativo para obtener una visión amplia de la experiencia emocional en la formación docente.

Para la recolección de información, se utilizó una guía de preguntas abiertas, diseñada con el propósito de explorar las emociones predominantes en el aula, los factores que las generan, las estrategias de autorregulación emocional y las actividades pedagógicas asociadas con el aprendizaje significativo. Esta técnica permitió obtener descripciones ricas y detalladas que reflejan la subjetividad de los participantes.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación temática, que incluyó la identificación de categorías emergentes relacionadas con emociones positivas y negativas, prácticas docentes influyentes, dinámicas grupales y estrategias personales de regulación emocional. Posteriormente, se efectuó un proceso de triangulación entre categorías, respuestas recurrentes y referentes teóricos, con el fin de garantizar la coherencia y validez interpretativa del estudio.

2.1. Marco teórico

La comprensión del papel de las emociones en los procesos de aprendizaje ha cobrado una relevancia creciente en las últimas décadas, particularmente a partir de los aportes de la neurociencia, la psicología cognitiva y la educación emocional. Actualmente, resulta insuficiente explicar el aprendizaje únicamente desde una dimensión racional o intelectual, pues múltiples investigaciones han demostrado que las emociones participan activamente en la manera en que los estudiantes atienden, interpretan, recuerdan y resignifican la información (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Mora, 2013).

Desde la neuroeducación, se ha planteado que aprender implica una interacción constante entre procesos cognitivos, emocionales y sociales. El cerebro no procesa la información de forma neutra, sino que selecciona, prioriza y consolida aquello que posee valor emocional para el sujeto. En este sentido, emociones como la curiosidad, el entusiasmo, la tranquilidad o el interés favorecen la disposición hacia el aprendizaje, ya que activan mecanismos de atención sostenida, motivación intrínseca y consolidación de la memoria. Por el contrario, emociones como la ansiedad, el miedo, la frustración o el estrés pueden dificultar la concentración y reducir la disponibilidad cognitiva para aprender (Sousa, 2014; Mora, 2013).

En esta misma línea, Immordino-Yang (2016) sostiene que las emociones no solo acompañan al pensamiento, sino que lo estructuran. La autora argumenta que la toma de decisiones, la interpretación de experiencias y la construcción de significados están profundamente atravesadas por la dimensión afectiva. Esto implica que los procesos educativos deben considerar no solo qué aprenden los estudiantes, sino también cómo se sienten al aprender, bajo qué condiciones emocionales construyen el conocimiento y qué vínculos establecen con los contenidos escolares.

Desde la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje ocurre de manera profunda cuando la nueva información se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. Aunque este enfoque se ha desarrollado principalmente desde la dimensión cognitiva, su aplicación en contextos reales permite reconocer que la disposición afectiva también influye en la posibilidad de que el estudiante establezca relaciones significativas entre lo nuevo y lo ya conocido. En otras palabras, el aprendizaje significativo no depende exclusivamente de la estructura del contenido, sino también del estado emocional, la motivación y la experiencia subjetiva del aprendiz.

A esta perspectiva se suma el enfoque sociocultural, el cual reconoce que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en interacción con otros sujetos, con el contexto y con los significados construidos socialmente. Desde esta visión, las emociones también forman parte de la experiencia compartida en el aula y en la institución, ya que se construyen y expresan en función de las relaciones pedagógicas, la convivencia y el clima escolar. Por ello, el aprendizaje significativo también puede entenderse como una experiencia emocionalmente situada.

En el campo de la educación emocional, Bisquerra (2019) plantea que el desarrollo de competencias emocionales constituye un componente esencial de la formación integral. Estas competencias incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. En el caso de la formación inicial docente, estas capacidades adquieren una relevancia particular, dado que los futuros maestros no solo requieren gestionar sus propias emociones, sino también desarrollar sensibilidad pedagógica para acompañar emocionalmente a sus futuros estudiantes.

En América Latina, diversos estudios han subrayado la importancia de incorporar la dimensión socioemocional en la formación docente. Chica-Palma et al. (2020) sostienen que las instituciones formadoras de maestros deben asumir la educación emocional como parte de su responsabilidad pedagógica, pues el bienestar emocional del estudiantado influye directamente en su desempeño académico, en su permanencia escolar y en la construcción de su identidad profesional. Del mismo modo, Cuevas et al. (2021) mostraron que los estudiantes normalistas enfrentan con frecuencia emociones asociadas al estrés, la incertidumbre y la presión académica, lo cual revela la necesidad de fortalecer estrategias institucionales de acompañamiento emocional.

En el caso de las escuelas normales rurales, la experiencia formativa adquiere características particulares. La vida en internado, la convivencia intensiva, las dinámicas comunitarias, la disciplina institucional y el compromiso social, que históricamente ha caracterizado a estas instituciones, configuran un escenario educativo complejo, donde la experiencia emocional se encuentra estrechamente vinculada con la formación profesional y con la construcción identitaria del estudiantado. Investigaciones recientes sobre escuelas normales y subjetividad docente han señalado que estos contextos generan experiencias intensas de pertenencia, exigencia, solidaridad, adaptación y resistencia, las cuales influyen directamente en la trayectoria formativa de los futuros docentes.

En este marco, estudiar las emociones en la formación normalista no implica, únicamente, identificar estados afectivos aislados, sino comprender cómo dichos estados se relacionan con las prácticas pedagógicas, el clima institucional, las formas de convivencia y las oportunidades de aprendizaje significativo. Analizar esta relación resulta especialmente pertinente en contextos rurales, donde la formación docente mantiene una estrecha vinculación con la realidad social, comunitaria y cultural de los territorios en los que se insertan las escuelas normales.

Así, el presente estudio se situó en la intersección entre neuroeducación, aprendizaje significativo y educación emocional, con el propósito de aportar evidencia contextualizada sobre la manera en que las emociones influyen en los procesos formativos de estudiantes normalistas rurales. Esta perspectiva reconoció que enseñar y aprender son actos profundamente humanos, atravesados por la experiencia emocional, la interacción pedagógica y la construcción de sentido.

2.2. Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por estudiantes de primero, tercero y séptimo semestre de la LEP y la LEAT de la Escuela Normal Rural *J. Guadalupe Aguilera*, durante el ciclo escolar 2024-2025. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando a los alumnos que aceptaron participar voluntariamente; se aplicó una guía de preguntas abiertas.

En total hubo 50 participantes con edades aproximadas entre 18 y 23 años, provenientes de diversas comunidades rurales y urbanas del estado de Durango, México, y entidades cercanas. Esta diversidad permitió obtener una representación amplia de experiencias emocionales y académicas dentro del contexto normalista rural.

Los grupos incluidos representan diferentes momentos del trayecto formativo:

- Primer semestre, estudiantes en proceso de adaptación a la vida escolar e institucional.
- Tercer semestre, alumnos con mayor experiencia académica y participación en actividades formativas.
- Séptimo semestre, normalistas que realizan prácticas profesionales avanzadas y con mayor carga académica.

La participación fue anónima y voluntaria, y se garantizó la confidencialidad de las respuestas. Este grupo permitió analizar de manera significativa las emociones predominantes en la formación docente y su relación con los procesos de aprendizaje significativo. El estudio se desarrolló en la Escuela Normal Rural *J. Guadalupe Aguilera*, ubicada en el municipio de Canatlán, en el estado de Durango, México. Esta institución forma parte del sistema de

Normales Rurales, caracterizadas por su modalidad de internado, una organización académica y formativa que combina tiempos escolares, actividades comunitarias y dinámicas de convivencia intensiva entre los estudiantes.

La institución atiende, principalmente, a jóvenes provenientes de distintos municipios de Durango, México, y de entidades cercanas, quienes ingresan a los programas de LEP y LEAT. Debido a su modelo educativo, la Normal Rural constituye un espacio donde convergen procesos académicos, comunitarios y socioemocionales que influyen directamente en la experiencia formativa de los estudiantes normalistas. El estudio se llevó a cabo en un contexto marcado por exigencias académicas, actividades formativas complementarias y retos propios de la vida en internado, tales como la adaptación a los ritmos institucionales, la convivencia colectiva y la participación en tareas comunitarias. Estas condiciones generan un ambiente dinámico que impacta tanto en la dimensión cognitiva como en la emocional del estudiantado.

Asimismo, el trabajo docente dentro de la institución se caracteriza por promover prácticas pedagógicas diversas, que incluyen clases teóricas, actividades prácticas, trabajos colaborativos y experiencias de observación y práctica en escuelas de la región. Estos elementos convierten a la Normal Rural en un escenario pertinente para analizar la relación entre emociones y aprendizaje significativo, especialmente en estudiantes que se preparan para ejercer la docencia en contextos rurales, urbanos y multigrado. La investigación se realizó durante el ciclo escolar 2025-2026, un periodo en el cual la comunidad estudiantil enfrentó diversas demandas académicas y adaptativas, lo que permitió registrar emociones, estrategias de autorregulación y percepciones auténticas sobre el proceso de aprendizaje y la práctica educativa.

2.3. Instrumentos

Para la recolección de información se empleó una guía de preguntas abiertas, diseñada específicamente para explorar las emociones experimentadas por los estudiantes durante su proceso formativo y su relación con el aprendizaje significativo. Este instrumento permitió obtener respuestas cualitativas detalladas, favoreciendo la expresión libre de percepciones, experiencias y estrategias de autorregulación emocional (Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones principales de la guía

Dimensión	Descripción
Emociones predominantes en el aula.	Preguntas orientadas a identificar las emociones positivas y negativas que los estudiantes experimentan durante las clases, así como su frecuencia y circunstancias asociadas.
Factores desencadenantes.	Ítems destinados a indagar sobre las causas específicas que generan dichas emociones, incluyendo prácticas docentes, dinámica grupal, carga académica y características del ambiente institucional.

Tabla 1

Dimensiones principales de la guía

Dimensión	Descripción
Estrategias de autorregulación emocional.	Preguntas dirigidas a reconocer los recursos personales y colectivos que los estudiantes emplean para manejar sus emociones en contextos académicos y de internado.
Actividades pedagógicas asociadas al aprendizaje significativo.	Elementos para identificar las metodologías, prácticas y ambientes de aprendizaje que los estudiantes consideran más efectivos para favorecer la comprensión profunda y la motivación académica.

El instrumento fue validado de manera conceptual, revisando su pertinencia y claridad con base en el marco teórico sobre neuroeducación, aprendizaje significativo y educación emocional. Asimismo, se realizaron ajustes para asegurar que el lenguaje fuera accesible y que las preguntas permitieran respuestas amplias, favoreciendo la obtención de datos ricos y contextualizados.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de los resultados

El análisis de los datos obtenidos mediante la guía de preguntas abiertas aplicada a estudiantes de primero, tercer y séptimo semestre de la LEP y la LEAT muestra patrones consistentes respecto al papel que juegan las emociones en los procesos de aprendizaje. Los hallazgos revelaron que el clima emocional del aula constituye un factor decisivo para la participación, la comprensión de contenidos y la consolidación del aprendizaje significativo.

3.2. Emociones predominantes en el aula

Los estudiantes reportaron un predominio de emociones positivas como felicidad, tranquilidad, interés y entusiasmo, las cuales emergen en situaciones donde se generan ambientes de acompañamiento, claridad en las explicaciones y oportunidades para la participación activa. Estas emociones se asocian con: clases dinámicas y metodologías participativas; explicaciones docentes claras y con ejemplos contextualizados; un ambiente interpersonal de apoyo y respeto; y actividades prácticas o colaborativas que permiten aplicar la teoría.

Este conjunto de condiciones favorece un estado emocional óptimo que incrementa la capacidad atencional, la motivación y la memorización consciente, aspectos que, de acuerdo con la neurociencia educativa, potencian el aprendizaje significativo. En contraste, emociones como ansiedad, estrés, incertidumbre y frustración surgieron cuando los estudiantes se enfrentaron a una sobrecarga de actividades en tiempos reducidos,

instrucciones poco claras o cambios abruptos en la organización del curso estilos docentes rígidos o centrados únicamente en el control y dinámicas de evaluación percibidas como punitivas.

La presencia de estas emociones negativas se traduce en un descenso en la comprensión, disminución de la participación y bloqueo cognitivo, especialmente en estudiantes de primeros semestres, quienes continúan ajustándose a las exigencias de la formación inicial docente.

3.3. Actividades pedagógicas que facilitan el aprendizaje significativo

El análisis mostró que los estudiantes identifican de manera reiterada que las actividades más favorecedoras del aprendizaje profundo son aquellas que integran componentes:

- Prácticos (experimentos, modelaciones, proyectos);
- Lúdicos (dinámicas, juegos pedagógicos);
- Colaborativos (trabajo en equipo, debates guiados);
- Contextualizados (vinculación con la comunidad, prácticas situadas).

Estas actividades promueven las conexiones significativas entre los contenidos académicos y la experiencia personal y comunitaria. La evidencia indica que, cuando los normalistas logran relacionar la teoría con situaciones reales de la práctica docente, las emociones positivas se intensifican, se mejora la comprensión y se reduce el nivel de ansiedad asociado a las tareas escolares.

3.4. Estrategias de autorregulación emocional

Los participantes señalaron diversas estrategias empleadas para regular sus emociones durante las clases, entre las cuales destacaron: respiración consciente y pausas activas; reorganización de tiempos de estudio; búsqueda de apoyo entre compañeros; y escritura reflexiva y diálogo con docentes de confianza. Estas estrategias mostraron que los estudiantes están desarrollando competencias emocionales básicas. Sin embargo, también manifiestan la necesidad de contar con mayores espacios institucionales para la gestión emocional, tales como tutorías socioemocionales, acompañamiento psicológico, actividades extracurriculares de bienestar y formación docente con enfoque humanista.

El análisis evidenció que, aunque los estudiantes ponen en práctica mecanismos individuales de autorregulación, estos resultan insuficientes cuando las condiciones pedagógicas del aula no favorecen un clima de seguridad, claridad y apoyo.

3.5. Tendencias entre semestres

La comparación por semestres mostró diferencias interesantes:

- Primer semestre: Mayor presencia de ansiedad e incertidumbre por la adaptación a la vida normalista y a las exigencias académicas.
- Tercer semestre: Equilibrio entre emociones positivas y negativas, con un mayor dominio de estrategias de regulación.
- Séptimo semestre: Predominio de emociones positivas relacionadas con la experiencia adquirida en prácticas profesionales y la comprensión más profunda de la docencia.

Esto sugiere que el desarrollo emocional avanza conforme los estudiantes adquieren mayores herramientas pedagógicas y consolidan su identidad docente.

3.6. Relación entre emociones y aprendizaje significativo

La integración de los resultados permite establecer que existe una relación directa entre el clima emocional, las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje significativo:

- Emociones positivas → mayor apertura cognitiva, motivación y comprensión.
- Emociones negativas → bloqueo, evasión y aprendizaje superficial.

Esto confirma los postulados neuroeducativos que sostienen que el aprendizaje es un proceso inseparable de la dimensión emocional.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman que las emociones desempeñan un papel central en los procesos de aprendizaje significativo en estudiantes normalistas, lo cual coincide con el amplio cuerpo teórico desarrollado desde la neuroeducación y la psicología cognitiva. De acuerdo con Immordino-Yang (2016), no existe aprendizaje profundo sin una implicación emocional, dado que las emociones activan procesos neurobiológicos que facilitan la atención, la memoria y la toma de decisiones. Los resultados obtenidos, mostraron cómo emociones positivas como la felicidad, el entusiasmo y la tranquilidad potencian la comprensión y la participación, se alinearon con esta perspectiva, evidenciando que los ambientes pedagógicos emocionalmente seguros constituyen un catalizador del aprendizaje significativo.

Asimismo, los estudiantes señalaron que las prácticas pedagógicas dinámicas y contextualizadas generan un mayor involucramiento emocional y cognitivo. Esta observación resuena con el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), quien planteó que el estudiante necesita anclar la nueva información a estructuras previas para lograr una comprensión profunda. Las actividades prácticas, colaborativas y ligadas al contexto, reportadas como las más efectivas, permiten precisamente este anclaje al facilitar conexiones entre los contenidos escolares y las experiencias reales.

Por otro lado, la presencia de emociones negativas como ansiedad, estrés e incertidumbre ante la sobrecarga académica o instrucciones poco claras coincide con los estudios de Pekrun (2014), quien sostuvo que las emociones académicas negativas tienden a disminuir la motivación intrínseca, interferir con la memoria de trabajo y obstaculizar las funciones ejecutivas necesarias para resolver tareas complejas. En el caso de los estudiantes de primer semestre, estos efectos se manifiestan con mayor intensidad, lo cual es consistente con investigaciones sobre transición académica y adaptación emocional en educación superior.

El estudio también evidenció que los normalistas desarrollan estrategias de autorregulación emocional como la respiración consciente, el apoyo entre pares y la reorganización del tiempo. Estas estrategias coincidieron con las propuestas de Bisquerra (2019) sobre educación emocional, quien destacó la importancia de fortalecer las competencias de autoconciencia y autorregulación para crear condiciones propicias para el aprendizaje. Sin embargo, la percepción de insuficiencia en los apoyos institucionales revela una brecha en la formación docente inicial, pues la formación docente debe incorporar de manera explícita un enfoque socioemocional como parte del currículo formativo.

Finalmente, al comparar las diferencias entre semestres, se observó que los estudiantes avanzados manifestaron una mayor estabilidad emocional y una relación más madura con las demandas académicas. En este sentido, la construcción de la identidad docente, que se fortalece progresivamente con la experiencia, la reflexión y la práctica situada. La maduración emocional observada en los estudiantes de séptimo semestre puede interpretarse como un indicador de avance en la consolidación de dicha identidad profesional.

En conjunto, la discusión teórica y los resultados empíricos de este estudio reafirmaron que la educación emocional y las prácticas pedagógicas activas no pueden considerarse elementos periféricos, sino componentes esenciales para el logro del aprendizaje significativo en la formación docente. Integrar la dimensión emocional de manera intencional y sistemática constituye un compromiso necesario para las instituciones formadoras de docentes, particularmente en contextos normalistas como la Escuela Normal Rural *J. Guadalupe Aguilera*, donde la vida escolar en internado exige un enfoque integral que atienda tanto el bienestar como el desarrollo académico.

4.1. Recomendaciones pedagógicas

A partir de los hallazgos del estudio y del sustento teórico revisado, se plantean las siguientes recomendaciones pedagógicas para fortalecer el bienestar emocional, la autorregulación y el aprendizaje significativo en la formación inicial docente.

4.1.1. Incorporar la educación socioemocional como eje transversal del currículo normalista

Siguiendo a Bisquerra (2019), es indispensable incluir espacios formativos que permitan a los estudiantes identificar, expresar y regular sus emociones. La creación de talleres permanentes, tutorías socioemocionales y círculos de diálogo favorecerá la autoconciencia emocional y contribuirá a disminuir la ansiedad y el estrés académico.

4.1.2. Diseñar ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros

Los resultados mostraron que la actitud docente, la claridad en las instrucciones y la cohesión grupal influyen directamente en las emociones del alumnado. Se recomienda promover prácticas docentes empáticas, comunicativas y basadas en el respeto, así como establecer normas de convivencia orientadas a la cooperación y el apoyo mutuo.

4.1.3. Implementar metodologías activas que favorezcan el aprendizaje significativo

En coherencia con Ausubel (1983), se sugiere privilegiar metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, estudio de casos, simulaciones y actividades prácticas contextualizadas. Estas metodologías fortalecen la motivación, permiten anclar los contenidos a experiencias reales y potencian una comprensión profunda.

4.1.4. Regular la carga académica y mejorar la organización didáctica

La ansiedad y el estrés identificados en los estudiantes están asociados a sobrecargas de trabajo y clases poco estructuradas. Se sugiere coordinar entre academias la planificación de tareas, establecer calendarios claros, dosificar las actividades evaluativas y explicitar criterios de evaluación desde el inicio del curso.

4.1.5. Capacitar al profesorado en neuroeducación y gestión emocional

La formación continua del docente debe integrar conocimientos sobre funcionamiento cerebral, atención, memoria, motivación y regulación emocional. Autores como Immordino-Yang (2016) y Mora (2013) destacan que comprender cómo aprende el cerebro permite diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y humanizadas.

4.1.6. Fomentar estrategias de autorregulación emocional en el aula

Es recomendable incorporar prácticas breves de respiración consciente, pausas activas, visualización positiva o ejercicios de mindfulness al inicio o cierre de las clases. Estas prácticas, además de atender el bienestar emocional, favorecen la concentración y el clima escolar.

4.1.7. Fortalecer el acompañamiento institucional

Los estudiantes expresaron la necesidad de contar con espacios formales para la gestión emocional. En este sentido, se propone la implementación de:

- Programas de tutoría académica y emocional.
- Atención psicológica accesible.
- Actividades extracurriculares que promuevan el bienestar.

4.1.8. Promover la reflexión docente sobre la práctica emocional

Es necesario que los docentes analicen cómo sus acciones, lenguaje y actitudes modelan el clima emocional del aula. Espacios de reflexión colegiada, autoevaluaciones y retroalimentación entre pares pueden contribuir a mejorar las prácticas cotidianas.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten concluir que las emociones constituyen un componente fundamental en los procesos de aprendizaje significativo de los estudiantes normalistas. La evidencia obtenida mostró que el aprendizaje no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva cognitiva, ya que la dimensión emocional influye de manera directa en la atención, la motivación, la comprensión, la participación y la construcción de significados.

Se identificó que emociones positivas como la tranquilidad, el entusiasmo, la felicidad y el interés favorecen ambientes propicios para aprender, especialmente cuando se asocian con prácticas pedagógicas dinámicas, explicaciones claras, relaciones de apoyo y actividades contextualizadas. Estas condiciones contribuyen a que el alumnado establezca vínculos más sólidos entre los contenidos académicos y sus experiencias formativas, fortaleciendo así el aprendizaje significativo.

En contraste, emociones negativas como la ansiedad, el estrés, la frustración y la incertidumbre emergen ante situaciones de sobrecarga académica, falta de claridad didáctica, rigidez pedagógica o escasos espacios de

acompañamiento. Estas emociones tienden a obstaculizar la concentración, disminuir la disposición para aprender y generar experiencias formativas menos favorables, particularmente en estudiantes que se encuentran en etapas iniciales de su trayectoria normalista.

El estudio también permitió reconocer que los estudiantes desarrollan estrategias de autorregulación emocional para enfrentar las exigencias académicas y personales de su formación; sin embargo, estas estrategias resultan limitadas si no van acompañadas de apoyos institucionales más sólidos. En este sentido, se vuelve necesario que las escuelas normales integren de manera explícita la educación socioemocional como parte de la formación docente, no solo para favorecer el bienestar del alumnado, sino también para fortalecer su identidad profesional y su futura práctica pedagógica.

Finalmente, se concluye que la formación inicial docente debe asumirse como un proceso integral que articule la dimensión cognitiva, emocional, social y ética del aprendizaje. En contextos como el de la Escuela Normal Rural *J. Guadalupe Aguilera*, donde convergen exigencias académicas, vida comunitaria y compromiso profesional, atender la dimensión emocional del estudiantado representa una condición indispensable para formar docentes más reflexivos, sensibles, empáticos y capaces de construir ambientes educativos humanizados.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2019). *Educación emocional y bienestar*. Desclée de Brouwer.
- Chica-Palma, O. C., Sánchez-Buitrago, J. O., & Pacheco-Espejel, A. A. (2020). Educación emocional en las organizaciones formadoras de maestros. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 93–120. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.5>
- Cuevas, Y., Chávez, M., & García, M. (2021). Afectividad de normalistas: Estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45–66.
- Damasio, A. R. (2018). *El extraño orden de las cosas: La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Destino.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W. Norton.
- 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>
- López, M., & Álvarez, J. (2019). Clima escolar y emociones en estudiantes de educación superior. *Perfiles Educativos*, 41(164), 92–111.

Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 18, 155-158.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Academic Press.

Sousa, D. A. (2014). *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación*. Narcea Ediciones.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Transdigital[®]

editorial

La Editorial *Transdigital* publica libros de carácter científico y académico. Se pueden publicar tesis de posgrado, una vez sometidas al sistema de evaluación de pares de doble ciego. Servicios:

- Gestión del International Standard Book Number (ISBN), del Digital Object Identifier (DOI) y del código de barras.
- Diseño gráfico
- Servicio de corrección de estilo y redacción.
- Dictaminación de la revisión por pares en doble ciego hecha por miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México.
- Alojamiento permanente del libro en la editorial *Transdigital* (www.editorial.transdigital.mx)
- Distribución gratuita en *Dialnet*, *Google Books*, *Google Play* y *SCRIBD*.
- Distribución a precio mínimo en *Amazon Kindle* (cuota que pagan los lectores de *Kindle*).

La editorial *Transdigital* está en el Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594. Además, está afiliada a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor. Y está en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) de la SECIHTI de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Transdigital[®]

congreso virtual

El Congreso Virtual *Transdigital* se realiza anualmente de manera totalmente virtual (www.congreso.transdigital.mx). Este evento tiene el objetivo de reunir resultados parciales o finales de investigaciones empíricas, documentales o ensayos científicos sobre temas y desafíos que involucran a la tecnología y la transformación digital en sociedad.

Está dirigido a investigadores(as), docentes de todas las modalidades y niveles del sistema educativo, estudiantes de pregrado y posgrado, gestores(as) educativos(as), directivos(as) y demás profesionales interesados(as) en la investigación empírica y documental sobre el uso de la tecnología y la transformación digital en diversos ámbitos sociales, por ejemplo, la salud, el ocio, el turismo, las finanzas, la educación, el desarrollo comunitario, la industria, etcétera.

La inscripción por texto, con un máximo de tres autores(as) da el derecho de publicar la ponencia como capítulo de libro académico en la editorial *Transdigital*, una vez que ha sido admitida por el Comité Científico; además se otorgan certificados de ponencia y asistencia. Ese libro cuenta con International Standard Book Number (ISBN), Digital Object Identifier (DOI) y código de barras.

El Congreso Virtual *Transdigital* es una iniciativa que está inscrita en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) de la SECIHTI de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Transdigital[®]

revista científica

La revista científica *Transdigital* es una publicación semestral bajo el modelo de publicación continua, de manera que se reciben textos durante todo el año. Es editada por la Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S.C. Evalúa los textos con el sistema de pares de doble ciego. Se admiten Artículos de investigación y Ensayos científicos originales.

El proceso de publicación es expedito y, en promedio, los textos se publican tres meses después de que han sido recibidos. El Consejo científico y el Comité editorial se compone por distinguidas y distinguidos académicos de talla nacional e internacional. Cuenta con la Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-020912091600-102, International Standard Serial Number (ISSN) 2683-328X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Hasta ahora, está indizada en Latindex, Dialnet, ERIHPLUS, REDIB, EuroPub, LivRe, AURA, Academic Resource Index (ResearchBib), MIAR, OpenAire-Explore, Refseek, Sherpa Romeo, Elektronische Zeitschriftenbibliothek, ZDB Zeitschriften Datenbank, WorldCat, Dimensions, The University of Liverpool, Discovery, Erasmus University Rotterdam, Mir@bel, REBIUN, DARDO, UOCI, LatinRev, ROAD, Google Scholar, Crossref, Scite, Lens, Internet Archive, BASE, etc.

El costo de publicación puede ser consultado en: www.revista.transdigital.mx