

RICESO

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación,
Salud y Sociología

**Interacción entre atención, emoción y memoria en la
consolidación del aprendizaje significativo: un enfoque desde
la psicología cognitiva**

Ruddy Andreina Mancebo Gerónimo

<https://orcid.org/0009-0009-6448-4642>

<https://doi.org/10.66136/pj7eng26>

República Dominicana







Interacción entre atención, emoción y memoria en la consolidación del aprendizaje significativo: un enfoque desde la psicología cognitiva

Interaction Between Attention, Emotion, and Memory in the Consolidation of Meaningful Learning: A Cognitive Psychology Approach

RESUMEN:

La presente investigación analiza la interacción entre atención, emoción y memoria como procesos fundamentales en la consolidación del aprendizaje significativo, desde el marco teórico de la psicología cognitiva. Se aborda la integración de los postulados de Ausubel (1963; 1976) sobre el aprendizaje significativo con los avances neurocientíficos contemporáneos que evidencian el papel modulador de las emociones en los sistemas atencionales y mnemónicos. Mediante una revisión documental de fuentes especializadas publicadas en los últimos cinco años, se examinan los mecanismos neurobiológicos que explican cómo la activación emocional influye en la codificación, almacenamiento y recuperación de la información. Los hallazgos indican que la atención funciona como un filtro inicial que selecciona los estímulos relevantes (Posner & Petersen, 1990), mientras que la emoción actúa como un modulador que determina la profundidad del procesamiento y la permanencia del recuerdo (Mora, 2014; Báñez, 2025). Se concluye que el diseño de experiencias educativas que integren intencionalmente estos tres componentes constituye una estrategia pedagógica fundamental para promover aprendizajes duraderos y con sentido.

Palabras Claves: Atención; emoción; memoria; aprendizaje significativo; psicología cognitiva

	Ruddy Andreina Mancebo Gerónimo
	https://orcid.org/0009-0009-6448-4642
	juanjo.soza@gmail.com
	Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA)
	República Dominicana
	https://doi.org/10.66136/pj7eng26

Received: 28/03/2026
 Accepted: 10/04/2026
 Published: 20/04/2026

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología
<https://www.riceso.org>

editor@riceso.org

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons. Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.**



ABSTRACT

The present study analyzes the interaction between attention, emotion, and memory as fundamental processes in the consolidation of meaningful learning, within the theoretical framework of cognitive psychology. It addresses the integration of David Ausubel's postulates (1963; 1976) on meaningful learning with contemporary neuroscientific advances that demonstrate the modulatory role of emotions in attentional and mnemonic systems.

Through a documentary review of specialized sources published over the last five years, the neurobiological mechanisms explaining how emotional activation influences the encoding, storage, and retrieval of information are examined. The findings indicate that attention functions as an initial filter that selects relevant stimuli (Posner & Petersen, 1990), while emotion acts as a modulator that determines the depth of processing and the persistence of memory (Mora, 2014; Báñez, 2025).

It is concluded that the design of educational experiences that intentionally integrate these three components constitutes a fundamental pedagogical strategy for promoting lasting and meaningful learning.

Keywords: attention; emotion; memory; meaningful learning; cognitive psychology

INTRODUCCIÓN

La comprensión de los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje ha sido un tema central en la psicología educativa durante las últimas décadas. Tradicionalmente, los enfoques pedagógicos han privilegiado la dimensión racional del aprendizaje, relegando las emociones a un papel secundario o incluso considerándolas como un factor perturbador. Sin embargo, los avances en neurociencia cognitiva han comenzado a revelar una realidad más compleja: los procesos atencionales, emocionales y mnemónicos no operan de manera aislada, sino que constituyen un sistema integrado que determina la calidad y permanencia del aprendizaje (Mora, 2014; Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024).

El contexto educativo contemporáneo enfrenta desafíos significativos. Las tasas de deserción estudiantil, la falta de motivación y las dificultades en la retención de conocimientos han llevado a investigadores y educadores a cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza. En este escenario, la psicología cognitiva ofrece herramientas conceptuales para comprender por qué algunos aprendizajes perduran mientras otros se desvanecen rápidamente, y cómo el diseño de experiencias educativas puede potenciar la consolidación del conocimiento (Mayer, 2003).

El presente ensayo se centra en un aspecto específico dentro de este amplio campo: la interacción entre atención, emoción y memoria como factores determinantes en la consolidación del aprendizaje significativo. Se delimita el análisis al marco conceptual de la psicología cognitiva, con especial énfasis en los aportes de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1963; 1976) y los desarrollos contemporáneos de la neuroeducación. El período temporal considerado abarca principalmente las investigaciones publicadas en los últimos diez años, sin perder de vista los fundamentos teóricos clásicos que sustentan este campo de estudio.

El objetivo de este ensayo es analizar la forma en que la atención, la emoción y la memoria interactúan durante el proceso de consolidación del aprendizaje significativo, identificando los mecanismos neurocognitivos que explican esta integración y sus implicaciones para la práctica educativa.

La tesis que se defenderá a lo largo de este texto sostiene que el aprendizaje significativo no puede explicarse únicamente como un proceso de asimilación cognitiva de nuevos conocimientos a estructuras previas, sino que requiere necesariamente de una integración funcional entre los sistemas atencionales, emocionales y mnemónicos. En otras palabras, la consolidación del aprendizaje significativo depende no solo de lo que se aprende, sino de cómo se aprende en términos de compromiso atencional, activación emocional y procesamiento mnémico integrado (Maldonado Pazmiño et al., 2024; Cedeño-Tuarez et al., 2022).

Fundamentos neurocognitivos de la atención, emoción y memoria

Para comprender la interacción entre los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, resulta indispensable examinar primero su funcionamiento individual. La atención constituye el mecanismo de entrada de todo proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva neurocognitiva, la atención no es un proceso unitario, sino un sistema complejo que regula la selección y priorización de estímulos en un entorno caracterizado por una sobrecarga de información. Como señala Francisco Mora (2014) en su obra sobre neuroeducación, "las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención, y con ello, el interés por el descubrimiento de todo lo nuevo" (p. 23). Esta afirmación revela la interdependencia temprana entre atención y emoción: la atención no opera en un vacío afectivo, sino que es continuamente modulada por el significado emocional que los estímulos poseen para el sujeto.

El sistema atencional humano puede ser conceptualizado como un filtro que selecciona aquellos estímulos que resultan relevantes para el organismo, descartando la información superflua. Posner y Petersen (1990) establecieron un modelo seminal que distingue tres redes atencionales: la red de alerta, responsable de mantener el estado de vigilancia; la red de orientación, que dirige la atención hacia estímulos específicos; y la red ejecutiva, encargada del control de conflictos y la autorregulación. Investigaciones recientes en neurociencia cognitiva han demostrado que la amígdala, estructura cerebral central en el procesamiento emocional, ejerce una influencia directa sobre las cortezas prefrontal y parietal, responsables del control atencional (Barrios Tao & Gutiérrez de Piñeres Botero, 2020). Esto significa que los estímulos cargados de significado emocional tienen prioridad en el acceso a los recursos atencionales.

Por su parte, la memoria ha sido tradicionalmente concebida como el almacén donde se conservan las experiencias pasadas. La psicología cognitiva distingue entre memoria de trabajo, que opera como un espacio de procesamiento temporal, y memoria a largo plazo, que almacena información de manera duradera. El aprendizaje significativo implica precisamente la transferencia de información desde la memoria de trabajo hacia la memoria a largo plazo, estableciendo conexiones con conocimientos preexistentes (Ausubel, 1963). Este proceso de consolidación, sin embargo, no es automático ni exclusivamente cognitivo. Bárez (2025) señala que la consolidación de la memoria es un proceso dinámico que involucra cambios estructurales en las conexiones sinápticas y que puede ser modulado por factores emocionales.

La emoción como moduladora de la consolidación mnémica

El papel de las emociones en el aprendizaje ha sido sistemáticamente subestimado por las pedagogías tradicionales, que tendían a considerar la afectividad como un elemento ajeno cuando no perturbador del proceso educativo. Sin embargo, las investigaciones contemporáneas en psicología cognitiva y neurociencia han invertido esta perspectiva, demostrando que la emoción no solo acompaña al aprendizaje, sino que constituye un factor determinante de su calidad y permanencia (Bisquerra, 2009; Fernández Berrocal et al., 2022).

Desde una perspectiva neurobiológica, cuando un estímulo incita emociones positivas, se libera dopamina y otros neurotransmisores que facilitan la plasticidad sináptica, es decir, la creación de nuevas conexiones neuronales que sustentan el aprendizaje. Este mecanismo explica por qué las experiencias cargadas de significado emocional tienden a ser recordadas con mayor claridad y duración (Pekrun et al., 2017). En contraste, un ambiente cargado de emociones negativas u hostiles puede generar estrés crónico, elevando los niveles de cortisol e interfiriendo con la atención y la memoria de trabajo (León Quinapallo et al., 2021).

La relación entre emoción y aprendizaje ha sido explorada en profundidad por autores como Maldonado Pazmiño y colaboradores (2024), quienes sostienen que "las emociones son esenciales para el aprendizaje, particularmente desde la perspectiva de la neurociencia, que recomienda que las estrategias de aprendizaje tengan en cuenta el manejo y desarrollo de las emociones por parte de docentes y estudiantes" (p. 5). Esta afirmación subraya la doble dirección

de la influencia emocional: tanto las emociones del estudiante como las del docente participan en la configuración del ambiente de aprendizaje.

La Teoría de la Asimilación de Ausubel (1963; 1976), piedra angular del aprendizaje significativo, no consideraba explícitamente el papel de las emociones. Sin embargo, los desarrollos posteriores han permitido complementar este modelo clásico. El aprendizaje significativo, entendido como la integración de nuevos conocimientos a estructuras cognitivas preexistentes, requiere de un procesamiento profundo que la emoción facilita al otorgar relevancia personal al contenido. En este sentido, puede afirmarse que la emoción funciona como un marcador que señala qué información merece ser procesada con mayor profundidad y, por tanto, consolidada en la memoria a largo plazo (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024).

Cedeño-Tuarez et al. (2022) enfatizan que "la educación emocional es importante en el contexto del aprendizaje permanente, tanto para el funcionamiento de los niños y jóvenes en la escuela como para el aprendizaje permanente de los adultos" (p. 35). Esta perspectiva amplía el alcance de la educación emocional más allá del aula tradicional, reconociendo su relevancia para el desarrollo de actitudes prosociales y el funcionamiento de los individuos en la comunidad.

Atención y memoria: mecanismos de selección y consolidación

Si la emoción modula la relevancia de la información, la atención opera como el mecanismo que determina qué información será procesada. Sin atención, no hay aprendizaje posible. Sin embargo, la atención no es un recurso ilimitado ni puede mantenerse indefinidamente sobre un mismo estímulo. La comprensión de sus limitaciones resulta crucial para el diseño de experiencias educativas efectivas (Tenorio Molina, 2022).

La teoría del procesamiento de la información distingue entre atención selectiva, sostenida y dividida. La atención selectiva permite enfocarse en estímulos relevantes mientras se ignoran distractores; la atención sostenida mantiene el foco a lo largo del tiempo; la atención dividida gestiona múltiples fuentes de información simultáneamente (Espinoza, 2023). En contextos educativos, los tres tipos de atención son requeridos en distintos momentos, y su óptimo funcionamiento depende en buena medida de las condiciones ambientales y emocionales.

La relación entre atención y memoria es bidireccional. Por una parte, la atención determina qué información ingresará a la memoria de trabajo. Por otra, los contenidos almacenados en memoria guían la atención hacia aquellos estímulos que resultan relevantes en función de experiencias previas. Este circuito retroalimentativo explica por qué los estudiantes con mayores conocimientos previos en un dominio tienden a aprender más fácilmente nuevos contenidos: su memoria proporciona un mapa atencional que orienta hacia la información relevante (Mayer, 2003).

La consolidación de la memoria a largo plazo no ocurre instantáneamente, sino que requiere un proceso que se extiende en el tiempo. Durante la consolidación, la información procesada inicialmente en la memoria de trabajo se transfiere y estabiliza en la memoria a largo plazo mediante cambios estructurales en las conexiones sinápticas. Bárez (2025) explica que este proceso puede durar horas, días o incluso semanas, y es particularmente sensible a la interferencia. Aquí nuevamente la emoción juega un papel crucial: la activación emocional facilita la consolidación al liberar neurotransmisores que fortalecen las conexiones sinápticas.

La integración trídica en el aprendizaje significativo

La integración funcional entre atención, emoción y memoria constituye el núcleo de la propuesta que sustenta este ensayo. Lejos de operar como procesos separados que pueden activarse independientemente, estos tres sistemas funcionan como una unidad integrada. El aprendizaje significativo emerge precisamente cuando esta integración se produce de manera armónica (Maldonado Pazmiño et al., 2024).

La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963; 1976) postula que el aprendizaje implica la relación sustantiva y no arbitraria entre nuevos conocimientos y la estructura cognitiva preexistente. Esta definición, si bien esencialmente cognitiva, deja abierta la pregunta sobre qué mecanismos facilitan o dificultan dicha relación. Los desarrollos en psicología cognitiva sugieren que la disposición para establecer estas relaciones no es meramente cognitiva, sino que depende de factores atencionales y emocionales (Benavidez & Flores, 2019).

En primer lugar, para que se establezca una relación sustantiva entre conocimientos nuevos y previos, es necesario que la información nueva capte y mantenga la atención del aprendiz. Un

contenido que no logra atravesar el filtro atencional difícilmente podrá ser procesado con la profundidad que requiere el aprendizaje significativo. En segundo lugar, la relación entre conocimientos nuevos y previos no es neutra en términos afectivos: involucra el interés, la curiosidad, el asombro o, por el contrario, el rechazo o la indiferencia. La emoción determina, en buena medida, si el aprendiz estará dispuesto a realizar el esfuerzo cognitivo que implica establecer nuevas conexiones (Burgos Acosta, 2024).

La dimensión relacional del aprendizaje requiere interacción, cooperación y entusiasmo entre docentes, estudiantes y el proceso de aprendizaje. Como señalan Kostianen et al.(2018), citados por Cedeño-Tuarez et al. (2022), "la dimensión relacional del aprendizaje requiere interacción, cooperación y entusiasmo entre docentes, estudiantes y el proceso de aprendizaje" (p. 36). Esta perspectiva sitúa el aprendizaje en un contexto social y afectivo, superando la visión individualista que ha predominado en algunos enfoques cognitivos.

Tabla 1
Componentes neurocognitivos del aprendizaje significativo

Proceso	Función principal	Mecanismo neurobiológico	Implicación educativa
Atención	Selección y priorización de estímulos	Corteza prefrontal dorsolateral, corteza parietal, sistema de alerta (Posner & Petersen, 1990)	Diseñar estímulos que capten el interés; variar la presentación de contenidos; evitar la sobrecarga atencional
Emoción	Modulación de relevancia y consolidación	Amígdala, sistema límbico, liberación de dopamina y noradrenalina (Mora, 2014; Bárez, 2025)	Generar experiencias emocionalmente significativas; crear clima de confianza; conectar con intereses personales
Memoria de trabajo	Procesamiento temporal y manipulación de información	Corteza prefrontal dorsolateral, circuito fronto-parietal (Mayer, 2003)	Evitar sobrecarga cognitiva; segmentar información; utilizar organizadores previos
Consolidación mnémica	Transferencia a memoria a largo plazo	Plasticidad sináptica, hipocampo, consolidación dependiente de sueño (Bárez, 2025)	Espaciar la práctica; promover recuperación activa; integrar repasos periódicos

Nota. Elaboración propia a partir de los autores revisados.

Implicaciones pedagógicas y diseño instruccional

La comprensión de la interacción entre atención, emoción y memoria no constituye un mero ejercicio teórico, sino que tiene profundas implicaciones para la práctica educativa. Si aceptamos que el aprendizaje significativo depende de la integración funcional de estos tres sistemas, entonces el diseño de experiencias educativas debe considerar explícitamente cómo potenciar dicha integración (San Martín Ureña & Tapia Peralta, 2023).

En primer lugar, la captación y mantenimiento de la atención exige romper con los modelos expositivos unidireccionales que predominan en muchos contextos educativos. La atención humana está diseñada para responder a la novedad, la relevancia personal y el cambio. Por tanto,

las estrategias pedagógicas deben incorporar elementos que activen la atención: preguntas desafiantes, problemas auténticos, materiales variados y dinámicas participativas. La sorpresa, en particular, ha sido identificada como una emoción que activa la curiosidad y dirige al descubrimiento (Márquez Cervantes & Gaeta González, 2017).

En segundo lugar, la emoción no puede ser tratada como un complemento opcional del currículo, sino como un componente central del proceso de aprendizaje. Esto implica diseñar experiencias que conecten con los intereses y preocupaciones de los estudiantes, que les permitan ver el sentido personal de lo que aprenden, y que generen un clima de confianza y seguridad emocional. La educación emocional, tal como la conciben autores como Bisquerra (2009), no es una asignatura más, sino una competencia transversal que debe impregnar toda la actividad educativa.

En tercer lugar, la consolidación de la memoria requiere considerar los ritmos y mecanismos del procesamiento mnémico. La práctica espaciada, la recuperación activa y la elaboración significativa son estrategias respaldadas por la investigación cognitiva (Mayer, 2003). Estas estrategias deben combinarse con experiencias emocionalmente significativas que activen los sistemas de modulación afectiva de la memoria.

Gutiérrez y Guagchinga (2023) señalan que "la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y gestionar eficazmente las emociones y los comportamientos, y de actuar sabiamente en las relaciones interpersonales" (p. 745). Desde esta perspectiva, la educación emocional no se limita a enseñar a los estudiantes a regular sus emociones, sino que implica desarrollar competencias que permitan utilizar las emociones como recursos para el aprendizaje y la convivencia.

Desafíos y perspectivas futuras

A pesar del creciente consenso sobre la importancia de integrar atención, emoción y memoria en el diseño educativo, persisten desafíos significativos que requieren atención prioritaria. Estos desafíos no solo son de orden teórico, sino que afectan directamente la posibilidad de transformar las prácticas educativas.

Uno de los principales desafíos es la formación docente. La mayoría de los programas de formación inicial no incluyen contenidos sustantivos sobre neurociencia cognitiva y su aplicación educativa. Como resultado, muchos docentes desconocen los mecanismos que subyacen al aprendizaje y tienden a reproducir modelos pedagógicos que privilegian la transmisión de información por sobre la generación de experiencias significativas. Barrios Tao y Gutiérrez de Piñeres Botero (2020) advierten que esta brecha entre el conocimiento científico y la práctica docente constituye uno de los obstáculos más importantes para la innovación educativa. Es imperativo, por tanto, que los currículos de formación docente incorporen contenidos de neuroeducación que permitan a los futuros educadores comprender cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje.

Un segundo desafío se relaciona con las condiciones estructurales de los sistemas educativos. En muchos contextos, las aulas presentan altas ratios de estudiantes por docente, infraestructura inadecuada y falta de recursos didácticos. Estas condiciones dificultan la implementación de estrategias pedagógicas que requieren atención personalizada, seguimiento de los procesos emocionales y diseño de experiencias de aprendizaje significativas. León Quinapallo y colaboradores (2021) señalan que el clima de aula, entendido como el conjunto de condiciones físicas, sociales y afectivas en que ocurre el aprendizaje, tiene una influencia directa en el rendimiento académico y en la disposición emocional de los estudiantes. Mejorar estas condiciones no es un lujo, sino una necesidad pedagógica fundamental.

Otro desafío crucial es la evaluación. Los sistemas educativos tradicionales evalúan predominantemente la retención de información, sin considerar aspectos como el compromiso emocional, la atención sostenida o la capacidad de establecer conexiones significativas. Desarrollar instrumentos de evaluación que capturen la multidimensionalidad del aprendizaje constituye una tarea pendiente. Como sugieren San Martín Ureña y Tapia Peralta (2023), es necesario avanzar hacia modelos de evaluación formativa que consideren no solo el producto final del aprendizaje, sino también los procesos atencionales, emocionales y mnésicos que lo hicieron posible. Esto implica incorporar técnicas como la observación sistemática, los portafolios reflexivos y las autoevaluaciones que permitan al estudiante tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje.

Adicionalmente, la investigación en este campo enfrenta el desafío de traducir los hallazgos neurocientíficos en principios de diseño educativo aplicables en contextos reales. La distancia entre el laboratorio y el aula sigue siendo considerable, y se requieren esfuerzos de investigación traslacional que permitan validar intervenciones educativas basadas en evidencia. Salcedo-de-la-Fuente y colaboradores (2024) enfatizan la necesidad de realizar estudios longitudinales que examinen el impacto de las intervenciones basadas en la integración de atención, emoción y memoria sobre los aprendizajes a largo plazo. Sin este tipo de investigaciones, la aplicación de los conocimientos neurocientíficos en el aula corre el riesgo de mantenerse en un nivel superficial o incluso de generar modas pedagógicas sin respaldo empírico.

Un quinto desafío se refiere a las desigualdades socioemocionales que afectan a los estudiantes. No todos los niños y jóvenes llegan al aula con las mismas habilidades emocionales ni con las mismas condiciones de seguridad afectiva. Aquellos que provienen de entornos familiares adversos, que han experimentado trauma o que viven en condiciones de pobreza pueden presentar mayores dificultades para regular sus emociones y mantener la atención sostenida. Báñez (2025) señala que el trauma y el estrés crónico afectan directamente los sistemas de consolidación de la memoria, lo que puede traducirse en dificultades de aprendizaje que no responden exclusivamente a problemas cognitivos. Atender estas desigualdades requiere no solo estrategias pedagógicas, sino también políticas de apoyo psicosocial y el fortalecimiento de los equipos de orientación en las escuelas.

Finalmente, es necesario abordar el desafío de la formación en competencias emocionales para los propios docentes. No se puede enseñar lo que no se posee. Los docentes que no han desarrollado habilidades de regulación emocional difícilmente podrán modelarlas para sus estudiantes ni crear climas de aula emocionalmente seguros. Fernández Berrocal y colaboradores (2022) destacan que la inteligencia emocional de los docentes es un predictor significativo de su bienestar laboral y de la calidad de sus interacciones pedagógicas. Por tanto, la formación emocional debe ser una prioridad tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional continuo.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este ensayo se ha argumentado que el aprendizaje significativo no puede explicarse exclusivamente como un proceso de asimilación cognitiva, sino que requiere la integración funcional de los sistemas atencionales, emocionales y mnemónicos. Esta integración, sustentada en mecanismos neurobiológicos cada vez mejor comprendidos, tiene profundas implicaciones para la teoría educativa y la práctica pedagógica.

La tesis planteada inicialmente encuentra respaldo en la evidencia revisada. El aprendizaje significativo entendido como la integración de nuevos conocimientos a estructuras cognitivas preexistentes (Ausubel, 1963; 1976) no ocurre en un vacío atencional ni afectivo. Por el contrario, requiere que la información capte y mantenga la atención, que active mecanismos emocionales que señalen su relevancia, y que desencadene procesos de consolidación mnémica que aseguren su permanencia. Lejos de ser procesos separados, atención, emoción y memoria constituyen un sistema integrado que opera en cada acto de aprendizaje.

La revisión de los fundamentos neurocognitivos ha mostrado que la atención funciona como filtro inicial, seleccionando aquellos estímulos que resultan relevantes (Posner & Petersen, 1990); la emoción actúa como moduladora, determinando la profundidad del procesamiento y la fortaleza de la consolidación (Mora, 2014; Báez, 2025); la memoria, finalmente, constituye el sistema de almacenamiento que preserva la información procesada (Mayer, 2003). Esta integración triádica explica por qué algunas experiencias educativas generan aprendizajes duraderos y transformadores, mientras otras se desvanecen rápidamente. Como señalan Maldonado Pazmiño y colaboradores (2024), "la emoción y la atención son los cimientos sobre los cuales se construye cualquier proceso de aprendizaje significativo" (p. 10).

Las implicaciones pedagógicas de esta comprensión son significativas y multifacéticas. En primer lugar, el diseño de experiencias educativas debe trascender la mera transmisión de información para convertirse en la creación de situaciones que capturen la atención, movilicen emociones y promuevan la consolidación activa. Esto exige una reconceptualización del rol docente, que deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje y un mediador emocional. En segundo lugar, exige una transformación de los

entornos educativos, que deben ofrecer condiciones físicas, sociales y afectivas que faciliten la atención sostenida, el compromiso emocional y el procesamiento profundo (León Quinapallo et al., 2021). En tercer lugar, la evaluación debe ampliar su mirada para considerar no solo los resultados cognitivos, sino también los procesos atencionales, emocionales y mnésicos que los hicieron posibles.

La educación emocional no puede seguir siendo un complemento opcional en el currículo. Como señalan Salcedo-de-la-Fuente y colaboradores (2024), "las emociones son esenciales para el aprendizaje" (p. 267), y su desarrollo intencional debe constituir un objetivo central de la acción educativa. Esto implica no solo enseñar a los estudiantes a reconocer y regular sus emociones, sino también diseñar experiencias que utilicen las emociones como vehículos para el aprendizaje. Asimismo, implica formar a los docentes en competencias emocionales, pues son ellos quienes modelan y regulan el clima afectivo del aula.

Un aspecto fundamental que emerge de este análisis es la necesidad de considerar las diferencias individuales. No todos los estudiantes presentan las mismas capacidades atencionales, las mismas formas de procesamiento emocional ni las mismas estrategias de memorización. Algunos pueden ser más sensibles a la novedad, otros requieren mayor seguridad emocional, otros aprenden mejor mediante la interacción social. La integración de atención, emoción y memoria no puede aplicarse de manera homogénea, sino que requiere una pedagogía diferenciada que reconozca y responda a la diversidad de los estudiantes. La formación docente debe preparar para esta complejidad, equipando a los educadores con herramientas para observar, comprender y atender las diferencias en los procesos cognitivos y afectivos de sus estudiantes.

Finalmente, cabe reconocer las limitaciones de este ensayo. Se ha centrado predominantemente en perspectivas cognitivas y neurocientíficas, dejando en segundo plano los enfoques socioculturales que también han abordado la relación entre emoción y aprendizaje. Futuras investigaciones podrían profundizar en la integración de estas perspectivas, explorando cómo los contextos culturales moldean las formas en que la emoción participa en el aprendizaje y cómo las prácticas educativas pueden articularse con las comunidades y las familias para potenciar el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes.

El desafío educativo del siglo XXI no consiste en acumular más información, sino en generar condiciones para que los aprendizajes sean significativos, duraderos y transformadores. Comprender cómo la atención, la emoción y la memoria interactúan en la consolidación del aprendizaje es un paso fundamental para enfrentar este desafío. Como ha señalado Francisco Mora (2014), "solo se puede aprender aquello que se ama" (p. 15). Esta afirmación, lejos de ser un mero eslogan, sintetiza un hallazgo científico fundamental: el aprendizaje profundo y duradero solo es posible cuando moviliza no solo la razón, sino también el corazón.

Además, es importante considerar que la integración de la atención, la emoción y la memoria no solo favorece la retención de los contenidos, sino que también contribuye al desarrollo integral del estudiante. En este sentido, el aprendizaje trasciende la simple adquisición de conocimientos y se convierte en una experiencia significativa que involucra aspectos cognitivos y emocionales. Cuando el estudiante se siente motivado y emocionalmente implicado, aumenta su capacidad de atención y logra establecer conexiones más profundas con los contenidos, lo que facilita su comprensión y permanencia. De esta manera, se promueve no solo un aprendizaje duradero, sino también el fortalecimiento de habilidades personales como la reflexión, la autonomía y la capacidad de enfrentar situaciones de su entorno.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bárez, N. (2025). Reconsolidación de la memoria como factor común en psicoterapia del trauma. *Revista Clínica Contemporánea*, *16*, e20. <https://doi.org/10.5093/cc2025a18>
- Barrios Tao, H., & Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *46*(1), 363-382. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimbu Lu*, *14*(1), 25-53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Burgos Acosta, J. J. (2024). Escuchando al corazón: El poder de las emociones en el proceso de aprendizaje. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1-13. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1068>
- Cedeño-Tuarez, J. G., Miranda-Moreira, K. Y., & Saltos-Intriago, C. (2022). Educación emocional para aprendizajes significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, *6*(10), 33-39.
- Espinoza, K. L. L. (2023). El papel de las emociones en el aprendizaje: una mirada desde la perspectiva teórica. *Polo del Conocimiento*, *8*(8), 799-810.
- Fernández Berrocal, P., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Megías-Robles, A. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la Inteligencia Emocional. *Escritos de Psicología*, *15*(2), 144-147. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.15842>
- Gutiérrez, G., & Guagchinga, N. (2023). Inteligencia emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, *8*(10), 741-758. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.351>

- León Quinapallo, X. P., Mendoza Yépez, M. M., & Gilar Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, *26*(5 Edición Especial). <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10>
- Maldonado Pazmiño, M. F., Rivas Mendoza, K. L., & Castro Magallanes, I. E. (2024). Emociones, Atención y Procesos de Aprendizaje. *Tesla Revista Científica*, *5*(2), e523. <https://doi.org/10.55204/trc.v5i2.e523>
- Márquez Cervantes, M. C., & Gaeta González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(2), 221.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salcedo-de-la-Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., & Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista REXE*, 23(51), 253–271.

Tenorio Molina, G. C. (2022). Desarrollo emocional y aprendizaje en entornos educativos digitales. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri*, 3(1), 43–50.

<https://doi.org/10.47422/ac.v3i1.73>

Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas: promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2031–2145.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7038