LA EDUCACIÓN CON SENTIDO

Espiritualidad para una enseñanza con propósito



Dr. RODRIGO A. QUEZADA GUZMÁN

© Rodrigo A. Quezada Guzmán, 2025
ISBN 978-956-423-779-4

Número de inscripción de la obra 2025-A-10072

Título de la obra: La educación con sentido: espiritualidad para una enseñanza con propósito.
Edición: digital

rodrigoandres.aqg@gmail.com

Advertencia de derechos de autor

Ley N.° 17.336 sobre Propiedad Intelectual

Todos los derechos reservados.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de este libro, por cualquier medio o sistema —incluyendo fotocopia, digitalización, grabación, o cualquier otro método electrónico o mecánico— sin el permiso previo, por escrito, del autor.

Cualquier uso no autorizado de esta obra constituye una violación a las leyes de propiedad intelectual y será sancionado conforme a la legislación vigente.

Quezada Guzmán, Rodrigo Andrés
Chillán, Chile.

Resumen general.

Este libro es, ante todo, una invitación a la reflexión y una herramienta transformadora. Bien utilizado, tiene el potencial de cuestionar y trascender la visión reduccionista que concibe la educación únicamente como un proceso de transmisión o adquisición de conocimientos. **La educación con sentido** -el eje central de estas páginas- busca precisamente recuperar ese "sentido" que con frecuencia se ha dejado de lado en las aulas: la formación integral del ser humano, no solo académica, sino también ética, emocional y espiritual.

Con una mirada pedagógica crítica y aguda, el autor interpela al lector: ¿hemos olvidado cuál es el fin último de la educación? En una sociedad que tiende a convertir la educación formal en un mecanismo utilitario para la obtención de aprendizajes técnicos, rara vez se logra cultivar y templar aquellas facultades más elevadas del ser humano: su vocación de servicio, su respeto por los demás, su honradez, su amabilidad, su cortesía y su sentido profundo de trascendencia.

Son precisamente estas cualidades -las más esenciales y, al mismo tiempo, las más descuidadas- las que permitirían a cualquier institución educativa formar personas capaces de iluminar su entorno y contribuir a reconstruir una sociedad que, hoy por hoy, se desmorona en sus cimientos éticos y se fragmenta en casi todas sus dimensiones.

Este libro aspira a rescatar para el educador el sentido profundo que da dirección y propósito a su tarea. Porque si la educación se limita únicamente a transmitir conocimientos, desconectándose de su dimensión formativa y humanizadora, inevitablemente se dirige a su propia extinción. Y en ese escenario, las máquinas y la inteligencia artificial no solo serán más rápidas y eficientes, sino también, paradójicamente, podrían llegar a parecer más pedagógicas (y hasta más "humanas") que nosotros mismos.

Más allá de los contenidos académicos y del desarrollo cognitivo, este libro invita a pensar la enseñanza como un acto que toca lo espiritual, no en términos religiosos, sino como aquella fuerza que da profundidad, propósito y humanidad al proceso educativo.

A lo largo de sus páginas, el autor propone un enfoque integrador que articula ciencia, pedagogía, neurociencia, teología y filosofía para mostrar cómo las emociones, la arquitectura del pensamiento, el clima del aula y la conciencia espiritual se entrelazan en el acto de enseñar.

En un mundo donde la empatía se desvanece, donde predomina la cultura del aislamiento y el individualismo, la *Educación con sentido* levanta la voz para decir que educar también es cuidar, conectar y acompañar. Este libro es un llamado para todos quienes educan: volver a mirar al estudiante como persona, y al acto educativo como una experiencia que forma no solo mentes brillantes, sino seres profundamente humanos, capaces de amar, pensar y decidir para bien.

Patricio A. Quezada G.

Mg. Dirección y Liderazgo para la gestión Educacional

Prólogo

El fracaso académico rara vez es solo un problema de habilidades o hábitos de estudio. A menudo, lo que detiene el potencial de un estudiante no se encuentra en sus capacidades visibles, sino en aquello que permanece invisible: el clima de aula. Este microcosmos emocional y social es mucho más que un escenario donde se imparten conocimientos; es el puente silencioso que conecta la metodología del docente con la experiencia viva del alumno. Sin un entorno que respalde y potencie el aprendizaje, incluso la estrategia pedagógica más brillante pierde su fuerza, y lo que podría ser una chispa de curiosidad se disuelve en la indiferencia o la desmotivación.

Desde los primeros pasos en la educación preescolar hasta los niveles universitarios, el clima de aula se revela como un factor decisivo, aunque con frecuencia subestimado. Un espacio cargado de tensión puede sofocar la curiosidad y apagar el entusiasmo; un aula donde se respira confianza, respeto y motivación despierta la capacidad de asombro y el deseo de explorar. No es solo el contenido lo que forma al estudiante; es la experiencia de sentirse visto, acompañado y desafiado a crecer, de saber que sus errores no son fracasos, sino oportunidades de aprendizaje y descubrimiento.

El aprendizaje significativo ocurre cuando emociones, expectativas positivas y desafíos estimulantes convergen en armonía. Un clima de aula saludable no sustituye la metodología; la amplifica. No reemplaza los contenidos; les da vida. La educación deja de ser un proceso mecánico de transmisión de información para convertirse en un acto de transformación, donde cada palabra, cada mirada, cada gesto, contribuye a la construcción de carácter, sentido y pertenencia.

Este libro nace de años de observación, práctica y reflexión pedagógica. La verdadera educación va más allá de títulos, exámenes o competencias técnicas; su

propósito fundamental es humano. Formar personas conscientes, capaces de encontrar sentido en lo que aprenden y de transformar su entorno, es la esencia de la enseñanza. Ninguna inteligencia artificial podrá reemplazar la guía humana que comprende, inspira y conecta con las emociones y aspiraciones del alumno. Educar con propósito es mucho más que enseñar; es crear espacios donde se forja la curiosidad, donde se siembran sueños y donde cada estudiante reconoce su papel como protagonista de su propio aprendizaje. El clima de aula no es un detalle; es la piedra angular sobre la que se construye todo proceso educativo auténticamente transformador.

Al profundizar en el sentido de la educación, descubrimos su dimensión más profunda: formar seres humanos íntegros, capaces de vivir con plenitud y significado. Educar es acompañar a otro en su camino hacia la integridad, ayudándole a comprenderse a sí mismo, a relacionarse con los demás con respeto y empatía, y a enfrentar los desafíos de la vida con ética y criterio propio. Los elementos "invisibles" -valores, hábitos, actitudes, espiritualidad, formación emocional- son los que finalmente otorgan sentido y realización.

Un estudiante que solo acumula conocimientos técnicos difícilmente alcanzará la satisfacción de una vida plena. Por el contrario, quienes aprenden en entornos que integran mente, emoción y espíritu desarrollan la capacidad de ser, convivir y actuar con propósito. La educación deja de ser un acto mecánico y se convierte en un camino de construcción de sentido, donde cada experiencia de aprendizaje contribuye al crecimiento personal y colectivo.

Educar con propósito implica reconocer que la enseñanza es un acto profundamente humano que transforma tanto al educador como al educando. Cada decisión pedagógica, cada interacción, cada actividad académica debe orientarse a formar seres completos, capaces de vivir con coherencia y sentido.

Solo así la educación cumple su función más noble: formar hombres y mujeres íntegros, conscientes y realizados, capaces de construir una existencia plena y de aportar al bienestar y desarrollo de la sociedad.

La verdadera educación no solo prepara para la vida; enseña a vivir con sentido. No se trata de acumular información, sino de cultivar la capacidad de comprender, valorar y transformar. Es en la integridad, la conciencia y el propósito donde la educación alcanza su máxima expresión: cuando cada estudiante descubre que aprender es, sobre todo, un acto de vida, y que vivir plenamente es el destino último de todo aprendizaje.

En estas páginas, invito al lector a adentrarse en la reflexión profunda sobre la fuerza silenciosa del clima de aula, sobre el poder transformador de educar con propósito, y sobre la responsabilidad que tenemos como educadores de formar personas completas, capaces de sentir, pensar y actuar con integridad. Este libro es, ante todo, un reconocimiento a la educación que tiene dirección, sentido y propósito. Es un llamado a mirar más allá de los métodos, los contenidos y los exámenes, hacia aquello que realmente da significado a la enseñanza: **la educación con sentido**.

El autor.

"Enseñar es más que transmitir saber; es despertar en otros la convicción de que cada acción, cada decisión y cada sueño tienen un propósito que transforma la vida."

-Rodrigo A. Quezada G.-

Rodrigo A. Quezada G. es Doctor en Psicología Educativa, Magíster en Educación, teólogo, pedagogo y músico. Además, posee una amplia formación de posgrado, con diversos diplomados y programas de especialización en educación, aprendizaje y didáctica para la educación superior.

Ha dedicado su trayectoria académica a explorar la relación entre la teología y la modernidad, así como el papel de la espiritualidad en los procesos formativos. Es especialista en bioética y en aprendizaje, áreas desde las cuales ha desarrollado investigación, docencia y producción intelectual.

Es autor de los libros *Espiritismo virtual*, *La espiritualidad como camino personal*, *Perdónanos*, *El fin de la libertad de conciencia, El Modelo CIMA, La pedagogía del asombro* y *Fragmentos de un tiempo* (edición digital).

Contacto: rodrigoandres.aqg@gmail.com

Índice

Prólogo *4*

Capítulo 1 ..... *11*

Introducción *11*

La herencia posmoderna. **14**

Pensamiento espiritual en el aula y neuroeducación **22**

El aula como espacio sagrado **25**

El educador como guía del sentido **27**

La Era del Yo: La muerte del buen samaritano **28**

Ética degradada: de la justicia al espectáculo **42**

El papel de la educación frente a la decadencia ética **44**

El peligro del éxito colectivo **45**

La Empatía Perdida: La Deshumanización en la Sociedad Actual **48**

La Anonimidad en el mundo digital **50**

El Sufrimiento Invisible: Desconexión con el dolor Ajeno **52**

La educación como respuesta a la cultura del aislamiento **54**

La cultura del aislamiento: diagnóstico actual **56**

El vínculo como acto pedagógico **58**

Capítulo 2 ..... *61*

El aula como clima mental **61**

El clima de aula: ¿Qué es y por qué importa? **68**

El clima de Aula: Más Que un Elemento Secundario **72**

Voluntad: El Motor del Aprendizaje **73**

Estrategias de Aprendizaje: El Cómo del Estudio **74**

La Sinergia entre Factores **75**

El fracaso en el aprendizaje **76**

La formación inicial: la raíz del problema **81**

Consecuencias a largo plazo **82**

El mito de la culpa exclusiva del docente **84**

La dependencia del aprendizaje memorístico **84**

La responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje **85**

Reivindicación del rol del docente **86**

La falta de habilidades de aprendizaje en los estudiantes. **89**

Diversidad en los estilos de aprendizaje y necesidades individuales. 90
Evaluación y calificación 91
El enfoque en la forma, no en el fondo. 94
El entorno socioemocional del estudiante. 95
El valor del ser humano: su individualidad. 103
El fin de la educación formal. 106
Autoeducación: independencia del aprendizaje formal. 112
Rigidez y estandarización de los programas educativos actuales. 114
Cómo será el aprendizaje significativo del futuro. 118
Capítulo 3 122
El espíritu de la educación 122
El efecto Dunning Kruger. 125
El efecto Dunning-Kruger en educación. 128
Implicancias del sesgo Dunning-Kruger en la formación espiritual 131
Ser espiritual. Sentido y propósito 132
Autotrascendencia del aprendizaje 136
Inteligencia espiritual: fundamento de la educación formal. 139
¿Qué es la naturaleza moral? 142
Convicción y carácter. El máximo nivel del aprendizaje 143
Educar, una forma de modelar. 150
Las cosas están cambiando 153
Efecto de primacía y recencia en educación 158
Efecto Pigmalión y el docente optimista 162
Capítulo 4 165
Emociones para el aprendizaje 165
El clima de aula y funcionamiento de la mente 167
Clima de aula y la taxonomía de Bloom 168
Tres filtros para el aprendizaje 170
Taxonomía de "variables afectivo-motivacionales" en educación 178
Implicancias educativas 180
Emociones coherentes vs. emociones disonantes: 181
Fundamento psicológico y neurocientífico 183
La arquitectura emocional del pensamiento. 185

¿Por qué "arquitectura emocional"? 186
Frecuencia emocional 188
El fémur sanado. 192
La eficiencia laboral nace de la colaboración 194
Educar para el otro: restaurar la humanidad desde el aula 195
Capítulo 5 198
La mente: territorio oculto del pensamiento y la formación espiritual 198
Configuración y estructura de la mente: más allá del cerebro 199
Proceso educativo: La capacidad de cambiar 200
El origen invisible: la mente que comienza a formarse antes de nacer 202
Frecuencia cerebral y comprensión del aprendizaje 206
Ondas cerebrales y estados del aprendizaje 209
Aplicaciones pedagógicas y espirituales 213
La frecuencia eléctrica cerebral, espiritualidad y docencia. 214
¿Irradiamos energía perceptible? 216
Lo que la ciencia aún no confirma 218
¿Cómo se configura la mente? 222
¿Cómo asimilamos la información y la convertimos en comprensión? 225
Implicaciones para la formación del carácter 226
¿Qué es la Red de Saliencia (SN) y la atención. 227
Hacia una pedagogía que cultive "saliencia espiritual" 229
¿Qué es el Sistema de Activación Reticular Ascendente (SARA)? 230
El Sistema de Activación Reticular Ascendente y la Red de Saliencia: 233
Sinergia fisiológica y fenomenología espiritual 234
Implicaciones pedagógicas: despertar, mantener y dirigir la atención 235
Plasticidad y esculpido de la identidad 235
Educación sin sentido 236
Neurosis noógena. 237
La atención: el fundamento de todo aprendizaje y desarrollo espiritual. 244
La atención, el sistema digestivo y el desarrollo del carácter. 250
Conclusión: 256
Bibliografía 259

Capítulo 1

Abrir la mente al espíritu:

El valor de integrar mente y espiritualidad en la educación.

Toda educación verdadera es, en último término, educación del carácter."

Martin Buber

Introducción

Las capacidades del cerebro humano constituyen un campo tan enigmático y vasto como el universo mismo. A pesar del avance de la ciencia, su potencial sigue sin tener un límite claramente definido. Esta complejidad sugiere que el cerebro podría haber sido diseñado para una existencia más extensa de la que permite la actual esperanza de vida humana, ya que en el transcurso de una vida promedio, rara vez se alcanza a desplegar la totalidad de sus facultades. Esta reflexión plantea una pregunta fundamental: ¿qué tipo de educación podría ser capaz de estimular y desarrollar plenamente las capacidades latentes del cerebro humano?

Más aún, el estudio de la mente -en su relación con el cerebro- sigue siendo un campo abierto, donde la neurociencia, la psicología y la pedagogía se entrecruzan en la búsqueda de comprender cómo los procesos educativos influyen en el desarrollo cognitivo, emocional y espiritual del ser humano. En este sentido, resulta imprescindible reconocer que el ser humano es un ente integral, cuyo desarrollo abarca múltiples dimensiones: lo físico, lo emocional, lo mental, lo espiritual, lo social, en definitiva, el desarrollo del carácter. Ignorar alguna de estas dimensiones implica limitar el florecimiento pleno de la persona.

Hasta el día de hoy, los procesos formativos desarrollados en los centros de educación formal han mostrado escasa capacidad para integrar de manera transversal y sistemática el estudio de la mente humana en relación con su dimension espiritual. Esta omisión representa una pérdida significativa, considerando que dicha integración podría contribuir a un desarrollo más armónico e integral del estudiante durante su etapa formativa.

A pesar de los avances en neurociencia, pedagogía crítica y psicología educativa, el currículo educativo convencional sigue sin abordar explícitamente temas como el pensamiento crítico, la autonomía cognitiva, la reflexión profunda o la revisión de los propios procesos de aprendizaje. Tampoco se promueve una comprensión amplia del conocimiento que habilite al estudiante para cuestionar los paradigmas tradicionales que rigen el campo educativo como la pedagogía instrumental, la didáctica tecnocrática, el enfoque limitado en competencias o la aplicación mecánica del aprendizaje significativo y de la neuroeducación.

Son pocas las figuras en la historia que han dejado un legado tan profundo y transformador en el ámbito educativo como lo hizo el "Maestro de Nazaret". Su impacto trascendió los métodos tradicionales de enseñanza: no fue a través de títulos ni instituciones, sino por medio de parábolas, gestos de compasión, silencios cargados de verdad, y una pedagogía del corazón. Su forma de enseñar, basada en la cercanía, la empatía y la sabiduría espiritual, ha tocado y moldeado a millones de seres humanos a lo largo de los siglos.

¿Cómo logró influir de manera tan profunda en la mente y el alma humana? ¿Qué método empleó que fue capaz de cambiar no solo personas, sino la historia

misma? Augusto Jorge Cury,[1] psiquiatra y autor brasileño, realizó una investigación con más de mil educadores, donde el 97% de ellos reconoció que las cualidades y enseñanzas del "Hijo del carpintero de Nazaret" son fundamentales para el desarrollo de la personalidad humana. Sin embargo, un 73% de esos mismos docentes admitió que la enseñanza clásica no ha logrado transmitir ni cultivar dichas cualidades.[2]

Esto revela una realidad inquietante: el sistema educativo, aún sostenido por docentes apasionados y comprometidos -verdaderos héroes silenciosos-, atraviesa una crisis profunda. Crisis no solo metodológica, sino existencial. La escuela y la familia, pilares de la formación, se sienten hoy desorientados frente al futuro incierto de nuestros jóvenes. En medio de la tecnología, la prisa y la pérdida de sentido, la educación ha olvidado su esencia más profunda: formar seres humanos capaces de pensar con libertad, de sentir con profundidad y de vivir con propósito. Tal vez hoy más que nunca, necesitamos volver la mirada al Maestro que enseñaba con amor, porque en su pedagogía hay claves que la educación contemporánea no puede seguir ignorando.

Este hallazgo no está solo. Numerosos investigadores en el campo de la psicología educativa han coincidido en que las enseñanzas del Maestro de Nazaret poseen un profundo valor formativo. Figuras como Howard Gardner,[3] con

[1] Nacido el 2 de octubre de 1958 en Colina, São Paulo, Brasil. Ha desarrollado la Teoría de la Inteligencia Multifocal, que explora cómo se construye el pensamiento humano, la memoria y la forma de procesar emociones. Es director de la Academia de la Inteligencia**,** un centro dedicado a la "psicología preventiva" y capacitación para docentes y profesionales en salud mental.
[2] Dr. Augusto Cury. El maestro de las emociones". (2008).
[3] Howard Gardner es un psicólogo y profesor estadounidense conocido principalmente por haber desarrollado la teoría de las inteligencias múltiples. Nació el 11 de julio de 1943 y ha sido profesor en la Universidad de Harvard, especialmente vinculado a la Escuela de Educación

su teoría de las inteligencias múltiples, o Daniel Goleman,[4] con su trabajo sobre inteligencia emocional, han destacado la importancia de habilidades como la empatía, la autorregulación, el servicio y la conciencia ética, todas ellas modeladas con claridad en las enseñanzas del Carpintero de Nazaret. Cuando dijo "bienaventurados los que lloran", promovió la validación emocional; cuando enseñó a "amar al prójimo como a uno mismo", sembró la base de la educación en valores; cuando calló ante la ofensa, mostró el poder de la autorregulación emocional.

En consecuencia, se hace urgente una transformación del sistema educativo que contemple al ser humano como una unidad compleja, capaz de pensar, sentir, actuar y creer, en diálogo constante entre razón y espiritualidad. Solo una visión formativa que reconozca esta totalidad podrá responder a los desafíos del siglo XXI y contribuir a una educación verdaderamente humanizadora.

"Educar no es dar carrera para vivir, sino templar el alma para las dificultades de la vida."

Pitágoras

La herencia posmoderna.

Vivimos en un mundo con una fuerte herencia posmoderna, pero muchos autores consideran que ya hemos comenzado a transitar hacia una etapa "post-posmoderna", que algunos llaman hipermodernidad (Gilles Lipovetsky)[5] que sería una aceleración extrema de la modernidad, con culto al consumo y a la

[4] Psicólogo, periodista y escritor estadounidense, conocido principalmente por haber popularizado el concepto de inteligencia emocional.

[5] Gilles Lipovetsky (nacido en 1944) es un filósofo y sociólogo francés reconocido por su análisis profundo y crítico de las sociedades contemporáneas, especialmente en lo que él denomina "la era del vacío" y la hipermodernidad. Es profesor de filosofía en la Universidad de Grenoble y ha sido una figura influyente en el pensamiento sociocultural desde los años 80 hasta la actualidad.

información, o incluso metamodernidad (Robin van den Akker)[6] que es una oscilación entre esperanza y desilusión, entre ironía y sinceridad; un intento de reconstruir sin negar la crítica posmoderna. Otros llamarán a nuestra cultura como metarealidad,[7] que podría definirse como un concepto que no tiene una única definición establecida, pero se usa en filosofía, espiritualidad, arte y pensamiento crítico para describir una realidad más allá de lo físico, perceptible o convencional, es decir, una realidad que trasciende la realidad aparente. La metarealidad se podría definir como la noción de una dimensión superior, subyacente o trascendente a la realidad observable, que integra aspectos espirituales, metafísicos o esenciales del ser, y que da sentido profundo a la existencia más allá de lo meramente material o racional.

La metarealidad puede ser comprendida desde diversas perspectivas, cada una de las cuales ofrece una aproximación única a esa dimensión que trasciende lo visible y lo inmediato. En primer lugar, desde una mirada filosófica u ontológica, la metarealidad se refiere a una realidad última o fundante, más profunda que la realidad física. Esta concepción puede asociarse a la búsqueda del ser y del sentido esencial de las cosas, en línea con lo que Platón describía como el "mundo de las ideas".

Desde una perspectiva espiritual o teológica, la metarealidad se comprende como aquella dimensión invisible pero fundamental que sostiene lo visible. En

[6] **Robin van den Akker** (1979–2023) fue un filósofo y teórico cultural neerlandés, conocido por ser uno de los principales pensadores contemporáneos sobre la posmodernidad, la pos-posmodernidad y la metamodernidad. Fue profesor de filosofía en la Universidad Erasmus de Róterdam y cofundador de la influyente plataforma *Notes on Metamodernism*.

[7] No existe una figura reconocida universalmente como "el mayor representante" de la metarealidad, precisamente porque el término es multifacético y aún no está estandarizado en discusiones académicas o culturales actuales.

este sentido, el inspirado escritor a los Hebreos afirma que “lo que se ve fue hecho de lo que no se veía” (11:3), lo cual sugiere una cosmovisión trascendente, en la que la realidad espiritual precede y fundamenta a la realidad material. Aquí, la metarealidad no solo representa una fuente de origen, sino también de propósito y destino.

Por otro lado, desde el enfoque psicológico o fenomenológico, la metarealidad puede ser entendida como la realidad interna del sujeto: aquello que subyace a las apariencias mentales, sociales o culturales. Esta dimensión se manifiesta en los niveles profundos de la conciencia, donde se percibe el misterio, el sentido y la interconexión de todas las cosas. En este plano, la metarealidad se experimenta más que se razona, y se relaciona con la introspección, la intuición y la vivencia personal del significado.

Estas distintas aproximaciones no se excluyen entre sí, sino que pueden complementarse para ofrecer una visión más integral de lo que implica la existencia humana cuando se la contempla no solo desde lo empírico o racional, sino también desde lo espiritual y trascendente.

En este contexto, "La crisis del sentido educativo" es muy relevante. Muchas personas hoy están revisando el sentido de su existencia, buscando integrar espiritualidad, ciencia, educación y ética en un mundo que ya no se conforma con el vacío posmoderno.

Debemos recordar que la posmodernidad[8] surgió como una crítica a los grandes relatos, certezas absolutas y estructuras rígidas del modernismo. Sus características principales son:

- Relativismo cultural y moral (nada es absoluto).
- Fragmentación de la verdad y del sujeto.
- Crítica a la autoridad, la ciencia y las instituciones tradicionales.
- Celebración de la diversidad, lo efímero, lo subjetivo.
- En arte y pensamiento: ironía, eclecticismo, juego, simulacro (Baudrillard).[9]

¿Y Dónde estamos ahora? Algunas señales indican que ya no estamos en una posmodernidad "pura" ya que:

1. Hay una necesidad de sentido más profunda, incluso espiritual, después del vacío que dejó el relativismo.
2. Las crisis globales (climática, social, existencial) exigen respuestas colectivas y éticas, no solo individuales.
3. La tecnología digital ha modificado profundamente las formas de vida, pensamiento y educación, con nuevas formas de conexión, pero también de control y desinformación.

Entonces podemos decir -como metarealidad, dimension espiritual, ontológica, fenomenológica, y los límites de la educación tecnocrática- se prestan

---

[8] Algunos exponente son Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, Zygmunt Bauman, entre otros.

[9] Jean Baudrillard, un influyente filósofo, sociólogo y teórico cultural francés, nacido en 1929 y fallecido en 2007. Su obra es compleja y provocadora, y ha influido profundamente en los estudios culturales, la teoría de los medios, la sociología y la filosofía contemporánea.

profundamente para redefinir el concepto de educación y también para diagnosticar críticamente su crisis actual de sentido.

La comprensión tradicional de la educación, especialmente en contextos institucionales modernos, ha estado centrada en la transmisión de conocimientos, el desarrollo de competencias técnicas y la preparación para el mercado laboral. Sin embargo, al considerar las nociones antes mencionadas, el concepto de educación requiere una reformulación profunda.

La educación no puede limitarse a lo observable, medible y funcional. Si el ser humano es un sujeto integral, cuya existencia está atravesada por dimensiones visibles e invisibles, cognitivas y espirituales, personales y trascendentes, entonces la educación debe orientarse también hacia el desarrollo de esa interioridad profunda. La metarealidad -como nivel fundante del ser, de la conciencia y del sentido- reclama una pedagogía que no solo enseñe "cosas", sino que forme personas: seres capaces de pensar críticamente, sentir con profundidad, actuar con ética y buscar sentido más allá del éxito técnico o económico.

Podemos en la actualidad estar llevando adelante una educación sin espíritu. Efectivamente, podríamos decir que la educación contemporánea atraviesa una crisis de sentido. Esta crisis no radica únicamente en el colapso de ciertos sistemas educativos o en la desmotivación estudiantil, sino en una pérdida de propósito trascendente. La pregunta ya no es solo "¿qué debemos enseñar?", sino "¿para qué educamos?".
Al disociar la formación intelectual de la formación espiritual y ética, se ha generado un sistema que forma profesionales eficientes pero no necesariamente humanos plenos. Se ha tecnificado el acto educativo, despojándolo muchas veces de su capacidad de transformar vidas y despertar conciencia. Como resultado,

nos enfrentamos a generaciones formadas en habilidades, pero muchas veces vacías de propósito, identidad y sentido existencial. A la luz de lo anterior, podríamos proponer una redefinición:

Educar es acompañar el cultivo del pensamiento crítico y la apertura al sentido trascendente de la vida, en un proceso integral que abarca lo intelectual, lo emocional, lo ético y lo espiritual.

Esta visión no niega la importancia del conocimiento técnico, pero lo sitúa en un marco más amplio: formar seres humanos capaces de habitar la realidad visible y, al mismo tiempo, abrirse a la metarealidad que le da fundamento y sentido.

Entonces, ¿cómo podemos entender el concepto de *abrir la mente al espíritu*?- la pregunta muestra una idea cargada de sentido teológico, filosófico y educativo. La pregunta toca el núcleo profundo de nuestra tesis sobre la educación sin sentido

El pensamiento espiritual significa disponer la conciencia humana a una dimensión superior, trascendente o espiritual, que va más allá de la razón, el ego o la percepción material, y que permite al ser humano reconectar con lo esencial, con lo eterno, con Dios, o con el sentido último de la existencia. Abrir la mente al espíritu es reconocer que no todo se reduce a lo que se ve, se mide o se calcula. Es cultivar una actitud de apertura interior, de escucha, humildad, contemplación y búsqueda. Es detenerse ante el misterio de la vida y decir: *"Hay algo más. Estoy dispuesto a recibirlo"*.

En lo educativo, en la misma sala de clases, significa formar mentes abiertas no solo al conocimiento técnico, sino también a las preguntas profundas: ¿quién

soy?, ¿por qué existo?, ¿qué es el bien?, ¿hay un propósito más allá del éxito?, ¿cómo conecto con lo trascendente?. Es promover una pedagogía que no niega la fe, el asombro, la meditación, la belleza o la espiritualidad como parte del desarrollo humano. Y desde lo teológico, abrir la mente al Espíritu (con mayúscula) puede entenderse como abrir la razón, la voluntad y la conciencia a la influencia de lo eterno. Es permitir que el Espíritu transforme no solo el corazón, sino también los pensamientos. Es pasar de una mente natural a una mente espiritual.

Debo dejar en claro aquí qué **no es** el pensamiento espiritual.

- No es dejar de pensar, sino pensar más allá de lo inmediato.
- No es fanatismo, sino discernimiento espiritual.
- No es solo creer, sino dejar que el pensamiento se transforme desde lo conocido a los desconocido.

Abrir la mente al espíritu es uno de los desafíos más urgentes y olvidados de la educación contemporánea. Significa educar no solo para producir pensamiento crítico, sino también para cultivar una conciencia abierta al misterio y a la trascendencia. En un mundo saturado de datos, lo espiritual devuelve el asombro, el propósito y el sentido a la tarea de pensar.

Abrir la mente al espíritu es una necesidad educativa urgente. En un tiempo donde la educación tiende a definirse por resultados, rendimiento y competencias, abrir la mente al espíritu se presenta como una categoría olvidada pero profundamente transformadora. Esta expresión no alude a una experiencia meramente emocional o religiosa, sino a un acto de apertura consciente y voluntaria a la dimensión trascendente de la existencia.

Abrir la mente al espíritu es educar para la interioridad, para el asombro y para el sentido. Es enseñar que el pensamiento no se agota en el cálculo, la lógica o el discurso racional, sino que también puede elevarse, trascenderse y encontrarse con lo eterno. Es formar una mente que no solo analiza, sino que también contempla; que no solo critica, sino que también se inclina con sentido de sumisión; que no solo construye, sino que también se deja transformar.

Esta apertura espiritual del pensamiento permite al ser humano reconectar con la metarealidad, con aquello que no se ve pero sostiene lo visible, con lo que no se toca pero habita el centro de toda vida. Es el espacio donde el pensamiento se vuelve oración, reflexión y encuentro con Dios. Una mente así abierta no es menos crítica, sino más profunda, más libre, más consciente de su origen y de su destino.

En este sentido, la educación verdaderamente plena no puede reducirse al desarrollo de habilidades cognitivas, ni siquiera al pensamiento crítico o creativo. Debe también abrir un umbral hacia el espíritu: formar personas capaces de discernir, de buscar lo eterno, de vivir con propósito y de pensar en comunión con lo trascendente.

Educar el pensamiento espiritual es devolverle al ser humano su capacidad de elevarse. Es recordarle que, más allá de las estructuras, del éxito o de los contenidos, está llamado a comprenderse a sí mismo como un ser que piensa, siente y cree en diálogo con lo eterno. En un mundo que vive muchas veces desconectado de su centro, abrir la mente al espíritu no es una opción decorativa, sino una urgencia humanizadora.

Pensamiento espiritual en el aula y neuroeducación

Una vía hacia la apertura trascendente.

El aula no es solamente un espacio físico donde se transmite información; es, ante todo, un espacio de formación integral, donde se configuran estructuras mentales, emocionales, éticas y espirituales.[1] Por ello, pensar en un pensamiento espiritual en el contexto educativo no es un añadido místico al proceso educativo, sino una dimensión constitutiva del desarrollo humano que ha sido largamente ignorada por el paradigma tecnocrático imperante.[2]

En este escenario, la neuroeducación ha emergido en las últimas décadas como una respuesta valiosa para comprender cómo aprende el cerebro, cómo se procesa la información, cómo las emociones influyen en el aprendizaje y cómo generar entornos educativos más efectivos.[3] No obstante, si bien sus aportes son incuestionables, corre el riesgo de ser utilizada de forma reduccionista, limitándose a una visión biológica, funcionalista o meramente conductual del cerebro.

Aquí es donde surge una oportunidad decisiva: integrar la neuroeducación con la espiritualidad, es decir, con la posibilidad de que el pensamiento se abra a dimensiones de sentido, propósito, fe, contemplación y conexión trascendente. Esta integración no es forzada, sino coherente con el principio de que el cerebro humano está dotado de una capacidad innata para buscar sentido, para experimentar lo sagrado, para formular preguntas esenciales como: *¿quién soy?, ¿para qué estoy aquí?, ¿qué hay más allá de lo visible?*

La neurociencia espiritual -una línea emergente dentro del campo neuroeducativo- ha demostrado que prácticas como la oración, la meditación, la gratitud, el silencio o la contemplación producen cambios medibles en el cerebro, especialmente en áreas asociadas al bienestar, la empatía, la toma de decisiones y la autorregulación emocional. Este hallazgo ofrece una base científica para incorporar con responsabilidad pedagógica la formación espiritual del pensamiento en el aula, sin caer en dogmatismos, pero tampoco en vacíos existenciales.[4]

Incluir el pensamiento espiritual en la educación formal no significa adoctrinar, sino abrir posibilidades: permitir que los estudiantes piensen desde un lugar más profundo, que comprendan el aprendizaje como parte de su desarrollo interior, y que puedan relacionar el conocimiento con sus valores, sus creencias y su propósito en la vida. Implica reconocer que el desarrollo del pensamiento no solo debe ser lógico o crítico, sino también contemplativo, ético y trascendente.

En este marco, la apertura trascendente es la capacidad de enseñar y aprender con conciencia del misterio, del espíritu y del sentido. Es invitar a los estudiantes a elevarse más allá de los datos, a conectar sus pensamientos con su alma, y a mirar el mundo no solo como objeto de estudio, sino como lugar de revelación. Así, la educación no solo informa, sino que transforma. No solo enseña, sino que despierta. No solo forma mentes hábiles, sino mentes abiertas al Espíritu.

En un tiempo donde el cansancio mental y la confusión existencial se hacen presentes incluso en las aulas, una pedagogía del pensamiento espiritual puede convertirse en un acto de resistencia y de esperanza. Una neuroeducación abierta a la trascendencia nos recuerda que el cerebro humano no está hecho solo para memorizar, sino también para creer, para contemplar, para discernir y para amar.

Por tanto, educar el pensamiento espiritual no es una propuesta alternativa, sino una urgencia antropológica, pedagógica y espiritual. Solo desde allí es posible volver a formar seres humanos completos, integrados y profundamente humanos. Algunos autores plantean lo siguiente, como sustento a lo que venimos diciendo:

a) Daniel J. Siegel – *Neurocientífico y psiquiatra*[10]

- Habla del "**mindsight**" (visión de la mente) y la integración cerebral como claves para el desarrollo personal. En su libro *The Mindful Brain* y *The Developing Mind*, afirma que la **atención plena**, la **empatía** y la **conciencia espiritual** fortalecen las funciones integradoras del cerebro. Plantea que una mente saludable es una mente que integra lo racional con lo emocional y lo relacional.

"La mente humana tiene la capacidad de contemplarse a sí misma, de observar y dar sentido. Esta capacidad es espiritual en su esencia."

b) Francisco Mora – *Neurocientífico español,*[11] *divulgador en neuroeducación*

- En *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama* (2013), plantea que el aprendizaje requiere emoción, vínculo, curiosidad… y también **una apertura al sentido**. Aun siendo científico, reconoce que el cerebro humano está hecho para **buscar trascendencia**.

"La espiritualidad es una manifestación natural del cerebro humano, que busca explicación, sentido, conexión."

---

[10] Daniel J. Siegel es un neurocientífico, psiquiatra clínico, investigador y autor estadounidense, reconocido por su trabajo en el campo de la neurobiología interpersonal y su aplicación en la psicoterapia, la educación y la crianza.

[11] Destacado neurocientífico español, especializado en neurociencia y neuroeducación, y ampliamente reconocido por su capacidad de divulgar el conocimiento científico de forma clara y accesible, especialmente en el ámbito educativo.

c) Danah Zohar y Ian Marshall[12] – *Autora y físico teórico (creadores del concepto de Inteligencia Espiritual – QS)*

- En *Inteligencia Espiritual* (2000), proponen que el ser humano posee, además de la inteligencia racional (IQ) y emocional (EQ), una **inteligencia espiritual (SQ)** que le permite:
    - Resolver problemas de significado.
    - Vivir con propósito.
    - Actuar con compasión.
    - Mantener una ética interna más allá de la presión social.

"La inteligencia espiritual es la inteligencia con la que accedemos a los valores más profundos."

A partir de las ideas planteadas por los autores mencionados podemos decir con seguridad que la educación integral desarrolla hombres y mujeres con pensamiento autónomo y el desarrollo del carácter como propósito ultimo.

El aula como espacio sagrado

En tiempos donde la educación ha sido absorbida por lógicas instrumentales y burocráticas, recuperar la noción del aula como espacio sagrado no es un acto romántico ni nostálgico, sino profundamente profético. El aula es sagrada no por sus muros, su mobiliario o sus rutinas administrativas, sino porque en ella habita lo humano en su forma más vulnerable y formativa: el pensamiento en construcción, la conciencia en búsqueda, el alma en crecimiento.

[12] Danah Zohar e Ian Marshall fueron una pareja de pensadores británicos que trabajaron juntos en el desarrollo de conceptos clave en la intersección entre neurociencia, física cuántica, filosofía y espiritualidad, especialmente aplicados al liderazgo, la inteligencia humana y el sentido de la vida.

Concebida así, la sala de clases deja de ser un simple lugar de transmisión de contenidos y se transforma en un umbral hacia lo trascendente, un espacio donde el conocimiento se encuentra con el misterio, donde la razón dialoga con la fe, y donde la pedagogía se convierte en acompañamiento espiritual. Cada encuentro educativo es entonces una oportunidad no solo para enseñar algo nuevo, sino para encender una chispa interior que oriente al estudiante hacia su propósito, su vocación y su verdad más profunda.

Ver el aula como espacio sagrado implica comprender que todo proceso de aprendizaje tiene el potencial de ser también un acto de revelación. Revelación del mundo, de sí mismo, del otro, e incluso del Espíritu. El silencio antes de una gran pregunta, la escucha atenta en medio de un diálogo, la emoción que surge al comprender algo que antes parecía inalcanzable, el asombro ante la belleza de una idea: todo eso son signos de que el Espíritu también educa.

En este contexto, el pensamiento espiritual se convierte en una pedagogía silenciosa pero potente.[5] Forma no solo habilidades mentales, sino también interioridad, discernimiento, compasión, y apertura al sentido eterno. Y lo hace sin imponer dogmas, pero tampoco esquivando las preguntas esenciales de la vida. Es una invitación a pensar más allá de lo inmediato, a vivir con conciencia, a aprender con humildad.

Por tanto, educar no es solo formar mentes capaces, sino también almas despiertas. Si el aula recupera su carácter sagrado, la educación podrá volver a ser un acto profundamente humano y divino a la vez. Allí donde el pensamiento se eleva y se conecta con el espíritu, allí -aunque no lo notemos- el aula se convierte en templo.

Concebir el aula como un espacio sagrado es devolverle su dignidad más profunda: la de ser un lugar donde no solo se transmite conocimiento, sino donde se forja la conciencia, el carácter y la interioridad del ser humano. En este espacio, lo cotidiano puede volverse trascendente. Una pregunta, un silencio, un gesto de acogida o una mirada comprensiva pueden ser actos pedagógicos que abren la mente al espíritu.

El educador como guía del sentido

El docente que concibe su aula como un espacio sagrado no se limita a ser transmisor de contenidos; se convierte en un "guía del sentido", un facilitador del despertar interior. Su tarea no es tener todas las respuestas, sino **crear las condiciones** para que el pensamiento crezca hacia la verdad, la libertad y el bien.

Toda enseñanza, incluso sin proponérselo, transmite una visión del ser humano. ¿Se enseña como si el estudiante fuera solo un cerebro que procesa datos? ¿O se le trata como un alma que piensa, que siente, que se pregunta y que sueña? Este "currículo oculto" se manifiesta en los gestos, el tono, la disposición del espacio, la actitud frente al error, la forma de cerrar una clase. Cada detalle puede ser una oportunidad para despertar lo espiritual en el alumno, el ser humano.

La pedagogía espiritual no requiere cambiar radicalmente el currículo, sino abrir pequeñas grietas por donde entre la luz: momentos de contemplación, preguntas abiertas, diálogos profundos, vínculos verdaderos. Permitir el asombro ante una obra de arte, un texto sagrado, una célula humana o una palabra de esperanza puede reencantar la educación y recordarle al estudiante que su vida no es un accidente, sino una obra en construcción con sentido eterno.

Incluso en la evaluación, se puede educar espiritualmente. ¿Se califica para castigar o para orientar? ¿Se valora la evolución del estudiante, su esfuerzo interior, su reflexión profunda? Un enfoque espiritual invita a ver a la persona antes que al resultado, y a recordar que todo juicio educativo es también una oportunidad para afirmar la dignidad del otro.[6]

El aula, entonces, no necesita ser transformada en un templo religioso para ser sagrada. Basta con que sea humana, consciente, profunda y abierta al espíritu. Allí donde un docente siembra sentido, donde un estudiante se atreve a pensar por sí mismo, donde se escucha con respeto, se dialoga con verdad y se aprende con humildad, el Espíritu está presente.

Educar es un acto espiritual. Y cuando el pensamiento se abre al misterio, el aula deja de ser un simple recinto y se transforma en un santuario de formación integral. Así, lo pedagógico y lo trascendente no se oponen, sino que se abrazan, dando lugar a una educación que no solo informa, sino que ilumina.

La Era del Yo: La muerte del buen samaritano

Este apartado es una reflexión sobre la cultura moderna que ha priorizado el individualismo, dejando atrás la conexión con la comunidad y el prójimo.

En la sociedad contemporánea, marcada por el individualismo, el utilitarismo y la inmediatez, se ha ido desvaneciendo el sentido profundo de la vida. Vivimos rodeados de estímulos, tecnologías y discursos de éxito, pero cada vez más personas experimentan vacío, desconexión y una profunda pérdida de propósito.[7] En este contexto, incluso figuras éticas universales como la del buen samaritano

—símbolo del amor desinteresado, la empatía activa y la compasión concreta— han sido reducidas a gestos ocasionales o utilizados como imágenes vacías de compromiso. El buen samaritano ya no es visto como un modelo a seguir, sino como un personaje idealizado, casi imposible en un mundo donde predomina el "sálvese quien pueda".

Esta crisis de sentido interpela directamente a la educación, pues no basta con formar mentes brillantes o profesionales competentes si no se cultivan también la sensibilidad moral, la conciencia social y la disposición a servir sin esperar recompensa. La verdadera educación debe ir más allá del desarrollo intelectual y técnico: debe fomentar un pensamiento espiritual, ético y compasivo que ayude a reconstruir el tejido humano desde dentro. Recuperar el espíritu del buen samaritano en el aula es formar seres humanos capaces de ver al otro como hermano, de detenerse ante el dolor ajeno, y de actuar desde el amor, no desde el interés. Solo una formación integral, que contemple lo intelectual, lo emocional, lo espiritual y lo ético, podrá ofrecer una respuesta profunda y duradera a la crisis de sentido de nuestro tiempo.

En la actualidad, el concepto del “buen samaritano” ha experimentado una transformación inquietante. Aquel que fue símbolo de altruismo y compasión genuina —que se detenía ante el sufrimiento del otro sin condiciones— parece haberse diluido en una sociedad que premia la reciprocidad interesada y la conveniencia emocional. Hoy, la figura del buen samaritano ha sido reemplazada por alguien que actúa con bondad solo hacia quienes previamente le han sido útiles, amables o favorables. El gesto solidario, antes desinteresado y libre de cálculo, se ha vuelto condicional, administrado según la lógica de la recompensa o el mérito.

Pero ¿cómo no comprender al samaritano del siglo XXI, cuando habitamos en una cultura profundamente competitiva, que exalta a los más aptos, exitosos o negociadores, mientras margina a quienes no logran seguir el ritmo de las exigencias modernas? En esta sociedad del rendimiento y del "siempre yo", la empatía ha sido sustituida por la utilidad, y la solidaridad ha quedado relegada a acciones puntuales que rara vez transforman. Esta dinámica no solo erosiona nuestras relaciones interpersonales, sino que también fractura los cimientos éticos y comunitarios que sostienen la convivencia humana.

Aquí es donde la educación debe asumir un rol más profundo y reparador. No basta con formar mentes competentes o ciudadanos productivos; se necesita con urgencia una educación que despierte la conciencia moral, que cultive la empatía, la compasión, el servicio y el pensamiento espiritual. Educar no es solo capacitar para el éxito individual, sino formar para la responsabilidad colectiva, para la sensibilidad ante el dolor del otro, y para el acto de amar sin esperar nada a cambio.

Recuperar el sentido del "buen samaritano" en el ámbito educativo es volver a formar seres humanos íntegros, capaces de detenerse ante el caído, de reconocer el valor del otro, incluso si no tiene nada que ofrecer a cambio. Es, en última instancia, resistir a la lógica del beneficio personal y enseñar que la verdadera humanidad se encuentra no en lo que ganamos, sino en lo que estamos dispuestos a dar. Esta es la educación que restaura, que humaniza, y que nos devuelve el horizonte del bien común como parte esencial de nuestro desarrollo integral.

Esta evolución del comportamiento humano no es accidental; es el resultado de un sistema que glorifica el éxito individual por encima del bienestar colectivo, que fomenta la idea de que el valor de una persona se mide por sus logros y su

capacidad de negociar su propio interés. En este contexto, la bondad, el altruismo, y la compasión se convierten en recursos escasos, casi anticuados, que solo encuentran espacio en los márgenes de una sociedad cada vez más centrada en el "yo". Así, la era del "siempre yo" se consolida, no como una simple tendencia, sino como una fuerza destructiva que amenaza con desmantelar cualquier posibilidad de construir un futuro basado en el apoyo mutuo, la comprensión, la auténtica solidaridad y la educación.

En la sociedad contemporánea, la figura del Buen Samaritano, un arquetipo de altruismo y compasión desinteresada, parece haberse desvanecido en la sombra del "yo héroe". En una cultura dominada por el ego y la búsqueda del éxito personal, la noción de ayudar al prójimo sin esperar nada a cambio se vuelve cada vez más ajena e incluso incompatible con los valores predominantes. La muerte del Buen Samaritano en nuestra sociedad no solo marca la pérdida de la empatía y la solidaridad, sino que también resalta la creciente desconexión entre los individuos y su comunidad.

El Buen Samaritano, como lo describe la parábola, es aquel que, movido por la compasión, se desvía de su camino para ayudar a un extraño en necesidad, sin esperar reconocimiento ni recompensa. Este acto de generosidad desinteresada es un ejemplo de lo que significa vivir en una comunidad donde el bienestar de los demás es tan importante como el propio. Sin embargo, en la era del "yo héroe", este tipo de altruismo se percibe como ingenuo o incluso como una distracción del verdadero objetivo: el éxito personal.

La cultura del ego,[8] que glorifica la autosuficiencia y la autorrealización, ha relegado la idea del Buen Samaritano a un ideal casi utópico. Hoy en día, se valora más al individuo que se eleva por encima de los demás, que acumula

logros y reconocimiento personal, que a aquel que dedica su tiempo y recursos a los demás sin buscar notoriedad. En este contexto, el sacrificio desinteresado se ve como una pérdida de tiempo, y la compasión es percibida como una debilidad.

El impacto de esta transformación es profundo. La muerte del Buen Samaritano se manifiesta en la falta de solidaridad social y en la creciente indiferencia hacia el sufrimiento de los demás. Vivimos en una sociedad donde la mayoría prefiere mirar hacia otro lado cuando se enfrenta a la desgracia ajena, justificando su inacción con la excusa de que cada uno es responsable de su propio destino. Esta actitud no solo deshumaniza a los individuos, sino que también erosiona el tejido social, creando un ambiente donde la competencia y la desconfianza prevalecen sobre la cooperación y la empatía.

Además, esta muerte del Buen Samaritano también se refleja en las políticas y sistemas que priorizan el éxito individual por encima del bienestar común. Desde las decisiones económicas que favorecen a los más fuertes, hasta los sistemas educativos que promueven la excelencia personal sin inculcar un sentido de responsabilidad social, nuestra sociedad ha construido estructuras que desincentivan la ayuda desinteresada. En un mundo donde el "yo" es el centro, el espacio para la compasión y el altruismo se reduce drásticamente.

El Buen Samaritano en la era del "yo héroe" representa una crisis moral en nuestra sociedad.[9] La desaparición de esta figura de altruismo y empatía subraya la necesidad urgente de revalorizar la compasión y la solidaridad en un mundo cada vez más centrado en el ego. Si no se aborda esta problemática, corremos el riesgo de perpetuar una cultura que no solo es incapaz de cuidar de los más vulnerables, sino que también pierde de vista lo que significa vivir en comunidad.

El “yo” se ha convertido en el estandarte del éxito individual en nuestra sociedad contemporánea. Vivimos en una era donde el individualismo no solo es promovido, sino exaltado como la vía principal hacia la autorrealización y el reconocimiento.[13] Esta tendencia se refleja claramente en la cultura popular, especialmente en las películas de superhéroes, que han llegado a dominar nuestra imaginación colectiva. Mientras que los superhéroes de la ficción cinematográfica suelen ser presentados como figuras que, aunque poderosas, usan sus habilidades para salvar a otros y sacrificarse por el bien común, el “héroe” en la vida real parece estar moldeado por una lógica distinta.

En la cultura del "yo", el héroe no lucha necesariamente por los demás, sino por la afirmación de su propia identidad y éxito personal. Este héroe moderno, muchas veces, busca el reconocimiento, la gloria y el poder para sí mismo, más que el bienestar de su comunidad. A diferencia de los héroes de ficción, que son venerados por sus actos de altruismo, el héroe de la vida real frecuentemente se enfrenta a la paradoja de luchar solo para engrandecerse a sí mismo, aunque esto pueda llevarlo al desgaste emocional y físico, e incluso a un colapso total.

Por ejemplo, en el ámbito empresarial, se alaba a los "héroes" que construyen imperios por su cuenta, presentándolos como modelos a seguir. Sin embargo, este enfoque ignora las consecuencias de tal individualismo: la desconexión con los demás, la soledad que acompaña el éxito y, en muchos casos, el agotamiento que resulta de cargar con todo el peso del éxito sobre los propios hombros.

Incluso en el ámbito académico o científico, donde el trabajo en equipo es esencial, a menudo se resalta a un solo individuo como el "genio" detrás de un

[13] Una sociedad que promueve el individualismo valora la autonomía, la independencia y la autoexpresión de sus miembros, a menudo a expensas del grupo o la colectividad.

gran descubrimiento, minimizando el trabajo colectivo que realmente lo hizo posible.

Esta idealización del héroe individualista también tiene un impacto profundo en cómo concebimos nuestras propias vidas. Nos lleva a perseguir objetivos personales a costa de nuestra salud, nuestras relaciones y, a menudo, del bienestar de la sociedad en general. Nos vemos inmersos en una cultura que nos empuja a "ser nuestros propios héroes", pero sin el contexto del altruismo y la responsabilidad social que caracterizaba a los héroes de antaño. En este sentido, el verdadero peligro radica en que, al emular a estos héroes solitarios, podemos terminar luchando no por un bien mayor, sino por un éxito vacío y agotador que nos aísla más que nos engrandece.

La transformación del “yo” en el símbolo supremo del éxito individual ha redefinido lo que significa ser un héroe en la vida moderna. A diferencia de los héroes de ficción, que luchan por el bienestar colectivo, el héroe contemporáneo parece estar más preocupado por su propia gloria, a menudo a costa de su bienestar personal y social. Es crucial cuestionar esta narrativa y reintroducir la noción de que el verdadero heroísmo no radica en la exaltación del "yo", sino en la capacidad de sacrificarse y contribuir al bien común.

En nuestra sociedad cada vez más tecnificada, la exaltación del "yo" ha alcanzado niveles sin precedentes, permeando prácticamente todos los aspectos de la vida, incluido el emprendimiento y la innovación. Estos campos, que en su esencia podrían ser vehículos para el bien común, han sido reformulados bajo una lógica donde el éxito se mide exclusivamente en términos económicos. No es incorrecto desear obtener ganancias del trabajo invertido, pero el problema radica en que el espíritu del "héroe yo" ha distorsionado esta búsqueda de beneficio,

convirtiéndola en un fin en sí mismo. En esta nueva realidad, cualquier idea o proyecto que no prometa retribuciones económicas inmediatas es desechado, y el concepto de servicio desinteresado se vuelve prácticamente inexistente.

El espíritu de servicio, que debería ser un pilar fundamental en cualquier sociedad, ha sido relegado a un segundo plano. En su lugar, el "héroe yo" se ha consolidado como la figura central, incapaz de concebir cualquier acción o idea que no venga acompañada de beneficios personales. El *ethos* del servicio, que alguna vez fue valorado y promovido como un ideal, ha sido reemplazado por la creencia de que solo vale la pena actuar cuando hay algo que ganar. **¿Se nos ha olvidado lo que significa verdaderamente servir a los demás?** Parece que sí, y esta amnesia colectiva ha dado lugar a la muerte del Buen Samaritano en nuestra sociedad.

Esta realidad es profundamente preocupante porque la desaparición del Buen Samaritano no solo implica la pérdida de empatía y solidaridad, sino que también sugiere una desconexión total con los valores que sostienen una comunidad sana y funcional. El Buen Samaritano no esperaba nada a cambio de sus acciones; su recompensa era saber que había hecho lo correcto, que había ayudado a alguien en necesidad sin esperar nada a cambio. Sin embargo, en la era del "héroe yo", esta idea se ha vuelto obsoleta, y el servicio ha sido reducido a una transacción más, donde la inversión de tiempo y esfuerzo solo se justifica si promete un retorno tangible.

La muerte del Buen Samaritano en nuestra sociedad tecnificada y centrada en el "yo" no es simplemente una metáfora, sino una realidad palpable. La cultura del ego ha sofocado la esencia del servicio desinteresado, reemplazándola con una obsesión por el beneficio personal. Es urgente que como sociedad revaloremos la

importancia de servir a los demás, no como un medio para obtener algo, sino como un fin en sí mismo, un acto de humanidad que enriquece no solo a quienes reciben la ayuda, sino también a quienes la ofrecen. Solo así podremos resucitar al Buen Samaritano y restaurar el equilibrio entre el "yo" y el "nosotros".

La “muerte del prójimo” en nuestra sociedad moderna es un fenómeno profundamente simbólico que revela una de las paradojas más inquietantes de nuestros tiempos. Al morir el Buen Samaritano, quien encarnaba la esencia de la empatía y el servicio desinteresado, el concepto de "prójimo" también ha comenzado a desintegrarse. En una sociedad donde el individualismo ha alcanzado su apogeo, el prójimo —esa figura cercana, el otro que necesita ayuda y apoyo— parece haber desaparecido de nuestro horizonte colectivo.

Este proceso es, en sí mismo, una contradicción perturbadora. A medida que nos hemos vuelto más autosuficientes y centrados en el “yo”, hemos creado la ilusión de que no existen más necesitados, que no hay más personas vulnerables que requieran nuestra atención. Sin embargo, esta desaparición es solo una ilusión; los necesitados siguen existiendo, los desamparados y los marginados no han dejado de ser parte de nuestra sociedad. Lo que ha cambiado es nuestra percepción y, lamentablemente, nuestra voluntad de reconocerlos y atenderlos. Al ignorar la presencia de aquellos que sufren, estamos, en efecto, borrando su existencia de nuestro campo de visión moral.

La muerte del prójimo se convierte, entonces, en una metáfora de la muerte de nuestra capacidad de reconocer al otro como alguien digno de nuestra atención y compasión. Este fenómeno no solo representa una desconexión con la realidad social, sino también una erosión de los valores que sostienen el tejido comunitario. Sin prójimo, no hay necesidad de un Buen Samaritano, y sin la figura

del Buen Samaritano, la noción de comunidad se disuelve, dejando un vacío moral que es llenado por el egoísmo y la indiferencia.

En esta sociedad paradójica, la ausencia del prójimo también significa la ausencia de la responsabilidad de ayudar. La lógica perversa es que si no hay nadie que necesite nuestra ayuda, entonces el altruismo se vuelve irrelevante y el servicio desinteresado, una quimera. Esta es una peligrosa falacia, pues al cerrar los ojos al sufrimiento ajeno, no solo fallamos en nuestro deber moral, sino que también contribuimos activamente a la perpetuación de un sistema que deshumaniza y excluye a aquellos que más necesitan ser vistos y apoyados.

Por tanto, la muerte del prójimo no es solo la desaparición de aquellos en necesidad; es también la muerte de nuestra capacidad de ser humanos en el sentido más pleno. Es un llamado de atención a la urgente necesidad de resucitar la figura del Buen Samaritano en nuestras vidas, de redescubrir el valor de la compasión y de reintegrar a los otros en nuestro círculo de preocupaciones. Solo reconociendo y respondiendo a la realidad del prójimo podremos restaurar la salud moral de nuestra sociedad y reconstruir un sentido de comunidad que trascienda el individualismo rampante de nuestros días.

La "muerte del prójimo" en nuestra sociedad moderna no es solo la desaparición simbólica de aquellos en necesidad, sino que, de manera profunda y trágica, también representa la muerte de uno mismo. En la medida en que dejamos de ver al otro como un ser digno de nuestra empatía y apoyo, nos vamos despojando, poco a poco, de nuestra propia humanidad. La interconexión entre la vida del prójimo y la nuestra es tan esencial que su desaparición inevitablemente arrastra consigo la erosión de nuestro ser.

Cuando el prójimo muere, mueren con él las posibilidades de ejercer nuestra capacidad de compasión, solidaridad y amor. Estas cualidades no son meros aditamentos o adornos de la existencia humana; son la esencia misma que nos define como seres sociales y morales. Al perder la oportunidad de expresar estas virtudes, nos convertimos en seres más vacíos, menos completos, más desconectados no solo de los demás, sino de nosotros mismos.

El prójimo actúa como un espejo que nos refleja quiénes somos realmente. En el acto de ayudar, consolar y estar presentes para los demás, descubrimos aspectos profundos de nuestra identidad y nuestro propósito en la vida. Si ese espejo desaparece, dejamos de vernos a nosotros mismos con claridad, y lo que queda es una versión distorsionada, egoísta y aislada de nuestra propia existencia. La muerte del prójimo, por lo tanto, es la muerte de la oportunidad de crecer, de trascender nuestro propio ego y de encontrar un sentido más amplio en la vida.

Además, la muerte del prójimo implica la muerte de la comunidad, y sin comunidad, el individuo se enfrenta a un aislamiento devastador. La comunidad nos sostiene, nos da un sentido de pertenencia y nos ayuda a enfrentar los desafíos de la vida. Sin ese lazo con los demás, nos vemos obligados a cargar con el peso de la existencia en soledad, una carga que inevitablemente conduce a la alienación y al sufrimiento interior.

Por último, es importante destacar que la muerte del prójimo es, en última instancia, la negación de nuestra propia necesidad de ser vistos y apoyados. Al ignorar al otro, al rechazar su existencia y su necesidad, estamos negando la posibilidad de que nosotros mismos recibamos ayuda en momentos de vulnerabilidad. Nos volvemos prisioneros de un ciclo de indiferencia que no solo deshumaniza a los demás, sino que también nos deshumaniza a nosotros.

La muerte del prójimo es la aniquilación de la capacidad de amar, de conectarnos y de encontrar un propósito más allá de nuestro propio yo. Solo reconociendo esta verdad y resucitando al prójimo en nuestras vidas, podemos también redescubrir y restaurar nuestra propia humanidad.

La muerte del prójimo, la desaparición del Buen Samaritano, y la emergencia del "héroe yo" no solo transforman la dinámica social, sino que también crean un entorno fértil para la intolerancia hacia todos aquellos que no se ajustan a los principios del "héroe yo". Este nuevo modelo de héroe, centrado en la autosuficiencia, el éxito personal y el reconocimiento individual, no tiene espacio para la diferencia o la debilidad. En una sociedad donde el "yo" es el epicentro, cualquier manifestación de vulnerabilidad o divergencia es vista como una amenaza que debe ser neutralizada.

En este caldo de cultivo, la intolerancia no es solo un subproducto, sino una consecuencia directa y lógica. Aquellos que no se alinean con los ideales del "héroe yo" —ya sea por su incapacidad para alcanzar el mismo nivel de autosuficiencia o por sus valores que priorizan lo colectivo sobre lo individual— son rechazados, marginados, y en muchos casos, demonizados. La figura del "otro" se convierte en el enemigo, y la convivencia social se ve cada vez más comprometida por una polarización extrema.

La desaparición del Buen Samaritano agrava esta situación, ya que sin esta figura que actuaba como un puente entre los diferentes estratos de la sociedad, la empatía se desvanece. Sin empatía, se pierden las conexiones humanas fundamentales que podrían haber actuado como un contrapeso a la creciente intolerancia. En lugar de tender puentes, la sociedad se ve atrapada en la construcción de muros ideológicos que dividen aún más a las personas.

La presencia del "héroe yo" en este contexto no es solo la exaltación del individualismo, sino también la creación de una pseudo sociedad que se sostiene sobre la base de ideologías excluyentes. Estas ideologías, lejos de unir a la sociedad, la fragmentan, creando grupos que se definen no por lo que tienen en común, sino por lo que los separa. Esta dinámica divisoria es particularmente perniciosa porque refuerza el aislamiento y la alienación, haciendo que aquellos que no encajan en el molde del "héroe yo" sean vistos no solo como diferentes, sino como inferiores o incluso peligrosos.

La agonía de nuestra sociedad, entonces, no es solo un proceso de descomposición lenta, sino un colapso acelerado por la incapacidad de visibilizar y reconocer a aquellos que sufren. Al ignorar el sufrimiento ajeno, al apartar la mirada de los que necesitan ayuda, estamos socavando las bases mismas de la convivencia social. En lugar de buscar soluciones colectivas y solidarias, la sociedad se encierra en un ciclo de autoperpetuación de la intolerancia, donde solo sobreviven aquellos que se conforman con los rígidos principios del "héroe yo".

La muerte del prójimo y la desaparición del Buen Samaritano, combinadas con la prevalencia del "héroe yo", no solo destruyen la cohesión social, sino que también siembran las semillas de la intolerancia y la división. Para evitar que nuestra sociedad continúe agonizando, es crucial que rescatemos la figura del prójimo, que volvamos a poner el enfoque en el bien común y que desafiemos las ideologías que nos separan.

La muerte del prójimo no ha ocurrido en un vacío; ha permeado profundamente las principales agencias sociales, debilitando estructuras fundamentales como el sistema educativo, las denominaciones religiosas, y la familia. Cada una de estas

instituciones, que en su esencia deberían promover el valor del prójimo y la solidaridad, ha sucumbido a la cultura del "héroe yo," contribuyendo a la disolución del sentido colectivo que antes sostenía a la sociedad.

En el ámbito educativo, la exaltación del éxito individual sobre el colectivo es una manifestación clara de esta tendencia. Las escuelas y universidades, que alguna vez se concebían como espacios para la formación integral del individuo en un contexto comunitario, han sido transformadas en fábricas de éxito personal. El sistema premia al estudiante que sobresale en solitario, al que se adhiere a los valores del rendimiento, la competitividad y la autosuficiencia, relegando al segundo plano la cooperación, la empatía, y el sentido de comunidad. Los estudiantes son alentados a ver a sus compañeros no como aliados en un esfuerzo común, sino como competidores en una carrera en la que solo los más fuertes sobreviven. Esta lógica erosiona el sentido de responsabilidad hacia los demás, debilitando la idea de que el prójimo es parte integral de nuestro éxito y bienestar.

Las creencias de fe, por otro lado, no han sido inmunes a esta transformación. Aunque muchas comunidades de fe predican el amor al prójimo como un principio fundamental, en la práctica, este valor ha sido diluido. En lugar de movilizar a sus “creyentes” para actuar como agentes de cambio social, muchos grupos y organizaciones religiosas descansan en la comodidad de delegar el trabajo de ayuda a la caridad a unos pocos o simplemente mediante la entrega de ofrendas. Esta actitud crea una desconexión entre el acto de dar y el contacto real con aquellos que sufren. El sentido de comunidad se fragmenta, y la idea del prójimo como alguien cercano y digno de nuestro tiempo y esfuerzo se desvanece, reemplazada por un distanciamiento cómodo que no reta al "yo" ni lo obliga a salir de su zona de confort.

Finalmente, la familia, que tradicionalmente ha sido el lugar donde se inculcan los valores fundamentales del cuidado y respeto por los demás, también ha sido afectada por esta cultura individualista. En el hogar, la transmisión del valor del prójimo como principio básico de la humanidad ha perdido fuerza. La vida familiar se ha centrado cada vez más en el éxito personal, en el desarrollo individual de cada miembro, y menos en la construcción de un sentido compartido de responsabilidad hacia los demás. Este cambio es particularmente visible en la forma en que los niños y jóvenes son educados, donde el énfasis se pone en el logro personal y la competencia, dejando de lado la importancia del trabajo en equipo, el apoyo mutuo, y la empatía. Como resultado, las nuevas generaciones crecen con una visión distorsionada de lo que significa ser humano en sociedad, desconectados del prójimo y más preocupados por su propio éxito.
En conjunto, estas tres agencias sociales han contribuido a la muerte del prójimo al sucumbir a la cultura del "héroe yo". Cada una, en lugar de actuar como bastión de los valores comunitarios, ha cedido terreno al individualismo, debilitando los lazos sociales que alguna vez unieron a las personas en un sentido común de propósito y bienestar. Para revertir esta tendencia, es crucial que estas instituciones recuperen su papel como promotoras de la solidaridad, la empatía, y el cuidado del prójimo, revitalizando los valores que sustentan una sociedad verdaderamente humana.

Ética degradada: de la justicia al espectáculo

En las últimas décadas, la sociedad ha experimentado una transformación profunda en sus valores y en su forma de comprender la ética. Aquello que en otros tiempos se concebía como un compromiso con la justicia, la verdad y el bien común, hoy parece ceder terreno ante una visión más superficial, centrada en el

reconocimiento público y en el beneficio personal. El servicio al prójimo, la ayuda desinteresada y el sentido de responsabilidad social han sido reemplazados, en gran parte, por prácticas que aparentan ser éticas, pero cuyo fin último es obtener prestigio, aplauso o ventaja personal.

Esta degradación ética no significa que la humanidad haya perdido por completo su capacidad de obrar bien, pero sí evidencia que los referentes morales se han desplazado. En muchos contextos, la acción "correcta" se valora menos por su impacto real y más por la visibilidad que pueda obtener en redes sociales, medios de comunicación o círculos de influencia. La ética, entonces, corre el riesgo de convertirse en un acto performativo: un gesto vacío de contenido moral, cuyo verdadero propósito no es servir, sino ser homenajeado.[14]

La ética auténtica nace de la convicción interna y del respeto por la dignidad de los demás. Es silenciosa, constante y muchas veces invisible. Sin embargo, en el escenario actual, se ha extendido una ética de exhibición, donde las acciones solidarias se planifican más como campañas de imagen que como expresiones genuinas de humanidad.[10] Esto corrompe el sentido original de la justicia, reduciéndola a un instrumento para la autopromoción.

Esta realidad se refleja en fenómenos como el "voluntariado de escaparate" o la ayuda humanitaria que busca más réditos políticos que soluciones reales. El

[14] La decadencia de la ética, o la percepción de un declive en los estándares morales, es un tema recurrente en la historia y la sociedad. Si bien algunas investigaciones sugieren que esta percepción puede ser una "ilusión de decadencia moral", existen argumentos sobre la disminución de la ética en diversos ámbitos. Algunas consecuencias son: Pérdida de confianza en las instituciones y líderes. Aumento de la corrupción y la impunidad. Desintegración social y conflictos. Deterioro de la calidad de vida y el bienestar general. Dificultades para construir relaciones saludables y sostenibles.

resultado es una distorsión peligrosa: se normaliza que las acciones éticas deban ir acompañadas de reconocimiento público, perdiendo así su carácter desinteresado.

El papel de la educación frente a la decadencia ética

Ante este panorama, la educación tiene una responsabilidad crucial. La formación ética de los futuros ciudadanos no puede depender únicamente de la cultura dominante, pues esta muchas veces arrastra modelos distorsionados de conducta. Si la escuela y la universidad permiten que sea la cultura mediática quien defina los estándares de moralidad, estarán renunciando a su misión de ser espacios de transformación y humanización.

En la sala de clases, el desafío es cultivar una ética que vaya más allá del cumplimiento formal de normas. Esto implica generar experiencias educativas que conecten el aprendizaje con la vida real y con el bien común. Los estudiantes deben reflexionar sobre dilemas éticos, participar en proyectos de servicio sin esperar recompensa, y comprender que el verdadero valor de una acción radica en el impacto positivo que deja en otros, no en la visibilidad que obtiene.

Incorporar la ética como eje transversal de la educación requiere tres acciones concretas:

1. **Reflexión crítica:** Crear espacios para analizar casos reales donde se evidencie la diferencia entre una acción ética genuina y una motivada por intereses personales.
2. **Experiencia directa:** Fomentar actividades de servicio comunitario que no estén ligadas a premios ni reconocimientos públicos.

3. **Formación integral:** Integrar la ética con otras dimensiones del ser humano, como la empatía, la espiritualidad, la responsabilidad social y la conciencia ciudadana.

La decadencia ética de la sociedad actual no es un fenómeno inevitable, pero sí es un llamado de atención. Frente a una cultura que premia más la apariencia que la esencia, la educación debe asumir el papel de formar ciudadanos capaces de actuar con justicia, compasión y responsabilidad, incluso cuando nadie los está observando. Solo así podremos recuperar una ética que no busque homenajes, sino que se comprometa con el bien real de las personas y de la comunidad.

El peligro del éxito colectivo

En la sociedad contemporánea, se ha instaurado la noción de que el éxito colectivo es la clave para solucionar los problemas que nos aquejan. Sin embargo, esta prioridad otorgada al logro conjunto, si bien valiosa en teoría, se ve distorsionada cuando la motivación subyacente es la competencia entre equipos o grupos, más que el deseo genuino de hacer el bien. En lugar de fomentar un auténtico altruismo, se promueve una dinámica donde ayudar al prójimo se convierte en un medio para destacar y no en un fin en sí mismo.

Esta visión competitiva del éxito colectivo es un reflejo de una sociedad que se derrumba por la ausencia de intenciones nacidas del altruismo verdadero. El bienestar común, que debería surgir de un deseo intrínseco de contribuir al bien de todos, se convierte en una carrera para ser reconocidos como los "mejores" en resolver problemas. Este enfoque distorsiona la naturaleza moral del ser humano, que por esencia, debería inclinarse hacia el altruismo y la solidaridad, no hacia la competencia en la práctica del bien.

El hacer el bien, cuando se entiende como una competición, pierde su pureza y se convierte en un acto calculado, más que en una manifestación de la bondad innata del ser humano. El peligro radica en que, al priorizar el éxito colectivo bajo estas condiciones, se está fomentando una cultura donde la verdadera empatía y el compromiso moral son sustituidos por un deseo de reconocimiento y superioridad.[15] En lugar de unirnos para enfrentar los desafíos comunes, nos dividimos en una lucha por destacar, debilitando así el tejido social que debería sostenernos en tiempos de crisis.

Es crucial recordar que la esencia del hacer el bien no reside en la gloria o el reconocimiento, sino en la simple y poderosa acción de cuidar unos de otros. La moralidad humana no debe ser instrumentalizada como un medio para alcanzar el éxito colectivo, sino respetada y cultivada como un fin en sí misma, como el motor que impulsa a las sociedades hacia un auténtico progreso, fundamentado en la compasión y la solidaridad.

La paradoja del éxito colectivo en relación con el éxito individual se manifiesta en la transformación de la naturaleza del Buen Samaritano, que ha pasado de ser una figura individual y compasiva a diluirse en el anonimato de un colectivo. En la narrativa moderna, el acto de hacer el bien, que antes era una decisión personal e íntima, ahora se ha convertido en un esfuerzo de grupo donde el individuo se pierde entre las masas. En este contexto, la figura del Buen Samaritano se desvanece, ya que su compasión y bondad, que eran expresiones de un alma solitaria y generosa, se disuelven en la frialdad de un liderazgo colectivo.

[15] Complejo de superioridad: 10 señales para identificarlo. Artículo revisado por nuestra redacción clínica PUBLICADO EL 11.1.2024. https://www.unobravo.com/es/blog/complejo-de-superioridad

Este cambio plantea una inquietante paradoja: mientras que el éxito colectivo se alza como la solución a los males de la sociedad, el altruismo individual, representado por el Buen Samaritano, se ve desplazado. En lugar de acciones desinteresadas impulsadas por la empatía personal, se observa un énfasis en la eficiencia del grupo, donde los egos y las luchas por el liderazgo eclipsan la bondad pura. La compasión, que antes guiaba al individuo a actuar en favor del otro sin esperar nada a cambio, ahora se ve subordinada a la lógica del rendimiento y la visibilidad dentro del colectivo.

El verdadero problema radica en que, al perder de vista la individualidad del acto de hacer el bien, se abre la puerta a liderazgos fríos y calculadores, que priorizan la gestión del grupo por encima del bienestar de las personas. El Buen Samaritano, con su acto de bondad anónimo y desinteresado, se convierte en una figura incompatible con esta nueva realidad, donde lo que importa no es el bienestar del necesitado, sino el logro del grupo en términos de éxito medible. Esta paradoja genera un vacío moral en la sociedad, donde el hacer el bien ya no es una manifestación de la naturaleza humana sino una estrategia más dentro de la estructura de poder. El riesgo es que, al centrarnos exclusivamente en el éxito colectivo, perdamos la esencia de lo que significa ser verdaderamente humano: la capacidad de ver al otro en su necesidad y actuar en consecuencia, no como parte de un equipo o colectivo, sino como individuos movidos por la simple compasión.

En este escenario, el Buen Samaritano ya no es el protagonista de la historia, sino un personaje relegado a los márgenes, mientras que los egos y liderazgos fríos dominan la escena. La auténtica compasión y la bondad, elementos esenciales de la naturaleza humana, se diluyen, dejando tras de sí una sociedad que, aunque

aparentemente unida en su búsqueda de éxito, está desconectada de su verdadera humanidad.

La Empatía Perdida: La Deshumanización en la Sociedad Actual

La falta de empatía se ha convertido en una característica predominante de nuestra época, lo que repercute de manera directa en la calidad de las relaciones humanas.

La empatía, definida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de sentir sus emociones y perspectivas, es un elemento fundamental para la convivencia humana.[11] A lo largo de la historia, esta habilidad ha sido esencial para construir sociedades cohesionadas y para fortalecer los vínculos entre las personas. Sin embargo, en la actualidad, la falta de empatía parece haberse convertido en un rasgo predominante. Las causas de esta tendencia son diversas y complejas, pero el impacto en las relaciones humanas es evidente y alarmante. La deshumanización -el proceso de tratar a los demás como si fueran objetos o seres inferiores, sin dignidad o respeto- es una consecuencia directa de la pérdida de empatía. Analicemos las posibles causas de esta crisis de empatía en la sociedad contemporánea y sus efectos devastadores en las relaciones interpersonales y en la estructura social.

Uno de los factores que contribuyen a la falta de empatía en la sociedad actual es la saturación de información y la desensibilización que esta provoca. Los medios de comunicación y las redes sociales nos exponen constantemente a imágenes y noticias de tragedias, violencia y sufrimiento en todo el mundo. Con el tiempo, esta exposición continua puede llevar a una respuesta de agotamiento emocional, donde las personas se vuelven insensibles o indiferentes ante el sufrimiento ajeno.

La acumulación de información negativa, en lugar de despertar una reacción empática, puede producir el efecto contrario, generando apatía o incluso rechazo. Este fenómeno ha sido estudiado por psicólogos como el Dr. Paul Slovic,[16] quien plantea la teoría de la "fatiga de la compasión". Según esta teoría, a medida que la cantidad de información trágica crece, la capacidad de las personas para sentir empatía disminuye. Esta desensibilización afecta profundamente las relaciones humanas, ya que las personas comienzan a ver el sufrimiento de los demás como algo lejano o inevitable, en lugar de sentir una conexión humana genuina con quienes lo padecen.

Otra causa relevante de la falta de empatía en la sociedad moderna es la cultura de la individualidad y el narcisismo.[12] En las últimas décadas, los valores de autonomía y éxito personal han sido promovidos en detrimento de la solidaridad y el bien común. En una sociedad donde la realización personal y la competencia se celebran constantemente, el "otro" pasa a ser visto como un obstáculo o como un recurso para alcanzar nuestros propios objetivos, en lugar de alguien con quien debemos colaborar y empatizar.

Este cambio en los valores sociales fomenta actitudes narcisistas, donde la autoestima y la autoimagen se colocan en el centro de la vida individual.[13] En un contexto de narcisismo, las relaciones humanas se vuelven transaccionales; las personas se relacionan entre sí en función de lo que pueden obtener de los demás, más que por un interés genuino en el bienestar del otro. La pérdida de empatía en este contexto no solo afecta las relaciones personales, sino también el funcionamiento de las instituciones, que se vuelven espacios de competencia y

[16] El Dr. Paul Slovic es un destacado psicólogo estadounidense, ampliamente reconocido por su trabajo en los campos de la toma de decisiones, la percepción del riesgo y la psicología del juicio humano.

egocentrismo, en lugar de lugares donde se fomente la colaboración y el apoyo mutuo.

La Anonimidad en el mundo digital

La tecnología, especialmente las redes sociales y las plataformas de comunicación digital, ha revolucionado la forma en que nos relacionamos, pero también ha promovido una desconexión emocional entre las personas. En el mundo digital, **la anonimidad permite comportamientos deshumanizantes** que, en la vida real, difícilmente se manifestarían. Comentarios ofensivos, discursos de odio y acoso en línea son solo algunos ejemplos de cómo la falta de empatía se exacerba cuando las personas interactúan detrás de una pantalla.[14]
Esta anonimidad también dificulta la percepción de la humanidad en el "otro". Cuando las personas son reducidas a un perfil o un comentario en internet, se pierde el contexto de quiénes son realmente, con sus emociones, sus historias y sus experiencias. La falta de empatía en las interacciones digitales genera una deshumanización progresiva, en la que el "otro" ya no es un individuo, sino un avatar, una idea o un conjunto de palabras. Este fenómeno afecta especialmente a los jóvenes, quienes crecen en un entorno donde las relaciones digitales predominan sobre las interacciones cara a cara, lo que puede llevar a una visión distorsionada de lo que significa conectar y empatizar con los demás.[15]

La pérdida de empatía y la deshumanización en la sociedad actual tienen consecuencias graves en múltiples niveles. En primer lugar, **a nivel individual**, la falta de empatía puede llevar a un aumento de problemas de salud mental, como la depresión, la ansiedad y el aislamiento social. Las relaciones humanas, cuando son genuinas y empáticas, sirven como fuente de apoyo emocional; cuando este

apoyo se pierde, las personas se sienten más solas y desconectadas, lo cual puede tener efectos devastadores en su bienestar.

A nivel social, la falta de empatía fomenta la división y el conflicto. En lugar de ver a los demás como iguales o como compañeros de comunidad, las personas comienzan a verlos como rivales o como personas ajenas a su realidad.[16] Este tipo de mentalidad puede llevar a la polarización y al surgimiento de movimientos de odio y discriminación. La deshumanización es un terreno fértil para el prejuicio y la intolerancia, ya que al despojar al "otro" de su humanidad, se facilita la justificación de conductas discriminatorias y excluyentes.

Finalmente, a nivel global, la falta de empatía y la deshumanización obstaculizan la colaboración en temas críticos como el cambio climático, la pobreza y las crisis migratorias. Estos problemas requieren una respuesta conjunta y solidaria, que solo es posible si las personas y las naciones se reconocen como partes de una comunidad global. La falta de empatía, al fomentar el individualismo y la indiferencia, dificulta la creación de soluciones efectivas para los problemas que afectan a toda la humanidad.

La empatía es un componente esencial de la humanidad, y su pérdida en la sociedad actual es alarmante. No sin razón en la segunda carta a Timoteo el Apóstol[17] describe radiográficamente algunas características de la conducta de los hombres para nuestros días, entre las cuales se destaca la falta de “afecto natural” (2 Tim. 3:1-5). La saturación de información, la cultura del individualismo, la anonimidad en el mundo digital y otros factores han contribuido a una crisis de empatía que afecta tanto a nivel individual como colectivo. La deshumanización

[17] El apóstol Pablo, también llamado Saulo de Tarso, fue una de las figuras más influyentes del cristianismo primitivo. Nació en Tarso de Cilicia (actual Turquía) entre los años 5 y 10 d.C., en el seno de una familia judía farisea y con ciudadanía romana. Fue arrestado en varias ocasiones por su predicación y, según la tradición, murió martirizado en Roma durante el reinado de Nerón, alrededor del año 64–67 d.C.

que surge de esta falta de empatía tiene graves consecuencias para las relaciones humanas, la cohesión social y la capacidad de enfrentar problemas globales. Para revertir esta tendencia, es crucial fomentar una educación que valore la empatía desde temprana edad, y promover espacios de diálogo y conexión genuina. La tecnología y la cultura pueden ser herramientas poderosas para reconstruir la empatía perdida, siempre que se usen de manera consciente y responsable. Solo a través de la recuperación de la empatía podremos reconstruir una sociedad más solidaria y unida, capaz de enfrentar los desafíos del presente y del futuro.

El Sufrimiento Invisible: Desconexión con el dolor Ajeno

La desconexión emocional ha hecho que el sufrimiento de los demás pase desapercibido o se ignore intencionalmente. El dolor y el sufrimiento han sido los compañeros de vida de una gran cantidad de seres humanos. El dolor físico se ha tornado casi crónico y casi se ha normalizado el rendir bajo el látigo del dolor y la enfermedad. El sufrimiento es inherente a la naturaleza humana. Sin embargo, una humanidad desconectada de esta cualidad tan básica torna al sufrimiento ajeno invisible y pasa desapercibido e ignorado. La brutal desconexión que existe desde las emociones entre los seres humanos deja una sensación falsa de que todo marcha bien y sin embargo son miles los que sufren bajo el manto de la invisibilidad emocional.

El dolor y el sufrimiento han acompañado a los seres humanos a lo largo de la historia, convirtiéndose en una constante en la experiencia de vida de millones. El dolor físico, en muchos casos, se ha vuelto crónico, al punto de que su presencia se percibe como algo inevitable o incluso "normal" dentro de la existencia diaria.

Las personas, en muchos casos, se ven obligadas a desempeñar sus responsabilidades y llevar adelante su vida bajo el yugo implacable del dolor y la enfermedad, como si no hubiera alternativa.

El sufrimiento, por otro lado, es una cualidad inherente a la condición humana. Sin embargo, vivimos en una sociedad cada vez más desconectada de esta realidad tan fundamental. Esta desconexión emocional no solo nos aleja de nuestro propio sufrimiento, sino también nos insensibiliza frente al dolor de los demás. La falta de empatía hacia el sufrimiento ajeno lo convierte en algo invisible; aquello que no se reconoce ni se nombra, pasa desapercibido y, en el peor de los casos, es completamente ignorado.

Esta brutal desconexión emocional entre las personas ha generado una peligrosa ilusión de normalidad: una apariencia superficial de que todo está bien, cuando en realidad, miles viven atrapados en el dolor, la ansiedad o la tristeza, envueltos en un manto de invisibilidad emocional. Esta indiferencia colectiva, silenciosa pero persistente, alimenta una cultura del aislamiento, donde el sufrimiento humano queda recluido al ámbito privado, sin espacio legítimo para el consuelo, la contención o la comprensión mutua.

En este escenario, la educación no puede permanecer ajena ni reducirse a un simple transmisor de contenidos. Es justamente en el aula -uno de los últimos espacios donde aún se congregan miradas, historias y sensibilidades diversas- donde debe abrirse la posibilidad de reconectar con la humanidad del otro, de formar no solo competencias académicas, sino también vínculos empáticos, lenguajes emocionales y sentido comunitario. Si educamos sin ver el dolor del estudiante, sin escuchar el silencio del que sufre, sin formar el carácter y la interioridad, entonces perpetuamos esta cultura de indiferencia.

Formar integralmente significa también reconocer el dolor como parte de la experiencia humana, y crear espacios donde los vínculos restauradores, la palabra solidaria y el pensamiento espiritual puedan devolver al sujeto su dignidad. La educación no debe producir solo logros visibles, sino también presencias que sanan, acompañan y despiertan sentido.

La educación como respuesta a la cultura del aislamiento

Si educamos sin ver el dolor del estudiante, sin escuchar el silencio del que sufre, sin formar el carácter ni la interioridad, entonces perpetuamos esta cultura de indiferencia. ¿Qué sentido tiene entonces una educación que no transforma, que no abraza, que no humaniza? ¿De qué sirve enseñar fórmulas, fechas o técnicas si no enseñamos también a mirar, a acompañar, a sostener al otro en su fragilidad? Es aquí donde la educación debe recuperar su sentido más profundo: el de ser un proceso de encuentro con uno mismo, con el otro y con el mundo. Como afirmaba Viktor Frankl,[18] psiquiatra y filósofo existencial, *"quien tiene un porqué para vivir, puede soportar casi cualquier cómo"*. Pero ese "porqué" no se improvisa: se cultiva, se construye, y en muchos casos, se revela a través de relaciones significativas que ocurren en espacios como el aula. Frankl creía firmemente que el sentido no se impone, sino que se descubre. En este sentido, el educador se convierte en un **mediador del sentido**, no solo del conocimiento.

[18] **Viktor Emil Frankl** (1905–1997) fue un neurólogo, psiquiatra y filósofo austríaco**,** fundador de la logoterapia, y uno de los pensadores más influyentes del siglo XX en el ámbito de la psicología existencial y la búsqueda de sentido.

Por su parte, Paulo Freire,[19] desde una mirada crítica y liberadora, insistía en que *"la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"*. Esta transformación exige que la pedagogía no sea neutral ni fría, sino comprometida con la dignificación del ser humano, especialmente de aquellos que han sido silenciados o marginados por las estructuras sociales y emocionales de exclusión.

Frente a una cultura del aislamiento emocional, los sistemas educativos pueden y deben ser uno de los pocos espacios donde aún sea posible tejer vínculos restauradores. Esto no se logra únicamente con programas de habilidades blandas o con educación emocional descontextualizada, sino con una mirada educativa integral, que abrace lo cognitivo, lo afectivo, lo espiritual y lo social como dimensiones inseparables del ser.
Formar al ser humano no es solo prepararlo para el mercado laboral, sino habilitarlo para la vida, para el dolor, para el otro, para el misterio. Esta es una educación que se atreve a hablar de duelo, de soledad, de sentido, de fe, de esperanza. Una educación que reconoce que el aula puede ser también espacio de consuelo, de escucha y de cuidado mutuo.

Educar hoy es también aprender a acompañar el sufrimiento sin ocultarlo ni banalizarlo. Es ofrecer lenguajes que permitan nombrar el dolor, pero también canalizarlo, transformarlo y resignificarlo. Cuando esto ocurre, el aula deja de ser un lugar funcional para convertirse en un espacio de comunión, de sanación y de esperanza.

[19] **Paulo Freire** (1921–1997) fue un educador, pedagogo y filósofo brasileño, considerado uno de los pensadores más influyentes de la educación del siglo XX, especialmente en el ámbito de la pedagogía crítica y la educación popular.

La formación integral del ser humano —como vengo planteando en el libro— exige recuperar esta dimensión espiritual del pensamiento: una conciencia despierta, capaz de ver al otro no como una amenaza o un competidor, sino como un prójimo. Tal vez ese sea el nuevo desafío educativo del siglo XXI: enseñar a ser humanos en un mundo que ha olvidado cómo serlo.

La cultura del aislamiento: diagnóstico actual

La pérdida de vínculos significativos y de sentido en el proceso educativo es una de las mayores crisis de la educación. Vivimos en un contexto donde las relaciones humanas están profundamente afectadas por la lógica de la autosuficiencia, el éxito individual y la aceleración constante. En medio de esta cultura, el dolor ha sido privatizado y la vulnerabilidad se esconde por temor al juicio o al rechazo. Esta cultura del aislamiento ha generado una normalización del sufrimiento silencioso, especialmente entre los jóvenes, quienes muchas veces transitan su proceso formativo envueltos en ansiedad, soledad o desorientación existencial.

El problema no es solo emocional o psicológico: es antropológico y espiritual. La desconexión entre las personas ha fragmentado no solo los vínculos sociales, sino también la capacidad de darse y recibir gratuitamente. En este escenario, la educación tiene un papel decisivo: puede contribuir a profundizar esta fragmentación, o puede transformarse en una vía de reconstrucción humana y comunitaria.

Más allá del currículo, el aula es un escenario de encuentros: entre experiencias, historias, silencios y búsquedas. Cada estudiante que se sienta en una sala de

clases trae consigo un mundo invisible que muchas veces nadie ve: miedo, tristeza, cansancio, esperanza o preguntas sin responder.

Si el aula se entiende solo como un espacio de transmisión de información, se pierde la posibilidad de que sea un lugar de restauración interior. Pero si se concibe como un entorno donde los vínculos se cuidan, las emociones se respetan y la interioridad se cultiva, entonces se convierte en un espacio de sanación pedagógica.

Esto no exige grandes recursos, sino una actitud pedagógica abierta al otro: crear tiempos para escuchar, validar las emociones, abrir pausas reflexivas, formar comunidades de aprendizaje que incluyan la dimensión humana y no solo la académica.

Una palabra dicha con verdad, una escucha atenta, una pregunta hecha con empatía, pueden tener más valor formativo que un contenido bien expuesto.

Tanto Viktor Frankl como Paulo Freire aportan marcos potentes para repensar la educación desde el sentido y el vínculo.

- Frankl, desde la logoterapia, planteaba que la búsqueda de sentido es una necesidad primaria del ser humano. Aplicado a la educación, esto significa que los estudiantes no solo aprenden para pasar un curso, sino que, consciente o inconscientemente, buscan construir un porqué para su vida. Cuando no lo encuentran, el vacío existencial los invade. Por eso, el aula debe ser también espacio de búsqueda de sentido.
- Freire, desde una pedagogía crítica, nos recordó que todo acto educativo es un acto político y ético, y que educar sin conciencia del otro es

perpetuar la opresión. Para él, el vínculo pedagógico debía estar basado en el diálogo, la esperanza y la liberación del ser humano. El aula, decía, debe ser un lugar donde el estudiante "se reencuentre consigo mismo" y con su papel en el mundo.

Ambos, desde perspectivas distintas, nos enseñan que educar es acompañar al otro a descubrir su valor, su dignidad y su propósito.

El vínculo como acto pedagógico

En una cultura marcada por relaciones funcionales, el vínculo pedagógico debe rescatarse como acto fundante del aprendizaje profundo. No se trata de caer en la afectividad superficial o en la pedagogía emocional descontextualizada, sino de reconocer que el vínculo es el puente por donde transita el conocimiento, pero también el sentido, la seguridad y la confianza.

Formar vínculos no es una tarea secundaria. Es pedagógicamente esencial. Porque cuando el estudiante se siente visto, reconocido y valorado, entonces puede abrir su mente y su corazón al proceso formativo. Y cuando el docente ve al estudiante como un sujeto integral, no como un número o un rendimiento, entonces puede educar de verdad.

Los vínculos restauradores también forman parte de una espiritualidad educativa: allí donde hay acogida, respeto, cuidado y presencia verdadera, el espíritu se manifiesta. La pedagogía del vínculo es, por tanto, también una pedagogía del alma.

Una pedagogía que quiera responder a esta crisis de sentido y aislamiento debe abrirse a la dimensión espiritual del ser humano. Esto no implica religiosidad impuesta, sino una comprensión profunda del ser como alguien que busca trascendencia, conexión y propósito.

La pedagogía espiritual propone:

- Reconocer la interioridad del estudiante como espacio formativo.
- Aceptar que educar es tocar el misterio del otro.
- Crear experiencias significativas que despierten preguntas existenciales.
- Favorecer momentos de silencio, contemplación y escucha.
- Formar con sentido ético y compasivo, no solo técnico.
- Comprender que lo académico solo tiene valor cuando sirve para humanizar.

Esta pedagogía es un acto de fe en el ser humano. Es creer que, incluso en medio del dolor y la fragmentación, es posible reconstruir caminos de sentido, encuentro y esperanza. Y que, tal vez, la educación -bien entendida- sigue siendo uno de los últimos lugares donde esto puede ocurrir.

Preguntas para la reflexión personal

Antes de cerrar este capítulo te dejo algunas preguntas para que puedas reflexionarlas y si es posible las puedas responder.

- ¿Cuáles son las señales, en tu entorno educativo, de que existe una desconexión emocional entre estudiantes, docentes o entre ambos?

- ¿Qué prácticas cotidianas -aunque pequeñas- podrían ayudar a transformar tu aula en un espacio restaurador?
- ¿Estás enseñando para la competencia o para el sentido? ¿Cómo equilibras ambas dimensiones en tu ejercicio pedagógico?
- ¿Qué lugar ocupa la dimensión espiritual en tu forma de educar? ¿Es un aspecto que cultivas conscientemente o que has dejado de lado?
- ¿Qué miedos o barreras personales sientes que te impiden vincularte más profundamente con los estudiantes o colegas?
- ¿Has aprendido a acompañar el dolor o la fragilidad de tus estudiantes, o crees que eso no te corresponde como educador/a?

Capítulo 2

El aula como clima mental

Los ambientes educativos modelan la mente y favorecen -o limitan- el pensamiento profundo.

"Un ambiente emocionalmente positivo es más importante para el aprendizaje que cualquier método pedagógico."

Daniel Goleman, *Inteligencia emocional.*

La expresión *"el aula como clima mental"* no es solo una metáfora pedagógica, sino una afirmación profundamente respaldada por la neurociencia, la psicología educativa y la pedagogía afectiva. El ambiente del aula -que incluye factores como las emociones predominantes, las relaciones interpersonales, la seguridad psicológica, la disposición física del espacio y el estilo comunicativo del docente[17]- actúa directamente sobre los procesos mentales de los estudiantes.[18] Estos climas no son neutros: modelan el modo en que la mente se abre o se bloquea frente al aprendizaje.

Los ambientes educativos generan condiciones internas que pueden favorecer la atención, la curiosidad, la confianza y la motivación, o, por el contrario, estimular la ansiedad, el retraimiento y el desinterés. Una mente no puede pensar con profundidad si está estresada, desmotivada o emocionalmente desconectada. El pensamiento profundo -aquel que integra, reflexiona, conecta y transforma- necesita climas de aula donde se respire respeto, apertura, tiempo para pensar y libertad para equivocarse.[19]

Por eso es tan relevante concebir el aula como un "clima mental": porque no se trata solamente de lo que el docente enseña, sino de cómo ese espacio moldea el modo en que los estudiantes piensan y sienten al aprender. Educar no es solo

transmitir contenidos, sino cultivar ambientes donde la mente pueda desarrollarse con equilibrio, profundidad y sentido.

El clima de aula no puede reducirse a un simple contexto donde se imparten contenidos; es, más bien, una atmósfera psicoafectiva, simbólica y cognitiva que moldea el modo en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, con los otros y consigo mismos. Este clima actúa como una matriz invisible que puede ampliar o restringir las posibilidades del pensamiento. Si el aula es percibida como un lugar seguro, acogedor y estimulante, entonces puede convertirse en un espacio consagrado a la reflexión crítica y al pensamiento profundo.

En esta perspectiva, el aula no solo transmite saberes, sino que forma mentalidades. Modela maneras de observar la realidad, de formular preguntas, de establecer vínculos con lo incierto, con lo ético y con lo trascendente. El clima del aula favorece -o dificulta- la emergencia de capacidades que van más allá del contenido disciplinar: la capacidad de dudar, de contemplar, de argumentar, de conectar sentidos y de buscar significado.

Cuando los estudiantes se sienten emocionalmente contenidos y cognitivamente desafiados, no solo aprenden "temas", sino que aprenden a pensar, a construir criterios, a elaborar una comprensión más honda de sí mismos y del mundo. Ese tipo de aprendizaje es el que transforma, el que forma carácter y estructura pensamiento. Es el aprendizaje que no solo informa, sino que forma.

Por eso, hablar del clima de aula es hablar también de su valor simbólico y espiritual. Un aula donde hay silencio respetuoso, escucha activa, libertad para cuestionar y respeto por el tiempo del pensamiento, se vuelve una especie de "espacio sagrado" del aprendizaje. En él no solo se entienden cosas: se

entienden sentidos. Se abre la posibilidad de que el pensamiento toque profundidad, y que la profundidad toque el alma.

El aula no es simplemente un espacio físico donde se transmiten conocimientos; es un microcosmos donde se tejen relaciones, se enfrentan desafíos y se forjan las bases del aprendizaje que define el futuro de los estudiantes. Dentro de sus paredes, cada interacción, cada palabra y cada emoción contribuyen a la construcción de un entorno que puede potenciar o limitar el desarrollo académico. En este escenario, el clima de aula emerge como un factor crucial que no solo influye en el rendimiento académico, sino que también define la calidad de las experiencias educativas vividas por los estudiantes.

El clima de aula es más que la suma de comportamientos y actitudes presentes; es un tejido complejo formado por las emociones que fluyen entre docentes y alumnos. La alegría de aprender algo nuevo, la confianza mutua que se genera con un docente comprometido y la sensación de pertenencia a un espacio seguro son ejemplos de emociones positivas que no solo enriquecen el aprendizaje, sino que lo hacen perdurable. Por el contrario, emociones negativas como la ansiedad, el miedo o la apatía pueden minar la motivación, alejando a los estudiantes de su potencial.

En este microcosmos, el rol del docente es fundamental. Cada docente, consciente o no, actúa como un arquitecto del clima de aula, moldeándolo con su actitud, sus palabras y su manera de interactuar con los estudiantes. Un docente que valora y fomenta la curiosidad, que se acerca con empatía y que responde a las necesidades emocionales de sus alumnos, crea un ambiente donde el aprendizaje florece. Aquí, las emociones positivas no son simples acompañantes, sino catalizadores que potencian la memoria, el razonamiento y la creatividad.

Pero, ¿qué sucede cuando estas emociones no se cultivan de manera consciente? ¿Qué pasa cuando el aula se convierte en un espacio dominado por la indiferencia o la tensión? Los estudiantes se desconectan, su curiosidad se apaga y el aprendizaje pierde su significado. Por eso, desarrollar un clima emocionalmente saludable es tan esencial como enseñar contenido académico.

La esencia del aula es un ecosistema vivo, que influye directamente en el rendimiento académico, y las emociones positivas pueden ser la clave para liberar el potencial de los estudiantes. En este capítulo analizaremos el poder de las preguntas inteligentes, tanto del docente como de los alumnos, para despertar la curiosidad y transformar el aprendizaje en una experiencia profundamente significativa. Porque en cada aula existe la posibilidad de construir no solo conocimiento, sino también experiencias que inspiren, emociones que fortalezcan y relaciones que marquen vidas.

Así, exploraremos las dinámicas que hacen del aula un lugar único: un espacio donde las emociones, las interacciones y la curiosidad convergen para crear algo extraordinario. ¿Cómo podemos los docentes ser agentes de cambio en este microcosmos? ¿Qué herramientas nos permiten construir aulas donde el aprendizaje sea tan enriquecedor como transformador? Estas son las preguntas que guiarán nuestro recorrido.

Los entornos de aula son mucho más que el mobiliario, los colores en las paredes o la disposición física de los estudiantes. Son el resultado de una compleja interacción entre el ambiente emocional, las dinámicas sociales y las expectativas culturales que operan en ese espacio. Este entorno, conocido como el **clima de aula**, puede ser un terreno fértil para el aprendizaje o, por el contrario, un lugar donde las oportunidades educativas se desperdician.

Un entorno que potencia el aprendizaje es aquel que ofrece a los estudiantes seguridad emocional, estimula su curiosidad y fomenta su participación activa. Este tipo de ambiente se caracteriza por:

1. Confianza Mutua:

   Cuando los estudiantes sienten que su docente los respeta, comprende sus desafíos y valora sus aportes, están más dispuestos a asumir riesgos intelectuales. Preguntar, debatir y equivocarse son procesos esenciales para aprender, pero solo ocurren cuando hay un clima de confianza.

2. Relaciones Positivas:

   Las relaciones cálidas y respetuosas entre estudiantes y docentes crean un sentido de comunidad. Este sentido de pertenencia al grupo no solo motiva, sino que también mejora el bienestar emocional y, por ende, el rendimiento académico.

3. Estímulo a la Curiosidad:

   Los entornos enriquecidos con preguntas inteligentes, desafíos interesantes y oportunidades para explorar estimulan el deseo de aprender. Los estudiantes, inspirados por docentes que muestran entusiasmo y pasión por el conocimiento, se convierten en aprendices más comprometidos y autónomos.

4. Espacios Emocionalmente Seguros:

   Los estudiantes necesitan saber que no serán juzgados ni ridiculizados si cometen errores. Este tipo de seguridad les permite enfrentarse a tareas desafiantes sin miedo al fracaso. Un ambiente emocionalmente seguro también reduce la ansiedad, que es una de las principales barreras al aprendizaje.

5. Flexibilidad y Adaptación:

   Un entorno inclusivo reconoce las diferencias individuales de los estudiantes y adapta las estrategias de enseñanza para atenderlas. Esto permite que todos, independientemente de sus habilidades o contextos, encuentren un lugar para crecer.

Por otro lado, un entorno desfavorable puede inhibir el aprendizaje al generar emociones negativas, desconexión o apatía. Estos son algunos de los factores que contribuyen a un clima de aula perjudicial:

1. Ansiedad y Estrés:

   Cuando el aula se convierte en un lugar donde se teme al error, la ansiedad puede dominar. Este tipo de ambiente obstaculiza procesos cognitivos esenciales como la atención, la memoria y el razonamiento.
2. Interacciones Negativas:

   Relacionarse con un docente indiferente o incluso hostil afecta la percepción de los estudiantes sobre su capacidad de aprender. Del mismo modo, conflictos constantes entre compañeros de clase erosionan el sentido de comunidad y minan el aprendizaje colaborativo.
3. Falta de Estímulo:

   Entornos monótonos, carentes de retos intelectuales o de estímulos interesantes, fomentan la apatía. Cuando los estudiantes no encuentran relevancia o significado en lo que aprenden, se desconectan emocional y cognitivamente.

4. Rigidez y Uniformidad:

   Un aula donde no se reconocen las diferencias entre los estudiantes ni se adaptan las estrategias de enseñanza para atender sus necesidades individuales puede hacer que algunos alumnos se sientan excluidos o incompetentes. Esto no solo afecta su rendimiento, sino también su autoestima.

5. Clima de Crítica y Juicio:

   La exposición constante a críticas negativas o comentarios desalentadores por parte del docente o de los compañeros puede generar un ambiente hostil. Este tipo de entorno fomenta el miedo al fracaso, limita la participación y reduce la motivación para aprender.

Las emociones son el puente entre el entorno del aula y el aprendizaje. Un entorno positivo, que fomenta emociones como la alegría, la curiosidad y la confianza, no solo mejora la motivación, sino que también activa regiones cerebrales asociadas con la memoria y el razonamiento. Por el contrario, emociones negativas como la ansiedad o la frustración activan respuestas de estrés que dificultan el aprendizaje efectivo.

El docente, como principal creador del clima de aula, tiene la responsabilidad de diseñar un entorno donde las emociones positivas sean protagonistas. Esto no significa evitar los desafíos o las críticas constructivas, sino encontrar formas de presentarlos en un contexto de apoyo, comprensión y propósito. Un entorno de aula bien diseñado es aquel que equilibra la exigencia académica con el cuidado emocional, generando una experiencia de aprendizaje significativa y transformadora.

El clima de aula: ¿Qué es y por qué importa?

El clima de aula puede definirse como la atmósfera emocional, social y académica que permea un espacio de aprendizaje.[20] Este concepto va más allá de las interacciones superficiales; abarca las relaciones entre estudiantes y docentes, las expectativas de comportamiento, los valores compartidos y las emociones predominantes que circulan dentro del aula. En esencia, el clima de aula es el entorno intangible que da forma a la experiencia educativa, y su impacto en el aprendizaje es tan profundo como subestimado.

Aunque frecuentemente se asocia con la relación docente-estudiante, el clima de aula es un fenómeno multifacético. Es un reflejo de cómo los estudiantes se sienten en su espacio de aprendizaje: ¿Se sienten seguros para hacer preguntas? ¿Perciben que sus aportes son valorados? ¿Es el aula un lugar donde pueden equivocarse sin miedo al juicio? Estas preguntas apuntan al corazón del clima de aula, que se construye a partir de tres dimensiones principales:

1. La Dimensión Emocional:

   Incluye las emociones que predominan en el aula, como la confianza, la motivación o, en algunos casos, la ansiedad y el estrés. Un clima emocional positivo promueve una conexión profunda con el aprendizaje, mientras que un clima cargado de tensión o indiferencia lo bloquea.[21]
2. La Dimensión Social:

   Se refiere a las interacciones y relaciones entre los miembros del aula. Un entorno colaborativo y respetuoso fomenta el sentido de pertenencia y apoya la construcción de relaciones significativas entre compañeros y docentes.[22]

3. La Dimensión Académica:

   Involucra las expectativas y normas que guían el aprendizaje, como el nivel de desafío en las tareas, la claridad de las metas y la relevancia de los contenidos. Un clima académico bien equilibrado estimula la curiosidad y promueve el compromiso intelectual.[23]

Cuando se ignora la importancia del clima de aula, el aprendizaje se ve comprometido. Un ambiente cargado de tensión, miedo o apatía no solo dificulta la adquisición de conocimientos, sino que también puede afectar la salud emocional y mental de los estudiantes. Esto puede manifestarse en conductas disruptivas, desmotivación o abandono académico.

El clima de aula es un componente esencial del aprendizaje, aunque a menudo pase desapercibido en comparación con los contenidos curriculares o las estrategias pedagógicas. Sin embargo, es el cimiento sobre el cual se construyen experiencias educativas significativas. Al cultivar un clima que equilibre el apoyo emocional, las relaciones positivas y los desafíos académicos, los docentes pueden transformar el aula en un espacio donde no solo se adquiere conocimiento, sino donde también se inspira, se motiva y se forjan habilidades para la vida. En este sentido, el clima de aula no es simplemente un complemento del aprendizaje: es su esencia misma.

El rendimiento académico de los estudiantes está profundamente influido por una combinación de factores, entre los que destacan el aprendizaje dentro del aula y el estudio autónomo fuera de ella.[24] Estas dos dimensiones no son excluyentes, sino complementarias, y juntas configuran el proceso educativo de los alumnos. Analizar cómo se relacionan y contribuyen al aprendizaje permite comprender mejor el papel que juega cada espacio y actividad en el rendimiento académico.

El aula es tradicionalmente el lugar donde los estudiantes reciben la instrucción directa de sus docentes. Aquí, el aprendizaje tiene características únicas que lo hacen insustituible en muchos aspectos:

1. Guía experta y construcción del Conocimiento:
   En el aula, el docente actúa como un guía experto que introduce conceptos, aclara dudas y contextualiza el conocimiento. Además, las explicaciones, debates y dinámicas de grupo permiten construir un entendimiento compartido, algo difícil de lograr en soledad.
2. Aprendizaje colaborativo:
   Las interacciones entre estudiantes fomentan la co-construcción de conocimiento. En estos intercambios, los estudiantes no solo aprenden del docente, sino también de las perspectivas de sus compañeros.
3. Modelado y retroalimentación:
   El aula proporciona oportunidades inmediatas para recibir retroalimentación, ya sea del docente o de los compañeros, lo que ayuda a corregir errores y mejorar en tiempo real.

Sin embargo, el aprendizaje en el aula tiene limitaciones. Los estudiantes no siempre pueden procesar y consolidar toda la información presentada durante la clase. Esto abre espacio para que el **estudio autónomo** se convierta en un componente clave del rendimiento académico.

El estudio autónomo, que se realiza fuera del aula, es esencial para consolidar, reforzar y ampliar lo aprendido. Su importancia radica en que permite a los estudiantes procesar el conocimiento a su propio ritmo y en un entorno más flexible. El estudio autónomo permite:

1. Consolidación del Aprendizaje:

   Los contenidos introducidos en clase a menudo requieren tiempo y práctica adicional para ser comprendidos completamente. El estudio autónomo ofrece este tiempo de reflexión y consolidación.
2. Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico:

   Fuera del aula, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido, resolver problemas de manera independiente y desarrollar habilidades como la organización, la autogestión y el análisis crítico.
3. Profundización en el Conocimiento:

   Algunos estudiantes aprovechan el estudio autónomo para explorar más allá del contenido presentado en clase, investigando temas relacionados o ampliando sus conocimientos. Esto fomenta el aprendizaje autodirigido y el interés genuino por el saber.

No obstante, el éxito del estudio autónomo depende de factores como la motivación, el acceso a recursos adecuados y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes han desarrollado. Aquellos que carecen de habilidades de organización o que enfrentan distracciones en sus entornos personales pueden encontrar más difícil estudiar de manera efectiva.

El éxito en el estudio no es un accidente ni un producto de la casualidad. Es el resultado de la interacción de diversos factores que, como dijimos anteriormente, trabajan juntos para crear un entorno propicio para el aprendizaje. Entre estos factores, la motivación, el acceso a recursos adecuados y las estrategias de aprendizaje son esenciales, ya que forman los pilares sobre los que los estudiantes construyen su desempeño académico. Cada uno de estos elementos,

aunque distinto, es interdependiente, y su equilibrio determina en gran medida el alcance del éxito educativo.

El clima de Aula: Más Que un Elemento Secundario

El clima de aula se refiere a la atmósfera emocional y social que prevalece en un espacio de aprendizaje, influida por las interacciones entre estudiantes y docentes, las normas implícitas y explícitas, y las emociones dominantes que circulan en el entorno educativo. Aunque es intangible y difícil de medir, tiene un impacto directo en cómo los estudiantes se sienten, se relacionan y, en última instancia, aprenden.

Con frecuencia, las instituciones educativas y los docentes centran sus esfuerzos en los aspectos visibles de la enseñanza, como los contenidos curriculares o las estrategias pedagógicas. Esto es lógico, ya que estos elementos son más fáciles de planificar, evaluar y modificar. Sin embargo, el clima de aula, al ser un factor invisible pero omnipresente, puede potenciar o inhibir el impacto de estos elementos más evidentes.

El aprendizaje significativo no se limita a la memorización de datos o la resolución de problemas académicos. Implica una conexión emocional e intelectual con lo aprendido, de modo que los estudiantes no solo adquieran conocimiento, sino que también desarrollen habilidades críticas, curiosidad y un sentido de pertenencia en el proceso educativo.

El clima de aula proporciona el cimiento necesario para que esto ocurra. Por ejemplo:

- La Seguridad Emocional: Un clima positivo genera un entorno donde los estudiantes se sienten seguros para expresarse, hacer preguntas y asumir riesgos intelectuales. Esta seguridad fomenta una participación activa, esencial para el aprendizaje profundo.
- La Motivación y el Compromiso: En un aula donde las relaciones son respetuosas y solidarias, los estudiantes están más motivados a involucrarse con las actividades académicas. Cuando sienten que su voz importa, su interés por aprender aumenta de manera natural.
- La Regulación de Emociones: Las emociones juegan un papel crucial en el aprendizaje. Un clima de aula que minimice el estrés, la ansiedad y el miedo, al tiempo que promueva emociones como el entusiasmo y la confianza, puede facilitar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Voluntad: El Motor del Aprendizaje

La voluntad es el impulso interno que lleva a los estudiantes a esforzarse y comprometerse con el aprendizaje.[25] Sin voluntad,[26] incluso los mejores recursos y estrategias resultan insuficientes.[27] Esta fuerza puede ser intrínseca, cuando los estudiantes estudian por el placer de aprender o por el deseo de alcanzar metas personales, o extrínseca, cuando lo hacen por recompensas externas como calificaciones, reconocimiento o presión social. La voluntad le da significancia al aprendizaje.[28]

La motivación como voluntad, sin embargo, no surge espontáneamente; es el resultado de múltiples influencias, como el interés por los temas, la curiosidad, las expectativas de éxito y el apoyo recibido de docentes, familias y

compañeros. Un estudiante motivado encuentra significado en su trabajo, lo que no solo mejora su rendimiento, sino que también le permite superar obstáculos con mayor resiliencia. Por ello, fomentar la voluntad en los estudiantes es una tarea esencial para cualquier sistema educativo que busca alumnos motivados.

El **acceso a recursos adecuados** es el segundo pilar del éxito en el estudio. Estos recursos incluyen materiales educativos, como libros, tecnología y espacios de estudio, pero también aspectos menos tangibles, como el tiempo disponible, el acceso a tutores o la existencia de un entorno familiar favorable.

Los recursos no solo facilitan el aprendizaje, sino que también determinan las oportunidades que tienen los estudiantes para alcanzar su potencial. Un alumno con acceso a tecnología moderna, como plataformas de aprendizaje en línea, materiales audiovisuales y bibliotecas digitales, tiene una ventaja significativa frente a quienes carecen de estas herramientas. La equidad en el acceso a recursos no es solo una cuestión técnica, sino un factor clave en la reducción de las brechas educativas.

Estrategias de Aprendizaje: El Cómo del Estudio

Mientras que la motivación define el por qué y los recursos determinan el qué, las estrategias de aprendizaje abordan el cómo. Estas estrategias son las técnicas que los estudiantes utilizan para adquirir, organizar y retener conocimientos, y varían desde el subrayado de textos hasta métodos más complejos, como la práctica espaciada, el autoexamen y la elaboración de mapas conceptuales.[29]

Las estrategias de aprendizaje no siempre son innatas; muchas veces deben enseñarse y practicarse.[30] Cuando los estudiantes carecen de ellas, tienden a

emplear métodos ineficaces, como memorizar sin comprender, lo que limita su capacidad de retener información a largo plazo.[31] Por el contrario, los estudiantes que desarrollan estrategias efectivas no solo mejoran su rendimiento, sino que también se vuelven aprendices más autónomos y seguros de sí mismos.[32]

La Sinergia entre Factores

Estos tres factores -la motivación, los recursos, las estrategias- no actúan de manera aislada. **La motivación** impulsa a los estudiantes a utilizar los recursos disponibles y a buscar estrategias efectivas. **Los recursos**, a su vez, facilitan la implementación de estas estrategias y refuerzan la motivación, al hacer que los objetivos educativos parezcan más alcanzables. Por último, **las estrategias** de aprendizaje permiten a los estudiantes aprovechar al máximo su motivación y los recursos disponibles, creando un círculo virtuoso de mejora continua.

Sin embargo, la ausencia de uno de estos elementos puede romper esta sinergia. Un estudiante motivado, pero sin recursos, enfrentará barreras importantes. Por otro lado, tener acceso a recursos sin una motivación adecuada o sin saber cómo utilizarlos de manera estratégica puede llevar a un aprendizaje superficial o ineficaz.

Reflexionar sobre estos factores nos lleva a una conclusión importante: el éxito en el estudio es una construcción compleja y dinámica. No basta con exigir resultados; es necesario crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial. Esto incluye trabajar en el fortalecimiento de la motivación, garantizar el acceso equitativo a recursos y enseñar estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes convertirse en protagonistas de su propia educación.

Solo cuando estos pilares se combinan y fortalecen mutuamente, el estudio deja de ser un reto y se convierte en una experiencia enriquecedora, transformadora y profundamente significativa.

El fracaso en el aprendizaje

La subestimación del clima de aula tiene consecuencias. Cuando no se presta atención a este aspecto, el aprendizaje puede volverse mecánico, desconectado y poco efectivo. Por ejemplo:

- **Relaciones Tensas:** Si los estudiantes no se sienten apoyados por sus docentes o compañeros, su capacidad para concentrarse y participar se ve afectada.
- **Ambientes Estresantes:** Un clima competitivo o poco acogedor genera ansiedad, lo que interfiere con la capacidad del cerebro para procesar y retener información.
- **Falta de Conexión Personal:** Sin un clima positivo, el aula se reduce a un espacio transaccional, donde el aprendizaje se ve como una tarea impuesta en lugar de una experiencia enriquecedora.

A lo largo de la educación formal, son pocas las personas que han tenido la fortuna de recibir enseñanza explícita sobre cómo estudiar y aprender de manera efectiva. En cambio, la mayoría de los estudiantes han enfrentado su proceso de aprendizaje "a su suerte", sin orientación sobre estrategias que les permitan optimizar su comprensión y retención del conocimiento. Esta ausencia de instrucción no solo refleja un vacío en los métodos pedagógicos, sino que también perpetúa un sistema donde los docentes, en muchos casos, no priorizan enseñar a aprender.

Durante décadas, las dinámicas en el aula han seguido un patrón casi invariable: el profesor expone el contenido y asume que los alumnos, de forma autónoma, lograrán aprenderlo. Sin embargo, este modelo ignora una realidad fundamental: aprender es un proceso que requiere herramientas, y muchas veces estas no se enseñan ni se practican. ¿Cómo puede un estudiante aprender si nunca se le ha enseñado a estudiar?

El enfoque común, tanto por parte de los alumnos como de algunos docentes, recae en la repetición y la memorización como estrategias principales. Si bien la memoria es una herramienta valiosa, depender exclusivamente de la memorización rara vez conduce a un aprendizaje profundo. Por ejemplo, un estudiante puede recitar fechas históricas de memoria, pero eso no implica que comprenda los contextos o las consecuencias de los eventos que menciona.[33]

Este vacío en la enseñanza del "aprender a aprender" tiene implicaciones serias. Muchos estudiantes enfrentan dificultades al avanzar en su educación porque nunca desarrollaron habilidades como la organización del tiempo, la lectura crítica, el uso de mapas mentales o la aplicación de técnicas de estudio como la autoevaluación. Implementar estas estrategias no solo mejoraría el rendimiento académico, sino que también fomentaría una comprensión más sólida y significativa del contenido.

Para transformar esta realidad, es esencial que los sistemas educativos evolucionen hacia modelos más integrales, donde los docentes se involucren en el desarrollo de competencias para el aprendizaje. Enseñar a aprender no solo es un complemento de la enseñanza de contenidos; es un pilar para formar estudiantes autónomos y reflexivos, capaces de enfrentar con éxito los retos del mundo actual.

En la actualidad son muchas las herramientas de las que dispone un profesor para que su clase se vuelva más atractiva, lúdica, entretenida y dinámica.[20] Las metodologías de enseñanza son tan variadas que podríamos pensar rápidamente de que el fracaso académico debería ser nulo, sin embargo, no es así. Durante todos los años que dura la educación formal nos podremos encontrar con alumnos que simplemente las metodologías utilizadas por el profesor fracasaron. No pocos alumnos "sufren" en el proceso de aprendizaje, y nos referimos con sufrimiento al malestar que se produce por no comprender rápidamente las instrucciones del profesor, no lograr memorizar con la rapidez que se desearía, o simplemente no se logra entender. La falta de comprensión por parte de los alumnos en demasiadas ocasiones es achacada a las malas prácticas docentes o la incapacidad del profesor para lograr traspasar la información de manera efectiva. Llama mucho la atención hoy en día de que el fracaso escolar en todos sus niveles sea el responsable primordial el profesor, dejando libre de culpa completamente al estudiante. No nos referimos aquí a que el alumno no aprenda por falta de esfuerzo, sino más bien a que en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje una de las piezas faltantes sea la nula presencia de métodos de aprendizaje efectivos en cada alumno. Es decir, la falta de aprendizaje significativo no se debe a la ineficacia del profesor, ni a la falta de esfuerzo del alumno por querer aprender, sino más bien, al desconocimiento de métodos de estudio que tiene el alumno y que el docente desconoce por parte de sus alumnos.

[20]Gamificación en el aula**,** Recursos audiovisuales**,** Trabajo colaborativo digital**,** Realidad aumentada y virtual**,** Aprendizaje basado en proyectos o retos**,** Microaprendizaje y storytelling, etc.

En la actualidad, los docentes cuentan con una gran variedad de herramientas y metodologías que pueden transformar sus clases en experiencias más atractivas, dinámicas y enriquecedoras. Desde el uso de tecnologías digitales hasta enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida o la gamificación, parece lógico pensar que estas innovaciones deberían reducir significativamente el fracaso académico. Sin embargo, la realidad demuestra lo contrario. A pesar de todos los avances, todavía existen alumnos que, incluso bajo metodologías innovadoras, enfrentan serias dificultades para aprender.

El "sufrimiento" en el proceso de aprendizaje es una experiencia común para muchos estudiantes. Este sufrimiento se traduce en frustración, ansiedad o desmotivación, y suele estar relacionado con dificultades como no comprender claramente las instrucciones del docente, no retener información con la rapidez esperada, o simplemente no llegar a entender los conceptos. Estas barreras generan un malestar que, en demasiadas ocasiones, se atribuye únicamente a fallas en la enseñanza del profesor, como prácticas poco efectivas o una comunicación deficiente.

Sin embargo, resulta simplista culpar exclusivamente al docente. Aunque su rol es crucial, el fracaso académico no siempre se origina en la metodología empleada, sino en un aspecto frecuentemente ignorado: la falta de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos.[34] En otras palabras, no basta con aplicar métodos innovadores si los estudiantes no tienen las herramientas necesarias para aprender de manera autónoma y significativa.

Por ejemplo, un alumno que no sabe cómo organizar su tiempo, cómo tomar apuntes efectivos o cómo aplicar técnicas de comprensión lectora, difícilmente podrá sacar el máximo provecho de una metodología activa como el aprendizaje

colaborativo o el uso de herramientas digitales. En este sentido, el problema radica en que el sistema educativo ha descuidado sistemáticamente la enseñanza de estas habilidades fundamentales. Esto deja tanto a alumnos como a profesores en una posición desventajosa: los primeros no cuentan con estrategias que potencien su aprendizaje, y los segundos no siempre conocen las carencias de sus estudiantes ni cómo suplirlas.

El fracaso académico, entonces, no debería ser visto como una responsabilidad unilateral. La relación entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno es compleja y requiere un enfoque integral. Para abordar esta problemática, es fundamental que los sistemas educativos incluyan en sus currículos la enseñanza de métodos de estudio y aprendizaje efectivos, como la planificación del tiempo, la autoevaluación, la síntesis de ideas o el aprendizaje intercalado.

Al final, el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo depende de metodologías llamativas o del esfuerzo del estudiante, sino de una formación integral que contemple la enseñanza de cómo aprender. Solo cuando ambos factores -docentes preparados y alumnos con herramientas adecuadas- trabajen en conjunto, será posible reducir de manera significativa las barreras del aprendizaje y avanzar hacia una educación más inclusiva y efectiva.

El fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema educativo es un fenómeno multifacético que ha generado un amplio debate en el ámbito académico y social. Una de las razones fundamentales que subyacen a este problema radica en la falta de formación inicial adecuada y la ausencia de enseñanza explícita sobre cómo aprender de manera efectiva. Estas carencias, a menudo ignoradas o minimizadas, tienen un impacto profundo en el desarrollo

académico y personal de los estudiantes, perpetuando un ciclo de desigualdad y bajo rendimiento.

La formación inicial: la raíz del problema

Los primeros años de la educación formal son cruciales para establecer las bases del aprendizaje a lo largo de la vida. Durante este período, los estudiantes no solo adquieren conocimientos básicos en áreas como la lectura, la escritura y las matemáticas, sino que también desarrollan habilidades cognitivas fundamentales como la atención, la memoria y el pensamiento crítico. Sin embargo, el sistema educativo frecuentemente falla en enseñar cómo utilizar estas herramientas de manera efectiva.

En muchas escuelas, la enseñanza inicial se centra principalmente en la memorización y la reproducción de información, en lugar de promover estrategias de aprendizaje autónomas. Por ejemplo, rara vez se instruye a los estudiantes en técnicas de organización del tiempo, establecimiento de metas, o el uso de métodos efectivos de estudio como la elaboración de resúmenes, la autoevaluación o la práctica distribuida. Esta ausencia de orientación explícita limita la capacidad de los estudiantes para comprender cómo aprenden y, en consecuencia, cómo mejorar su desempeño.

Aprender es un proceso complejo que requiere habilidades metacognitivas, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje y adaptarlo a diferentes contextos. Sin embargo, en el sistema educativo, esta metacognición suele quedar relegada a un segundo plano. Los estudiantes rara vez reciben instrucción explícita sobre cómo planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje.

Como resultado, muchos desarrollan hábitos poco efectivos, como estudiar de manera superficial o depender exclusivamente de la motivación externa.

La falta de enseñanza explícita sobre estrategias de aprendizaje también exacerba las desigualdades educativas. Aquellos estudiantes que provienen de entornos socioeconómicos más favorecidos suelen tener acceso a recursos adicionales, como tutores o actividades extracurriculares, que les permiten adquirir estas habilidades de manera indirecta. Por el contrario, los estudiantes de entornos menos privilegiados dependen casi exclusivamente de la escuela para desarrollar estas competencias, lo que los coloca en una posición de desventaja cuando esta formación no se proporciona.

Consecuencias a largo plazo

Las carencias en la formación inicial y la falta de enseñanza explícita sobre cómo aprender tienen efectos duraderos en el futuro académico de los estudiantes. Uno de los impactos más evidentes es el bajo rendimiento académico, que a menudo lleva al abandono del sistema educativo.[35] Según diversos estudios, los estudiantes que no desarrollan habilidades de aprendizaje autónomo tienden a experimentar mayores niveles de frustración y desmotivación, lo que los aleja de las metas educativas y profesionales.[36]

Además, estas carencias afectan la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las demandas del aprendizaje en niveles superiores de educación. En la educación superior, por ejemplo, se espera que los estudiantes sean capaces de gestionar su tiempo de manera eficiente, analizar información de manera crítica y trabajar de forma independiente. Aquellos que no han adquirido estas habilidades en su

formación inicial enfrentan mayores dificultades para cumplir con estas expectativas, lo que puede limitar sus oportunidades de éxito.

Abordar este problema requiere una reestructuración del enfoque educativo desde los primeros años. En primer lugar, es fundamental integrar la enseñanza explícita de habilidades de aprendizaje dentro del currículo escolar. Esto incluye instruir a los estudiantes en estrategias de organización, pensamiento crítico y autorregulación del aprendizaje. Además, los docentes necesitan recibir formación especializada para identificar y apoyar el desarrollo de estas competencias en sus estudiantes.

En segundo lugar, es necesario fomentar una cultura escolar que valore el aprendizaje profundo por encima de la simple adquisición de conocimientos. Esto implica promover metodologías de enseñanza centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo, que permitan a los estudiantes practicar y perfeccionar sus habilidades de aprendizaje en un entorno significativo y desafiante.

El fracaso de algunos estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje no es simplemente el resultado de una falta de esfuerzo individual, sino un reflejo de fallas sistémicas en su formación inicial y en la enseñanza explícita de cómo aprender.[37] Estas carencias limitan el desarrollo académico y personal de los estudiantes, perpetuando desigualdades y obstaculizando su éxito futuro. Para superar este desafío, es esencial repensar y reestructurar las prácticas educativas, asegurando que todos los estudiantes reciban las herramientas necesarias para convertirse en aprendices efectivos y autónomos.

El mito de la culpa exclusiva del docente

A menudo se argumenta que el éxito o fracaso de los estudiantes depende en gran medida de las metodologías empleadas por los profesores. Si bien es innegable que la calidad pedagógica del docente desempeña un papel crucial, no es razonable atribuirle la totalidad de la responsabilidad. Este mito ignora factores como el papel activo que deben desempeñar los estudiantes y la importancia de las habilidades de aprendizaje adquiridas durante su formación inicial.

Muchos estudiantes llegan a la educación superior sin las herramientas necesarias para gestionar de manera efectiva su proceso de aprendizaje. Esta situación se agrava cuando deben enfrentarse a un entorno académico que exige un nivel elevado de autonomía, pensamiento crítico y organización personal. El sistema educativo, en sus etapas iniciales, a menudo prioriza la memorización sobre la comprensión profunda y el desarrollo de estrategias metacognitivas, dejando a los estudiantes sin una base sólida para el aprendizaje autónomo.

La dependencia del aprendizaje memorístico

En niveles superiores, es común observar que los estudiantes recurren a la memorización como su herramienta principal de aprendizaje. Aunque esta técnica puede ser útil en ciertas circunstancias, resulta insuficiente para enfrentar los retos académicos del pregrado, donde se requiere integrar y aplicar grandes volúmenes de información. La dependencia excesiva en la memorización es un síntoma de la falta de formación en habilidades de estudio más avanzadas, como la elaboración de mapas conceptuales, la lectura crítica, la síntesis de información y la autorregulación del aprendizaje.

Este problema no surge de la noche a la mañana ni es atribuible exclusivamente a las metodologías del profesor en la educación superior. Más bien, refleja una cadena de deficiencias acumuladas en etapas previas del sistema educativo, donde los estudiantes no reciben instrucción explícita sobre cómo aprender de manera efectiva. Los profesores universitarios a menudo se enfrentan al desafío de enseñar contenido complejo a estudiantes que carecen de las herramientas básicas para abordarlo.

La responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje

El aprendizaje es un proceso bidireccional que requiere la colaboración activa entre docentes y estudiantes. Mientras que los profesores tienen la responsabilidad de diseñar estrategias pedagógicas efectivas y adaptadas a las necesidades del grupo, los estudiantes también deben asumir un papel activo en su educación. Sin embargo, esta responsabilidad compartida solo puede materializarse cuando los estudiantes poseen las habilidades necesarias para participar plenamente en su proceso de aprendizaje.

Un profesor puede utilizar metodologías innovadoras y recursos didácticos efectivos, pero si el estudiante carece de la capacidad de organizar su tiempo, realizar lecturas críticas o aplicar estrategias de autoevaluación, el impacto de estas metodologías será limitado. La educación inicial tiene un papel crucial en equipar a los estudiantes con estas herramientas, pero su ausencia no debe interpretarse como un fallo exclusivo del sistema universitario o de los docentes en este nivel.

Reivindicación del rol del docente

Es fundamental reconocer que los docentes en todos los niveles educativos enfrentan retos significativos y trabajan dentro de limitaciones estructurales. En el nivel superior, los profesores suelen asumir que los estudiantes llegan con habilidades de aprendizaje previamente adquiridas, lo que no siempre es el caso. A pesar de estas carencias, muchos docentes adaptan sus estrategias para brindar apoyo adicional, incluyendo talleres de habilidades de estudio, tutorías personalizadas y materiales complementarios.

Lejos de ser responsables únicos del fracaso estudiantil, los docentes frecuentemente se convierten en facilitadores que intentan subsanar las deficiencias que los estudiantes arrastran desde etapas anteriores. Sin embargo, para que estas iniciativas sean verdaderamente efectivas, es necesario un enfoque sistémico que asegure la enseñanza explícita de habilidades de estudio desde los primeros años de formación.

El mito de que el fracaso escolar es responsabilidad exclusiva de los docentes ignora las complejidades del proceso educativo y las contribuciones de los propios estudiantes. La falta de habilidades de estudio efectivas, a menudo arraigada en las primeras etapas del sistema educativo, es una de las principales causas del bajo desempeño en la educación superior. Hasta aquí hemos defendido la labor de los docentes, destacando que, aunque su papel es crucial, no pueden suplir por completo las carencias formativas que los estudiantes arrastran a lo largo de su trayectoria académica. Para abordar este problema de manera efectiva, es imprescindible un compromiso compartido entre el sistema educativo, los docentes y los estudiantes, asegurando que todos los actores cuenten con las herramientas necesarias para el éxito.

El fracaso escolar, en todos sus niveles, es un fenómeno complejo que involucra múltiples factores interrelacionados. Sin embargo, con frecuencia se coloca al docente como el principal responsable de los bajos niveles de rendimiento académico de los estudiantes, ignorando que las raíces de este problema suelen estar más dispersas y, en muchos casos, comienzan en las primeras etapas de la vida estudiantil. Desde los primeros años del sistema educativo, los métodos efectivos de estudio son ignorados o relegados a un segundo plano, lo que deja a los estudiantes frente al desafío del aprendizaje autónomo sin una orientación adecuada ni herramientas prácticas que les permitan construir conocimientos de forma efectiva. Este vacío en la formación educativa básica coloca una carga desproporcionada sobre los alumnos, quienes terminan recurriendo a la memorización como su principal estrategia de aprendizaje, con los límites que ello implica.

Aunque la memoria es una herramienta valiosa e indispensable en el aprendizaje, no debe confundirse con la meta final del proceso educativo. El uso exclusivo de la memorización como estrategia no fomenta una comprensión profunda ni el desarrollo de habilidades transferibles a distintos contextos. Por ejemplo, memorizar fórmulas, fechas o definiciones puede ser útil a corto plazo, pero no garantiza que el estudiante entienda el significado detrás de estos conceptos o sea capaz de aplicarlos en situaciones reales o novedosas. En este sentido, depender únicamente de la memorización puede restringir el potencial del estudiante, limitando su capacidad para analizar, sintetizar o evaluar información de manera crítica.

Una de las causas subyacentes de esta problemática es la falta de enseñanza explícita sobre cómo aprender. Los currículos educativos suelen centrarse en la

transmisión de contenidos, pero no dedican suficiente tiempo ni recursos a enseñar a los estudiantes cómo abordar el aprendizaje de manera estratégica. Habilidades como la gestión del tiempo, la planificación, el establecimiento de metas, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva son raramente trabajadas de forma estructurada en el aula. Esto genera una brecha en la preparación de los estudiantes, especialmente cuando enfrentan niveles más avanzados de educación, como la educación superior, donde se espera que sean autónomos y como mencione anteriormente, capaces de manejar grandes cantidades de información de manera independiente.

Por otro lado, el énfasis excesivo en el rendimiento académico medido a través de exámenes estandarizados y calificaciones también contribuye a perpetuar una cultura de memorización y aprendizaje superficial. En lugar de valorar la comprensión, la creatividad y la resolución de problemas, muchos sistemas educativos priorizan resultados inmediatos que, si bien pueden ser indicadores de éxito a corto plazo, no reflejan necesariamente el desarrollo integral del estudiante ni su capacidad para enfrentar desafíos futuros. En este contexto, los docentes se ven presionados para cumplir con estándares de rendimiento que muchas veces limitan su capacidad para implementar metodologías pedagógicas más profundas y transformadoras.

Para abordar estas problemáticas, es fundamental replantear el enfoque de la educación desde sus cimientos. En primer lugar, es necesario integrar de manera sistemática la enseñanza de estrategias de aprendizaje en todos los niveles del currículo. Esto implica no solo enseñar contenidos, sino también guiar a los estudiantes en cómo adquirir, organizar y aplicar estos conocimientos de manera efectiva.

En segundo lugar, los docentes necesitan recibir formación continua para incorporar estrategias pedagógicas que promuevan la metacognición y el aprendizaje autónomo. Esto no solo fortalecería su rol como facilitadores del conocimiento, sino que también les permitiría identificar y abordar de manera más efectiva las necesidades individuales de los estudiantes. Además, es necesario fomentar una cultura escolar que valore el aprendizaje profundo y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje por encima de la simple acumulación de información.

Finalmente, es crucial reconocer que el aprendizaje es un proceso colaborativo que involucra tanto a docentes como a estudiantes. Culpar exclusivamente a los docentes por el fracaso académico no solo es simplista, sino que también ignora el papel activo que los estudiantes deben desempeñar en su propio aprendizaje. Dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para aprender a aprender no solo reducirá las tasas de fracaso escolar, sino que también les permitirá convertirse en aprendices autónomos, críticos y capaces de enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

La falta de habilidades de aprendizaje en los estudiantes.

Un problema subyacente es que muchas de las dificultades de aprendizaje tienen su origen en la falta de habilidades de estudio y metacognición que los estudiantes deberían haber desarrollado desde etapas tempranas. Las clases dinámicas, aunque suelen ser más atractivas y participativas, no siempre incluyen componentes explícitos de enseñanza sobre *cómo aprender*. Estrategias como el aprendizaje colaborativo o los proyectos interdisciplinarios pueden fomentar la interacción y el compromiso, pero si los estudiantes no saben cómo organizar su

tiempo, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje o aplicar técnicas efectivas de estudio, es probable que no obtengan un beneficio pleno.

Por ejemplo, un estudiante que asiste a una clase dinámica puede sentirse motivado en el momento, pero si carece de habilidades para sintetizar información, establecer conexiones entre conceptos o aplicar lo aprendido en contextos diferentes, sus dificultades persistirán. Sin el desarrollo explícito de estas competencias, la metodología aplicada en el aula, por atractiva que sea, no garantiza el éxito académico.

Diversidad en los estilos de aprendizaje y necesidades individuales.

Otra limitación de las clases dinámicas es que, en muchos casos, no logran atender la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades individuales de los estudiantes. Aunque se diseñen actividades participativas, no todos los estudiantes responden de la misma manera. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden beneficiarse de actividades grupales o prácticas, mientras que otros pueden necesitar explicaciones detalladas o tiempo adicional para procesar la información. Esto es especialmente relevante en aulas con una alta heterogeneidad, donde coexisten estudiantes con diferentes niveles de preparación, habilidades y barreras de aprendizaje, como problemas de atención, dificultades lingüísticas o trastornos del desarrollo.

Las clases dinámicas pueden, en ocasiones, priorizar la actividad por encima de la profundidad, dejando rezagados a aquellos estudiantes que necesitan un enfoque más personalizado o un ritmo de aprendizaje diferente. Para que las clases sean realmente efectivas, deben combinarse con estrategias diferenciadas y adaptativas que respondan a estas variaciones individuales.

> Los exámenes prueban la memoria, no la inteligencia. Swartz considera que el sistema de evaluaciones escolares puede probar puntualmente la memoria del alumnado, pero no muestra su inteligencia y creatividad y tampoco contribuye a su desarrollo.[21]
> Swartz

Una mirada desde la formación integral y espiritual del ser humano

En el ámbito educativo contemporáneo, los términos *evaluación* y *calificación* suelen emplearse indistintamente, aunque en realidad representan conceptos distintos con implicaciones pedagógicas, éticas, formativas y también espirituales. La confusión entre ambos no es un mero problema semántico: refleja una visión reducida de la educación que privilegia lo cuantitativo sobre lo cualitativo y que, con frecuencia, descuida dimensiones esenciales del desarrollo humano, incluida la formación espiritual. Incorporar esta dimensión implica reconocer que educar no solo es transmitir conocimientos ni asignar notas, sino también acompañar procesos de crecimiento interior, fortalecimiento de valores y búsqueda de sentido, de manera que la evaluación se convierta en una oportunidad para el aprendizaje integral y la calificación en un medio justo y equilibrado que honre la dignidad del estudiante.

[21] Robert J. Swartz ha trabajado en la integración del pensamiento crítico y creativo en el currículo escolar y ha cuestionado que las evaluaciones tradicionales se centren solo en la memorización, en lugar de fomentar habilidades cognitivas más profundas. Su enfoque propone métodos de enseñanza que desarrollen la comprensión, el razonamiento y la creatividad, más allá de lo que pueden medir los exámenes memorísticos.

Evaluación: un proceso integral

La evaluación es un **proceso continuo, reflexivo y formativo** orientado a comprender el progreso del estudiante en todas las dimensiones de su desarrollo: cognitiva, emocional, social, ética y espiritual. No se limita a constatar logros académicos, sino que busca identificar fortalezas, debilidades, intereses y potencialidades, favoreciendo la autoconciencia y el aprendizaje autónomo.

En este sentido, evaluar implica **observar, dialogar, retroalimentar y acompañar**. Una evaluación auténtica incluye la actitud del estudiante frente al aprendizaje, su capacidad de cooperación, su responsabilidad personal, su compromiso ético y su sentido de propósito. Aquí, la dimensión espiritual adquiere relevancia: un proceso evaluativo integral ayuda a que el alumno reflexione sobre el sentido de su aprendizaje, su contribución a los demás y el valor trascendente de su formación, más allá de la competencia académica o laboral.

Por ejemplo, un docente que evalúa integralmente no solo mide la precisión de un experimento científico, sino que observa cómo el estudiante trabaja en equipo, cómo enfrenta los errores, cómo argumenta con respeto y cómo vincula sus hallazgos con un compromiso hacia el cuidado de la vida y el bien común.

Calificación: un indicador limitado

La calificación, en cambio, es **una expresión numérica, literal o simbólica** que resume, de manera puntual, el resultado de una medición del desempeño en un momento específico. Su función principal es administrativa: registrar un nivel de logro en relación con un estándar previamente establecido. Aunque puede ser útil

para certificar aprendizajes, la calificación **es parcial y reductiva**: no describe procesos, no explica causas y no evidencia dimensiones profundas del desarrollo humano.

Cuando la calificación se convierte en el centro del proceso educativo, se corre el riesgo de promover una visión instrumental del aprendizaje, donde lo importante no es comprender ni crecer, sino "obtener la nota". Este fenómeno genera tensiones éticas y motivacionales, y debilita la formación integral, ya que invisibiliza aspectos como la responsabilidad, la solidaridad, la perseverancia o la búsqueda de sentido, que son centrales para el desarrollo espiritual del alumno.

La importancia de integrar la espiritualidad en la evaluación

Incorporar la espiritualidad en la evaluación significa reconocer que educar no es solo transmitir conocimientos, sino formar personas con visión de trascendencia, capaces de orientar su vida hacia el bien y de encontrar propósito en lo que aprenden. Esto no implica imponer creencias religiosas, sino promover una conciencia más amplia del ser y su responsabilidad en el mundo.

Una evaluación que integra la espiritualidad podría incluir, por ejemplo, instancias de autoevaluación y metacognición, donde el estudiante reflexione sobre cómo el aprendizaje contribuye a su proyecto de vida y al bienestar de los demás. También podría valorar la empatía, la apertura al diálogo, la resiliencia y la coherencia ética, comprendiendo que estas cualidades son tan formativas como la competencia técnica.

La evaluación y la calificación no son sinónimos: la primera es un **proceso formativo integral**, mientras que la segunda es solo un **indicador parcial**. Una educación que aspire a la formación plena del ser humano -incluyendo su dimensión espiritual- debe priorizar la evaluación como acompañamiento reflexivo y ético, y utilizar la calificación únicamente como herramienta complementaria. En un tiempo marcado por la crisis de formación humana, recuperar esta distinción es un paso esencial para que la educación vuelva a ser un acto profundamente humanizador y trascendente.

Aspecto	Evaluación	Calificación
Definición	Proceso continuo, reflexivo y formativo que busca comprender el desarrollo integral del estudiante.	Expresión numérica, literal o simbólica que resume el rendimiento en un momento específico.
Enfoque	Integral: considera dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, éticas y espirituales.	Parcial: se centra en el logro académico medible.
Propósito	Mejorar el aprendizaje, guiar al estudiante y fomentar la reflexión personal.	Certificar o registrar un nivel de logro según estándares.
Alcance	Amplio: incluye actitudes, valores, habilidades y sentido de propósito.	Limitado: refleja solo resultados de una medición puntual.
Herramientas	Observación, retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, portafolios, proyectos, diálogo formativo.	Pruebas, exámenes, escalas numéricas o letras.
Relación con la espiritualidad	Favorece la reflexión sobre el sentido de aprender, la contribución al bien común y la coherencia ética.	Generalmente no contempla la dimensión espiritual o formativa profunda.
Riesgos si se absolutiza	Ninguno relevante si se aplica con ética y acompañamiento.	Promueve el aprendizaje superficial, la competencia desmedida y el desinterés por el sentido del aprendizaje.
Rol del docente	Acompañante, guía y facilitador del crecimiento integral.	Juez que otorga una calificación final.

El enfoque en la forma, no en el fondo.

Un desafío común en las metodologías modernas es que, en ocasiones, el énfasis se coloca en hacer la clase “interesante” o “entretenida” en lugar de garantizar que los estudiantes logren aprendizajes significativos y duraderos. Actividades como juegos, debates o experimentos pueden captar la atención del estudiante,

pero si no están diseñadas para fomentar la comprensión profunda, la reflexión crítica y la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones, corren el riesgo de quedarse en la superficie.

Por ejemplo, una clase sobre ciencias puede incluir un experimento práctico que entusiasme a los estudiantes, pero si no se les guía para analizar los resultados, relacionarlos con conceptos teóricos y aplicar estos conceptos a problemas reales, el aprendizaje será incompleto. Este enfoque limitado en la dinámica puede dar la ilusión de un aprendizaje efectivo, cuando en realidad los estudiantes no están adquiriendo las habilidades necesarias para enfrentarse a retos más complejos.

El entorno socioemocional del estudiante.

Las clases dinámicas no siempre abordan los factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje. Problemas como la ansiedad, la falta de motivación intrínseca o las dificultades para manejar el estrés académico pueden obstaculizar el aprendizaje, incluso en un entorno dinámico y bien diseñado. Muchos estudiantes llegan al aula con una carga emocional o personal que afecta su capacidad para participar activamente y absorber conocimientos. Sin un apoyo adecuado para abordar estas barreras emocionales, incluso las metodologías más innovadoras pueden tener un impacto limitado.

Por ejemplo, un estudiante que enfrenta inseguridad económica, problemas familiares o falta de autoestima puede tener dificultades para concentrarse o participar plenamente en una clase dinámica, independientemente de lo atractiva que esta sea.

Las clases dinámicas están influenciadas por el contexto más amplio del sistema educativo, que a menudo impone restricciones significativas. Factores como el tamaño de las clases (can, la falta de recursos, las presiones por cumplir con un currículo sobrecargado y los exámenes estandarizados limitan la capacidad de los docentes para implementar metodologías realmente efectivas. Aunque el docente utilice métodos dinámicos, estos pueden verse diluidos por la necesidad de avanzar rápidamente en los contenidos o por la falta de tiempo para proporcionar retroalimentación personalizada.

Además, la formación docente juega un papel crucial. No todos los docentes tienen acceso a capacitación continua sobre cómo diseñar y aplicar estrategias dinámicas de manera efectiva. Esto puede llevar a un uso superficial o inadecuado de estas metodologías, lo que disminuye su impacto.

Propuestas para una educación más efectiva.

Para superar estas limitaciones, es necesario complementar las clases dinámicas con otras estrategias que aborden las raíces del fracaso escolar:

1. Enseñar habilidades de aprendizaje: Incorporar en el currículo formación explícita en habilidades metacognitivas y estrategias de estudio, como la organización del tiempo, la autoevaluación y la resolución de problemas.
2. Diferenciación y personalización: Diseñar actividades que respondan a los estilos de aprendizaje y necesidades específicas de cada estudiante, permitiendo que todos puedan participar y aprender a su propio ritmo.
3. Equilibrio entre dinámica y profundidad: Asegurar que las actividades dinámicas no solo sean atractivas, sino también diseñadas para fomentar

una comprensión profunda, habilidades críticas y transferencia de conocimientos.

4. **Apoyo socioemocional:** Crear un entorno escolar que priorice el bienestar emocional, ofreciendo apoyo psicológico y fomentando una cultura de confianza y motivación intrínseca.
5. **Fortalecimiento del rol docente:** Proveer formación continua y recursos para que los docentes puedan implementar estrategias dinámicas de manera efectiva y adaptada al contexto de su aula.

Aunque las clases dinámicas son un avance importante en la modernización de la educación, **no son una solución definitiva para las dificultades de aprendizaje**. Estas metodologías deben integrarse en un enfoque educativo más amplio que aborde las necesidades individuales de los estudiantes, fomente habilidades de aprendizaje autónomo y profundice en la comprensión de los contenidos. Solo a través de una combinación de estrategias bien diseñadas y un apoyo integral será posible superar las barreras que perpetúan el fracaso escolar.

A pesar de la diversidad de metodologías, estrategias y planes educativos desarrollados para optimizar el proceso de enseñanza, persiste una cuestión fundamental que suele pasar desapercibida: la interrogante sobre cómo se produce el verdadero aprendizaje. Es decir, más allá de los enfoques pedagógicos aplicados, la esencia del aprendizaje radica en comprender los procesos internos que permiten a los individuos asimilar, retener y aplicar los conocimientos de manera efectiva. Este reto implica ir más allá de simplemente impartir información; se trata de promover un entorno que facilite la construcción activa del conocimiento, donde los estudiantes se conviertan en protagonistas de su proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades de pensamiento crítico,

autoregulación y reflexión. Así, la clave no solo reside en el qué y el cómo enseñar, sino en entender y adaptar los métodos para responder a la complejidad del aprendizaje humano y sus múltiples dimensiones.

El estudio del aprendizaje ha sido una preocupación central en la psicología y la pedagogía, y a lo largo de la historia se han desarrollado diversas teorías para explicar cómo y por qué las personas aprenden. Estas teorías han evolucionado desde enfoques más sencillos, basados en la observación de conductas, hasta modelos complejos que incorporan procesos cognitivos y socio-culturales. A continuación, presento un análisis de las principales teorías sobre el aprendizaje, desde las más tradicionales hasta las más recientes:

1. Teorías Conductistas

Las teorías conductistas fueron predominantes a principios del siglo XX y se enfocan en el aprendizaje como un cambio en el comportamiento observable. Estas teorías sugieren que el aprendizaje ocurre a través de la asociación entre estímulos y respuestas. Las principales figuras de esta perspectiva son:

- Condicionamiento clásico (Pavlov):[38] Este tipo de aprendizaje se basa en la asociación entre un estímulo neutro y un estímulo incondicionado que provoca una respuesta. Por ejemplo, el experimento de Pavlov con los perros, donde el sonido de una campana (estímulo neutro) se asoció con la presentación de comida (estímulo incondicionado) y, con el tiempo, la campana por sí sola provocaba la salivación en los perros (respuesta condicionada).[22]

[22] El fisiólogo ruso Iván Pávlov descubrió lo que hoy llamamos **condicionamiento clásico**. En su famoso experimento, observó que los perros no solo salivaban cuando veían comida, sino también

- Condicionamiento operante (Skinner):[39] B.F. Skinner amplió las ideas del conductismo mediante el estudio de las consecuencias de las acciones. Propuso que los comportamientos son más probables de repetirse si son reforzados positivamente o negativamente y menos probables si son castigados. Skinner usó la "caja de Skinner" para estudiar este fenómeno, en la que un animal (generalmente una paloma o una rata) podía recibir una recompensa al realizar una tarea específica.

2. Teorías Cognitivas

Las teorías cognitivas se enfocan en los procesos mentales internos que ocurren durante el aprendizaje. A diferencia del conductismo, que se centra solo en el comportamiento observable, las teorías cognitivas buscan entender cómo las personas procesan, organizan y utilizan la información. Las principales teorías en esta categoría son:

- Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel):[40] David Ausubel propuso que el aprendizaje es más efectivo cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera significativa con el conocimiento previo del estudiante. Esta teoría subraya la importancia de la *organización del conocimiento* y la utilización de *organizadores previos* para facilitar la adquisición de nuevos conceptos.

---

al escuchar pasos o ver al asistente que normalmente los alimentaba. Para estudiarlo, Pávlov hizo sonar una campana justo antes de darles la comida, repitiendo esta asociación varias veces. Con el tiempo, los perros empezaron a salivar solo al oír la campana, aunque no hubiera comida.
Este experimento mostró que un estímulo neutro (la campana) podía adquirir un significado nuevo al asociarse con otro estímulo natural (la comida), demostrando cómo se forman ciertos hábitos y reflejos condicionados en los seres vivos.

- Teoría del procesamiento de la información:[41] Esta perspectiva compara la mente humana con una computadora y se centra en cómo la información se recibe, se procesa, se almacena y se recupera. Esta teoría enfatiza la importancia de la memoria a corto y largo plazo, así como los procesos de atención y codificación de la información.[23]

3. Teorías Constructivistas

Las teorías constructivistas enfatizan que el aprendizaje es un proceso activo donde los individuos construyen su propio entendimiento y conocimiento a partir de experiencias y la interacción con el entorno. Las figuras clave incluyen:

- Constructivismo de Piaget:[42] Jean Piaget destacó que el aprendizaje ocurre en una serie de etapas de desarrollo cognitivo, desde la infancia hasta la adolescencia. Según Piaget, los niños construyen activamente su conocimiento a través de la *asimilación* (integrar nueva información en esquemas existentes) y la *acomodación* (ajustar los esquemas para incluir nueva información).
- Constructivismo social de Vygotsky:[43] Lev Vygotsky argumentó que el aprendizaje es un proceso social y que el desarrollo cognitivo se da en el contexto de la interacción social. Introdujo el concepto de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, que representa la distancia entre lo que un aprendiz puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer con

[23] La Teoría del Procesamiento de la Información, aplicada a la educación, ve la mente humana como un computador que procesa información mediante etapas de atención, codificación, almacenamiento y recuperación, para facilitar el aprendizaje significativo. Se enfoca en cómo el estudiante adquiere, organiza y almacena conocimiento a través de la memoria sensorial, a corto plazo y a largo plazo, promoviendo la construcción de su propio aprendizaje y la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas

ayuda de otros. El aprendizaje ocurre más efectivamente cuando los individuos trabajan en colaboración con un compañero más competente (por ejemplo, un maestro o compañero).

4. Teorías Socioculturales

Estas teorías amplían la perspectiva del constructivismo y ponen un énfasis particular en la influencia de la cultura y el contexto social en el aprendizaje. Algunas de las ideas más destacadas son:

- **Teoría de la práctica social de Lave y Wenger**:[44] Esta teoría, conocida como *aprendizaje situado*, argumenta que el aprendizaje ocurre a través de la participación en actividades comunitarias y contextos específicos. Lave y Wenger describen cómo los individuos aprenden mediante la participación activa y la inmersión en una *comunidad de práctica*, donde la práctica compartida y la interacción con otros expertos contribuyen a la adquisición de conocimiento y habilidades.

5. Teorías de Aprendizaje Experiencial

El aprendizaje experiencial enfatiza la importancia de aprender a través de la experiencia directa y la reflexión sobre esas experiencias. Esta perspectiva se asocia con:

- Teoría del aprendizaje experiencial de Kolb:[45] David Kolb propuso que el aprendizaje es un proceso cíclico en cuatro etapas: *experiencia concreta*, *observación reflexiva*, *conceptualización abstracta* y *experimentación activa*. Kolb desarrolló un modelo de aprendizaje en el que las personas pueden preferir diferentes estilos de aprendizaje (por ejemplo, activo, reflexivo, teórico o pragmático), y el aprendizaje óptimo se produce cuando estas etapas se experimentan de manera secuencial.

6. Teorías Modernas y Contemporáneas

En las últimas décadas, las teorías del aprendizaje han evolucionado hacia enfoques que integran múltiples perspectivas y enfatizan la tecnología y la diversidad en el aprendizaje. Estas incluyen:

- Aprendizaje autorregulado:[46] Este enfoque pone énfasis en cómo los estudiantes controlan y gestionan su propio proceso de aprendizaje. Los aprendices autorregulados son capaces de planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, estableciendo metas, regulando sus emociones y estrategias de aprendizaje según sea necesario.[47]
- Aprendizaje basado en la neurociencia:[48] La neurociencia cognitiva y las investigaciones sobre el cerebro han proporcionado nuevas perspectivas sobre cómo el aprendizaje está relacionado con procesos biológicos. Esta línea de pensamiento investiga cómo factores como la plasticidad cerebral, la atención, la memoria y las emociones impactan la capacidad de aprendizaje y cómo se pueden optimizar estos procesos.[49]

Las teorías sobre el aprendizaje han evolucionado desde explicaciones centradas en el comportamiento observable hasta modelos más complejos que incorporan

aspectos cognitivos, sociales y culturales. Las teorías más modernas se integran en un enfoque multifacético que considera la interacción entre los procesos internos del individuo y su contexto social y cultural. El avance de la neurociencia y la tecnología educativa ha impulsado una mayor comprensión de cómo se produce el aprendizaje y cómo se puede fomentar de manera más eficaz en distintos contextos.

A modo de resumen podemos decir que el denominador común entre estas teorías es que todas **consideran al aprendizaje como un proceso de transformación basado en la interacción del individuo con su entorno** (ya sea a través de estímulos, experiencias, reflexiones internas, influencias culturales o herramientas modernas). Todas reconocen que el aprendizaje no es estático y depende de cómo los individuos reciben, procesan y aplican la información.

El valor del ser humano: su individualidad.

El ser humano posee una dignidad inalienable, es decir, un valor intrínseco que no puede ser reducido a una simple mercancía ni condicionado por circunstancias externas. No tiene precio, ni puede ser comprado o vendido, porque su esencia va más allá de lo material. En su naturaleza residen virtudes únicas, como la capacidad de discernir el bien y el mal a través de su conciencia moral, así como la libertad para tomar decisiones que definen su existencia. Pero, entre todas sus cualidades, hay una que destaca de manera especial: la individualidad. Esta no solo lo diferencia de los demás seres, sino que también le otorga la capacidad de reflexionar, crear y trascender, convirtiéndolo en una criatura única en su valor y propósito. La individualidad, lejos de ser un aislamiento, es la expresión más

noble de la autenticidad humana y la base sobre la cual se construyen la identidad, la responsabilidad y la verdadera libertad.

Sin embargo, a pesar de las virtudes y el enorme potencial del ser humano, la realidad que nos rodea refleja una profunda contradicción. Vemos decadencia, engaño, fracaso y una sensación de agobio generalizado, como si la grandeza inherente a nuestra naturaleza estuviera oscurecida por algún tipo de crisis interna que desconocemos. Nos encontramos en una sociedad donde, con demasiada frecuencia, los profesionales carecen de honradez, y unos pocos sin formación académica demuestran valores firmes y arraigados (una paradoja). Esto pone en evidencia que la adquisición de conocimientos técnicos y profesionales, por sí sola, no garantiza la integridad ni el buen actuar. Es como construir un barco sin timón: la estructura puede ser sólida y avanzar con fuerza, pero sin dirección, está condenado a la deriva. Así, el conocimiento pierde su propósito cuando no está acompañado por principios que le den sentido y orientación.

En la sociedad actual, se percibe con claridad cómo el ser humano se encuentra cada vez más prisionero de la inmediatez de sus deseos.[50] Vivimos en un mundo donde el acceso a la información es inmenso, pero paradójicamente, la vocación de servicio y el compromiso con el bienestar colectivo parecen desvanecerse. La competitividad desmedida y la búsqueda individual del bienestar han eclipsado el desarrollo de cualidades morales esenciales, aquellas que hacen del ser humano un colaborador natural en la construcción de una felicidad compartida. Los vestigios del posmodernismo siguen permeando la mentalidad de la sociedad, promoviendo una mirada egocéntrica que prioriza el yo sobre el nosotros, olvidando que el verdadero crecimiento solo puede darse en comunidad.

No es ninguna novedad que la sociedad, en casi todas sus esferas, atraviesa una crisis profunda. A lo largo de la historia, las crisis han sido una constante en nuestro mundo, marcando períodos de cambio, transformación y, en muchos casos, decadencia. Sin embargo, la crisis actual parece ser más compleja, ya que no solo afecta ámbitos económicos o políticos, sino que se extiende a lo moral, lo espiritual y lo humano en su esencia. Vivimos en una época donde el progreso tecnológico y la abundancia de información no han logrado traducirse en un desarrollo integral del ser humano, generando una sensación de vacío y desconexión con lo que realmente da sentido a la vida.[51]

La educación formal, en su afán por transmitir conocimientos y desarrollar habilidades técnicas, ha dejado en un segundo plano aspectos esenciales en la formación integral de la persona. Se ha priorizado de manera desmedida el logro de competencias profesionales, mientras que el desarrollo del carácter, el fortalecimiento del temperamento y el dominio propio han sido relegados a un papel secundario. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo alcanzar un equilibrio adecuado entre la preparación profesional y la calidad humana?

Hablar de conciencia, carácter y espiritualidad en educación suele reducirse a un simple discurso sobre valores, diseñado más para cumplir con una imagen de humanidad que para transformar realmente a las personas. Sin embargo, una educación de calidad no puede limitarse únicamente a la adquisición de conocimientos, sino que debe aspirar a la formación armónica de todas las facultades del ser humano. Hoy en día, la calidad educativa se mide según la coherencia entre los principios declarados por las instituciones y su aplicación en la práctica. No obstante, los esfuerzos por equilibrar la excelencia académica con el desarrollo humano quedan, en muchas ocasiones, a merced de la voluntad de

aquellos docentes que comprenden que la verdadera calidad de un profesional no se define solo por sus competencias técnicas, sino por la madurez de su carácter y su capacidad para actuar con integridad en la sociedad.

El fin de la educación formal.

El concepto de enseñanza y aprendizaje propuesto por David Ausubel[24] sigue siendo relevante en la actualidad. Según su teoría, el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se vinculan de manera efectiva con los conocimientos previos, integrándolos en un marco de referencia que potencia tanto la comprensión como la relevancia educativa. Este enfoque resalta la importancia de conectar lo nuevo con lo ya aprendido, lo que permite consolidar el conocimiento de manera más profunda.

A lo largo de los años, varios teóricos han enriquecido el campo de la educación. Por ejemplo, en 1956, el psicólogo educativo Benjamin Bloom[25] y sus colaboradores crearon la conocida Taxonomía de Bloom, que clasifica los objetivos de aprendizaje en niveles de complejidad y profundidad. Esta taxonomía sigue siendo una herramienta clave en la educación, utilizada para estructurar planes de enseñanza, diseñar actividades y evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

[24] David Paul Ausubel (1918 – 2008) fue un psicólogo y pedagogo estadounidense, reconocido principalmente por sus aportes a la psicología educativa y por haber desarrollado la teoría del aprendizaje significativo.

[25]Benjamin Samuel Bloom (1913 – 1999) fue un psicólogo y pedagogo estadounidense, muy influyente en el campo de la educación. Es conocido principalmente por haber desarrollado la Taxonomía de Bloom, una clasificación de los objetivos del aprendizaje que aún hoy es utilizada en todo el mundo.

A esta teoría se sumaron más contribuciones significativas. En 1960, Jerome Bruner[26] presentó la teoría del Aprendizaje por Descubrimiento, la cual sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes descubren los conceptos por sí mismos. Bruner introdujo también la idea de la espiral del aprendizaje, en la que los conocimientos se revisan y amplían a medida que el estudiante progresa. Unos años más tarde, en 1969, Robert Gagné[27] propuso el Modelo de Instrucción, donde introdujo las Condiciones del Aprendizaje, identificando las etapas necesarias para que el aprendizaje se dé de forma efectiva.

Otro destacado teórico, Albert Bandura[28] desarrolla la Teoría del Aprendizaje Social formulada principalmente en la década de 1960. Su obra clave, *Social Learning Theory*, fue publicada en 1977, donde consolidó y detalló sus ideas. Sin embargo, uno de los momentos más destacados que marcó el inicio de esta teoría fue el famoso experimento del Muñeco Bobo, realizado por Bandura entre 1961 y 1963. Este experimento proporcionó evidencia empírica crucial para sus postulados y sentó las bases para su teoría del aprendizaje social.

Más tarde, en 1986, Bandura expandió su teoría al incluir el concepto de autoeficacia y renombró su enfoque como la Teoría del Aprendizaje Social Cognitivo, subrayando la interacción entre factores personales, conductuales y ambientales en el aprendizaje.

---

[26] Jerome Seymour Bruner (1915 – 2016) fue un psicólogo estadounidense, muy influyente en la educación, la psicología cognitiva y el desarrollo humano.
[27] Robert Mills Gagné (1916 – 2002) fue un psicólogo y pedagogo estadounidense, muy influyente en la teoría del aprendizaje y la instrucción.
[28] Albert Bandura (1925 – 2021) fue un psicólogo canadiense-estadounidense, considerado uno de los más influyentes del siglo XX, especialmente en el campo de la psicología social, educativa y del desarrollo.

La teoría de Robert Bandura, conocida como la Teoría del Aprendizaje Social, revolucionó el entendimiento de cómo las personas aprenden y cómo se pueden aplicar estos principios en la educación. Bandura destacó la importancia de los procesos sociales y observacionales en el aprendizaje, lo que complementó las teorías conductistas predominantes que se enfocaban únicamente en la experiencia directa y la repetición.

En 1970, Paulo Freire[29] publicó "Pedagogía del Oprimido", en la que propone que la educación debe ser un acto liberador y transformador. Critica los métodos de enseñanza tradicionales, que considera "bancarios", y propone un enfoque dialógico en el que el estudiante es un participante activo. Asimismo, en la década de 1970, aunque ya había sido formulada en los años 30 por Lev Vygotsky,[30] la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo adquirió relevancia. Vygotsky sugiere que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante es capaz de realizar tareas con la ayuda de un mediador, ya sea un maestro o un compañero.

Más adelante, Howard Gardner[31] presentó la Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que identifica al menos ocho tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Esta teoría amplió la visión tradicional del aprendizaje, que hasta entonces se centraba principalmente en las habilidades lingüísticas y matemáticas.

[29] Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997) fue un pedagogo y filósofo brasileño, reconocido mundialmente como uno de los mayores pensadores de la educación del siglo XX.
[30] Lev Semiónovich Vygotsky (1896 – 1934) fue un psicólogo soviético, considerado uno de los pensadores más influyentes en la educación y la psicología del desarrollo.
[31] Howard Earl Gardner (n. 1943) es un psicólogo, investigador y profesor estadounidense, conocido mundialmente por haber formulado la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

A lo largo de los años, se fue consolidando el enfoque constructivista en la educación. Jean Piaget[32] y Lev Vygotsky son considerados los pilares de este enfoque, pero es en los años 90 cuando el constructivismo social gana protagonismo. Este enfoque subraya que el aprendizaje es un proceso activo y colaborativo, en el que los estudiantes construyen conocimiento a partir de su interacción con el entorno y con otros.

En 1994, Jean Lave y Etienne Wenger[33] introdujeron el concepto de "Comunidades de Práctica" en su obra *Situated Learning*, en la que argumentan que el aprendizaje ocurre dentro de contextos sociales y culturales, a través de la participación en prácticas compartidas. Tres años después, en 1997, David Kolb[34] desarrolló la Teoría del Aprendizaje Experiencial, la cual se basa en el aprendizaje mediante la experiencia directa. El ciclo de aprendizaje de Kolb incluye cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

A finales del siglo XX, Howard Barrows[35] popularizó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), un enfoque en el que los estudiantes enfrentan problemas del

[32] Jean Piaget (1896 – 1980) fue un psicólogo, biólogo y epistemólogo **suizo**, considerado uno de los pensadores más influyentes en la educación y la psicología del desarrollo infantil.

[33] Jean Lave (1939–2024) y Etienne Wenger (n. 1952) son teóricos de la educación y la práctica social**,** conocidos por desarrollar la teoría del aprendizaje situado y el concepto de comunidades de práctica**.**

[34] David A. Kolb (n. 1939) es un psicólogo y teórico de la educación estadounidense, conocido por haber desarrollado la Teoría del Aprendizaje Experiencial, una de las más influyentes en pedagogía, formación profesional y desarrollo organizacional.

[35] Howard S. Barrows (1928 – 2011) fue un médico, investigador y educador canadiense-estadounidense, reconocido como el creador del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP o PBL, por sus siglas en inglés), una de las metodologías pedagógicas más influyentes en la educación superior contemporánea.

mundo real como medio para aprender. Este modelo fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. En 2001, Lorin Anderson[36] y otros revisaron la Taxonomía de Bloom, cambiando los nombres de los niveles a formas verbales y colocando "Crear" como el nivel más alto de la jerarquía.

En 2006, John Sweller[37] presentó la teoría de la Carga Cognitiva, que analiza cómo la estructura del material educativo puede sobrecargar o facilitar la memoria de trabajo de los estudiantes. En 2012, Eric Jensen[38] y otros popularizaron el concepto de Aprendizaje Basado en el Cerebro, una corriente que aplica hallazgos de la neurociencia para mejorar la enseñanza, destacando la importancia de factores como la emoción, el entorno, la atención y el descanso en el aprendizaje.

No cabe duda de que la lista de personajes que han realizado grandes aportes a la educación podría extenderse indefinidamente. Sin embargo, por primera vez en la historia de la educación formal, nos enfrentamos a un dilema ético y moral que pone en jaque todos los procesos y teorías educativas formuladas hasta ahora. Este desafío es comparable en magnitud a la ruptura histórica que enfrentó la Iglesia medieval con la Reforma. Quizás su importancia es aún mayor si

[36] Lorin W. Anderson (n. 1945) es un educador e investigador estadounidense, conocido principalmente por haber sido alumno y colaborador de Benjamin Bloom y por liderar la revisión de la Taxonomía de Bloom en 2001.
[37] John Sweller es un psicólogo educativo australiano, conocido principalmente por desarrollar la Teoría de la Carga Cognitiva Cognitive Load Theory, (CLT). Su trabajo se centra en cómo las personas aprenden y procesan información, especialmente en entornos educativos.
[38] Eric Jensen es un experto estadounidense en neuroeducación y aprendizaje, conocido por aplicar descubrimientos de la neurociencia al ámbito educativo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. A diferencia de John Sweller, que se centra en la carga cognitiva, Jensen se enfoca en cómo funciona el cerebro y cómo los factores emocionales, sociales y fisiológicos influyen en el aprendizaje.

consideramos cómo podría moldear el futuro de la humanidad a la luz de los grandes avances de la última década.

Para ponerlo en perspectiva, en 2016 la inteligencia artificial (IA) alcanzó un mayor grado de popularidad, especialmente tras eventos como el de AlphaGo,[39] desarrollado por Google DeepMind, que derrotó a un campeón mundial en el complejo juego de Go. Este hito incrementó el interés general por la IA. En el periodo entre 2020 y 2021, el desarrollo de modelos de lenguaje avanzados, como GPT-3 de OpenAI, abrió nuevas posibilidades para la generación de texto, la traducción automática y la asistencia en diversas tareas. Con ello, la IA empezó a ser más accesible en plataformas comerciales y servicios basados en la nube, facilitando su disponibilidad al público general.

A partir de 2023 y 2024, con el lanzamiento de modelos como GPT-4 y la popularización de herramientas de IA como ChatGPT, MidJourney y DALL-E, la inteligencia artificial ha alcanzado un nivel de integración en la vida cotidiana, estando ahora al alcance de millones de usuarios. De esta manera, podemos vislumbrar que la educación tradicional, que hasta ahora ha intentado mantenerse vigente, enfrenta un inevitable cambio profundo. Las metodologías de enseñanza deberán transformarse por completo, adaptándose a nuevas formas de aprendizaje impulsadas por la tecnología. Las evaluaciones y calificaciones tal como las concebimos hoy en día serán reemplazadas por métodos más dinámicos

[39] AlphaGo es un programa de inteligencia artificial desarrollado por DeepMind (una compañía de Google) diseñado para jugar al Go, un antiguo juego de mesa de estrategia originario de China, considerado mucho más complejo que el ajedrez en términos de combinaciones posibles.

y personalizados, capaces de medir no solo conocimientos, sino también habilidades y competencias.

En el futuro, la educación se liberará de las paredes físicas del aula, ya que la inteligencia artificial asumirá muchas de las funciones pedagógicas y metodológicas. Será posible contar con asistentes digitales en computadoras o dispositivos móviles que repliquen la experiencia de aprender de los mejores expertos mundiales en cada área de interés del estudiante. Frente a esta evolución en la manera de acceder a la información, el sistema educativo tradicional, tal como lo conocemos, perderá relevancia.

Sin embargo, lo que nunca podrá ser reemplazado por la IA es el toque humano: la guía empática, la mirada compasiva y el acompañamiento personal que forman a seres humanos íntegros y capaces de enfrentar el mundo con juicio y sensibilidad. Esa dimensión humana seguirá siendo el corazón de la educación del futuro. Me refiero aquí al aprendizaje ético, moral y espiritual.

Autoeducación: independencia del aprendizaje formal.

Es probable que la formación en los primeros años de educación formal siga siendo la única etapa que requiera de especialistas en pedagogía, debido a la importancia del desarrollo cognitivo, emocional y social en la infancia. Sin embargo, los niveles de enseñanza media y superior, tal como los concebimos actualmente, parecen encaminados a transformarse radicalmente, si no a desaparecer, desde la perspectiva tradicional. La educación dentro de un recinto físico está siendo progresivamente reemplazada por modelos más flexibles y descentralizados, donde los horarios rígidos ya no son esenciales. La flexibilidad

horaria y la posibilidad de acceder al aprendizaje en cualquier momento y lugar se posicionan como características clave de los sistemas educativos del futuro.

Un elemento crucial de esta transformación será la evolución de las mallas curriculares para adaptarse al perfil de cada estudiante, fomentando la personalización de los contenidos en los programas de estudio. Este enfoque permitirá potenciar las habilidades y talentos individuales, tal y como lo planteó Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples. Cada estudiante tiene formas únicas de aprender y habilidades específicas que pueden ser mejor desarrolladas a través de un currículo flexible y adaptativo. En contraposición a los actuales programas rígidos, este modelo personalizado busca reconocer la diversidad de capacidades y estilos de aprendizaje, promoviendo una educación más inclusiva y eficaz.

Este cambio también exige una revolución en las competencias docentes. En un contexto dominado por la inteligencia artificial, la educación virtual y el acceso casi ilimitado a la información, los profesores deberán convertirse en facilitadores del aprendizaje autónomo, diseñadores de experiencias educativas personalizadas y evaluadores justos y contextualizados. Su rol ya no será únicamente transmitir conocimientos, sino guiar, inspirar y garantizar que los estudiantes adquieran habilidades necesarias para navegar en un mundo altamente dinámico y digitalizado.

Además, esta transición plantea desafíos éticos y sociales. La accesibilidad a la tecnología, la personalización de los contenidos y la igualdad de oportunidades educativas deberán ser temas prioritarios. De lo contrario, podríamos perpetuar o incluso ampliar las brechas existentes. En este nuevo paradigma, el docente se

convierte no solo en un mediador del conocimiento, sino en un agente clave para la equidad, la innovación educativa y el desarrollo integral de cada estudiante.

Rigidez y estandarización de los programas educativos actuales.

Los sistemas educativos tradicionales están muy centrados en contenidos académicos fijos, con currículos predefinidos que no permiten una gran flexibilidad. Esto resulta en una enseñanza estandarizada que no toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, sus intereses o sus aptitudes particulares. Los programas están estructurados para cumplir con un número específico de créditos y materias, lo que limita la posibilidad de personalizar la educación. Sin embargo, el avance de la inteligencia artificial en el ámbito educativo empieza a cuestionar esta rigidez, ya que las herramientas basadas en IA permiten diseñar itinerarios de aprendizaje adaptados al ritmo, estilo y necesidades de cada estudiante, rompiendo con el paradigma de lo uniforme.

La rigidez en la estructura de los currículos puede generar frustración en los estudiantes, ya que se ven obligados a estudiar contenidos que no les son relevantes ni interesantes. Además, no siempre se alinean con las habilidades y competencias que los profesionales necesitan en el mercado laboral actual, que es cada vez más dinámico y cambiante. En este contexto, la IA ofrece alternativas para detectar de manera temprana las fortalezas y debilidades de cada alumno, proponiendo recursos personalizados que responden mejor a las exigencias del mercado laboral en constante transformación.

Las habilidades blandas, también conocidas como competencias socioemocionales, incluyen aspectos como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el liderazgo, la empatía, la adaptabilidad,

entre otras. Estas habilidades son esenciales para el éxito tanto profesional como personal. Sin embargo, los programas educativos tradicionales tienden a enfocarse más en el conocimiento académico técnico y menos en el desarrollo de estas habilidades interpersonales y emocionales. Las habilidades blandas son cada vez más valoradas por los empleadores, ya que permiten a los individuos adaptarse a ambientes laborales cambiantes, gestionar conflictos, colaborar con diferentes tipos de personas y manejar situaciones de estrés. Aunque estas habilidades son esenciales para el desarrollo personal, su enseñanza no está lo suficientemente integrada ni valorada en los currículos tradicionales. Aquí, la IA también juega un papel transformador, al permitir experiencias educativas más interactivas y simulaciones que fortalecen la empatía, la colaboración y la comunicación, integrando el desarrollo socioemocional en la dinámica del aprendizaje.

Se sugiere que las habilidades blandas deben incorporarse de manera transversal en el currículo escolar, es decir, no como materias independientes, sino como un componente integral que se desarrolle a lo largo de todas las asignaturas. Esto podría implicar que los estudiantes, sin importar la materia que estén estudiando, aprendan a trabajar en equipo, a desarrollar la empatía, a comunicarse de manera efectiva o a gestionar su tiempo y emociones. La IA puede ser una aliada clave en este proceso, al ofrecer escenarios virtuales personalizados donde se ejerciten dichas habilidades, integrándolas de manera más natural en distintas disciplinas.

Al incorporar estas habilidades en el día a día de las asignaturas tradicionales, los estudiantes pueden internalizarlas y ponerlas en práctica de forma más natural. Por ejemplo, en una clase de ciencias, se podrían fomentar habilidades de resolución de problemas, mientras que en literatura o historia se podría promover

la empatía y la comprensión de diferentes puntos de vista. De esta manera, el desarrollo de las habilidades blandas dejaría de ser un tema aislado para convertirse en una competencia inherente a todas las disciplinas. Las herramientas de IA potencian este enfoque al facilitar ejercicios interactivos, tutorías virtuales adaptadas y entornos de aprendizaje que responden a la diversidad de estilos de pensamiento.

También la carga académica debe reducirse, enfocándose solo en lo esencial y fundamental para el desarrollo del estudiante. Esto implica eliminar o modificar aquellas asignaturas que hoy en día existen solo para cumplir con los requisitos de créditos o para "completar" un currículo, pero que no aportan valor real al aprendizaje o al desarrollo personal del estudiante. En este sentido, la IA contribuye a identificar qué contenidos resultan más relevantes para cada perfil, ayudando a replantear la idea de un currículo uniforme para todos.

Hoy en día, muchos programas académicos incluyen asignaturas que no tienen una aplicación directa en la vida profesional de los estudiantes. Algunas de estas materias pueden ser demasiado específicas o no alineadas con las necesidades del mercado. Reducir la carga académica a lo esencial permitiría a los estudiantes concentrarse en adquirir los conocimientos y habilidades que realmente les servirán en su futuro profesional. Esto también podría liberar tiempo para dedicar a actividades que fomenten el desarrollo de habilidades prácticas y blandas. Con el apoyo de la IA, esta selección puede realizarse de forma más objetiva, pues los algoritmos permiten analizar tendencias, identificar necesidades del mercado y ajustar los contenidos educativos en tiempo real.

La educación formal y estructurada, tal como la conocemos, necesita un cambio profundo para adaptarse a los nuevos tiempos. La virtualidad, que ya está

presente de manera creciente en la educación, se perfila como el futuro. Las plataformas digitales permiten una educación más flexible, personalizada y accesible, donde los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus intereses y necesidades. En este escenario, la IA es el motor que amplía estas posibilidades, ya que no solo organiza contenidos, sino que los adapta dinámicamente, haciendo que la experiencia educativa sea única para cada estudiante.

La educación virtual y el aprendizaje en línea tienen el potencial de superar las limitaciones de los sistemas educativos tradicionales, permitiendo a los estudiantes elegir el contenido y el formato que más les convengan. Además, la tecnología facilita el acceso a una variedad de recursos y permite una interacción global, conectando a los estudiantes con expertos y compañeros de todo el mundo. Esta forma de educación más flexible y personalizada puede ser el camino hacia una enseñanza que no solo se enfoque en contenidos académicos, sino que también incorpore el desarrollo integral de las personas. Con el impulso de la IA, estas plataformas se enriquecen con tutores inteligentes, sistemas de retroalimentación inmediata y análisis predictivos que guían al estudiante en su recorrido educativo.

En síntesis, el sistema educativo debe adaptarse para ser más flexible, menos rígido y centrado en la enseñanza de habilidades blandas. Reducir la carga académica a lo esencial, eliminar asignaturas redundantes y reestructurar los programas de estudio hacia una educación más centrada en las personas y sus necesidades reales facilitará el desarrollo integral de los estudiantes. La virtualidad, además, abre nuevas posibilidades para que esta transformación sea posible, permitiendo un aprendizaje más personalizado, accesible y enfocado en

el desarrollo de habilidades tanto técnicas como emocionales. En este camino, la inteligencia artificial surge como un factor decisivo, pues acelera la transición desde la rigidez estandarizada hacia un modelo educativo flexible, adaptativo y centrado en el individuo.

Cómo será el aprendizaje significativo del futuro.

Las teorías sobre el aprendizaje que se propusieron en décadas pasadas, hoy más que nunca, son perfectamente viables gracias a los avances tecnológicos que estamos viviendo. Nos encontramos en un momento crucial para la evolución de la educación, un punto de inflexión donde los métodos tradicionales, anclados en estructuras rígidas y obsoletas, ya no logran satisfacer las necesidades de la actual generación de estudiantes. Estos jóvenes nacen en un mundo digitalmente interconectado, donde tienen acceso instantáneo a las mentes más brillantes y pueden participar en clases magistrales impartidas por los expertos más destacados en sus campos, todo gracias a las posibilidades que brindan la inteligencia artificial y las plataformas educativas personalizadas.

La educación del futuro será más dinámica, flexible e individualizada, y está dejando atrás los límites físicos de las aulas tradicionales. Gracias a la IA, los contenidos y los métodos de enseñanza podrán adaptarse a las características personales de cada estudiante, como su temperamento, perfil emocional y preferencias de aprendizaje, lo que permitirá una experiencia más significativa y profunda. Esto no solo optimiza el proceso de aprendizaje, sino que también promueve un enfoque holístico, que abarca tanto el desarrollo cognitivo como el emocional.

La educación tradicional, a pesar de sus intentos por modernizarse mediante dinámicas interactivas o juegos, está perdiendo terreno frente a nuevas formas de enseñanza. En lugar de la rígida estructura de clases con bancas fijas y horarios estrictos, la educación del futuro se alejará de la sobrecarga cognitiva generada por contenidos irrelevantes o desactualizados. Lo que se avecina es un aprendizaje más natural, fluido y conectado con las necesidades del estudiante, un proceso que sucede más allá de las paredes de la escuela, que se adapta a los ritmos y las curiosidades de cada individuo y que se nutre del acceso libre y flexible a un vasto océano de conocimientos globales.

El verdadero aprendizaje, el que promueve el desarrollo integral del ser humano, está volviendo a sus orígenes: una educación personalizada, centrada en el estudiante y basada en la curiosidad, la creatividad y la emoción. Este enfoque no solo busca transmitir conocimiento, sino también cultivar la pasión por aprender, el pensamiento crítico y las habilidades necesarias para adaptarse a un mundo en constante cambio. Estamos ante la posibilidad de reinventar la educación de manera que sea más relevante, accesible y, sobre todo, significativa para las generaciones del futuro.

El concepto de Aprendizaje Significativo ya no debe limitarse a una simple conexión con los conocimientos previos. En el contexto actual, el aprendizaje significativo adquiere una nueva dimensión, pues la educación ahora tiene la capacidad de adaptarse de manera personalizada a cada estudiante, tomando en cuenta sus experiencias previas y su recorrido individual en el aprendizaje. Hoy, el verdadero desafío es transformar el aprendizaje en una experiencia profundamente relevante, que vaya más allá de la mera acumulación de información. En este sentido, el aprendizaje significativo no puede seguir siendo

solo un proceso centrado en los aspectos cognitivos, como ocurre en muchos sistemas tradicionales.

El aprendizaje debe ser visto como un fenómeno multifacético, que no solo involucra la cognición, sino que también abarca las dimensiones emocionales y sociales del estudiante. Estas facetas están intrínsecamente conectadas con la personalidad, el temperamento y el carácter del alumno, los cuales son aspectos fundamentales para su desarrollo integral. Solo cuando el aprendizaje se adapta a estos factores personales, el estudiante es capaz de internalizarlo y darle un sentido verdadero que lo motive a seguir aprendiendo de manera continua y auténtica.

El Aprendizaje Significativo, entonces, debe ser considerado en su totalidad, como un proceso dinámico que conecta los conocimientos con las emociones y las interacciones sociales, creando un ambiente de aprendizaje que esté alineado con las necesidades y los intereses de cada individuo. Este enfoque tiene el potencial de hacer que el aprendizaje sea mucho más que un ejercicio de memorización; se convierte en una experiencia transformadora que impacta tanto a nivel intelectual como emocional, y que prepara al estudiante para enfrentar los retos de un mundo cada vez más complejo y diverso.

En un mundo ideal, el aprendizaje significativo debe ser flexible, diverso y adaptativo, integrando herramientas tecnológicas que permitan personalizar la educación y tomar en cuenta no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo se siente y cómo se relaciona con lo que está aprendiendo. Solo de esta manera podemos asegurar que el conocimiento adquirido no sea vacío ni desconectado, sino que se convierta en algo profundamente relevante y aplicable para la vida

del estudiante, preparándolo para ser una persona capaz de pensar críticamente, sentir empatía y colaborar eficazmente en una sociedad global.

Capítulo 3

El espíritu de la educación

La Red neuronal es la base del todo el conocimiento y de toda la memoria.

Joaquin Fuster[40]

El concepto de *verdad* en la actualidad plantea interrogantes sobre lo que realmente conocemos. Todos deseamos conocer la verdad y comprender la realidad en la que vivimos. Sin embargo, no podemos limitar la verdad únicamente a lo que nuestros sentidos perciben, ya que esto sería una visión muy limitada y simplista de la realidad. Por ejemplo, nuestros sentidos no captan toda la realidad en cuanto a los diferentes rangos de luz. Nuestra capacidad visual nos proporciona una realidad parcial, ya que no somos capaces de percibir todas las longitudes de onda de luz, como el ultravioleta o el infrarrojo. Aunque no podamos ver estas formas de luz, sabemos que existen gracias a dispositivos que pueden detectarlas.

Hay muchas realidades aceptadas como ciertas sin que podamos evidenciarlas directamente, lo cual nos lleva a no cuestionarlas debido a los paradigmas preexistentes en nuestras mentes. Como receptores pasivos, generalmente aceptamos lo que el método científico ha demostrado como verdad, sin cuestionarlo. Sin embargo, el método científico tiene sus limitaciones y ha quedado rezagado en relación a muchas evidencias que no puede analizar ni ofrecer respuestas satisfactorias. Incluso en instituciones educativas de renombre, se han llevado a cabo debates entre destacados científicos y pensadores que

[40] Joaquín M. Fuster, doctor en medicina, es profesor distinguido de neurociencia cognitiva en el Instituto de Investigaciones Cerebrales y el Instituto Semel de Neurociencia y Conducta Humana de la Universidad de California, Los Ángeles. Pionero de la neurofisiología de la cognición al descubrir las células con memoria en el cerebro de los primates, es autor de numerosos artículos científicos.

confrontan los argumentos racionales y lógicos del método científico con otros aspectos más trascendentes del ser humano, como la ética, la moral, los valores y la espiritualidad.

Es importante destacar que el método científico no surgió en un año específico, sino que ha evolucionado a lo largo del tiempo. Sus fundamentos se remontan a la antigua Grecia, donde filósofos como Aristóteles y Platón establecieron la importancia de la observación y la experimentación para comprender la naturaleza. Durante la Revolución Científica en el siglo XVII, científicos como Galileo Galilei,[41] Francis Bacon[42] y René Descartes[43] contribuyeron a la formalización de un enfoque sistemático y basado en la evidencia para el estudio de la naturaleza.

Actualmente, la ciencia se enfrenta a desafíos que van más allá de su método, ya que aspectos como la ética, la moral, los valores y las creencias también cobran relevancia en los círculos científicos. Destacados pensadores y científicos han abogado por la consideración de estos aspectos trascendentales del ser humano como una realidad lógica y razonable.

La memoria y el conocimiento están interconectados en el cerebro a través de una red neuronal que se forma a lo largo de la vida[44]. Existen diferentes tipos de memoria, como la semántica (conocimiento abstracto) y la episódica (detalles

[41] Galileo Galilei (1564 – 1642) fue un científico, matemático y astrónomo italiano, considerado el *padre de la ciencia moderna*.
[42] Francis Bacon (1561 – 1626) fue un filósofo, político y ensayista inglés, considerado uno de los grandes impulsores del método científico moderno.
[43] René Descartes (1596 – 1650) fue un filósofo, matemático y científico francés, considerado el *padre de la filosofía moderna*.
[44] Redes 110. El alma está en la red del cerebro – neurociencia. Entrevista a Joaquín Fuster. https://www.youtube.com/watch?v=jgTH2Sb5pys

específicos), etc. La conciencia del conocimiento y la memoria se encuentra en la red neuronal, esa red capaz de analizar, memorizar, evaluar, crear, etc. Es un conjunto de elementos los que dan sentido a la conciencia. No son módulos sensoriales específicos como la vista u el oído los que aprenden, los sentidos sólo serán los canales por los cuales dejaremos entrar la información. El código del conocimiento es relacional, es decir, el significado de un objeto o palabra se deriva de las relaciones entre sus partes. Por lo tanto, una comprensión adecuada de cualquier tema debe basarse en un lenguaje que tenga en cuenta estas relaciones. De allí la importancia del paradigma personal que es quien le dará el sentido y congruencia al aprendizaje obtenido.

El concepto de verdad es complejo y va más allá de lo que nuestros sentidos pueden percibir en el aqui y ahora. La ciencia, aunque es un enfoque valioso, tiene sus limitaciones y no abarca todo, menos lo más trascendente de la humanidad.

Esencialmente la construcción de la verdad implica no solo aspectos sensitivos, sino además procesos cognitivos, emotivos, y experienciales que puedan interconectar toda la red neuronal en la dinámica del proceso del conocimiento.

Sabemos que hay información, profunda, compleja, valiosa y necesaria, pero que sin embargo, no la podemos explicar, evaluar, sopesar, evidenciar, medir, observar, etc. Asi como muchas cosas de la naturaleza y del universo observable sabemos que hay algo más allá pero no sabemos qué, el ser humano posee algo más que solo 100 mil millones de neuronas que se interconectan entre ellas para producir un pensamiento. Es real, la ciencia moderna cada día lo estudia más. Especialistas del área de la mente ya comienzan a hablar de ella con más soltura y dinamismo. Cada día que pasa se estudia más y se comprende un poco mejor.

Estamos hablando de la realidad espiritual[45] de cada ser humano y su relación con la vida, su cosmovisión y su aprendizaje.

El efecto Dunning Kruger.

Antes de avanzar, es necesario hacer algunos comentarios referidos a un estudio llamado el "efecto Dunning Kruger".

El efecto Dunning-Kruger es un fenómeno psicológico que se refiere a la tendencia de las personas con habilidades o conocimientos limitados en un área específica a sobreestimar sus propias habilidades y conocimientos, mientras que aquellos con habilidades o conocimientos más altos tienden a subestimarlos. Fue acuñado por los psicólogos David Dunning y Justin Kruger en 1999, basándose en una serie de experimentos que realizaron.

Según la teoría del efecto Dunning-Kruger, las personas incompetentes en una determinada área tienden a tener una falta de metacognición, lo que significa que tienen dificultades para evaluar con precisión su propia incompetencia. Esto se debe a que carecen de los conocimientos o habilidades necesarios para reconocer sus propias deficiencias y no pueden darse cuenta de que están cometiendo errores.

Por otro lado, las personas altamente competentes en un área específica tienden a subestimar sus habilidades porque asumen erróneamente que lo que les resulta

[45]Calle Sandoval, D., & Arcila Ayala, H. (2020). Religiosidad y cerebro: Las funciones neuropsicológicas en personas creyentes. El Ágora USB, 20(2). 298-304 Doi: 10.21500/16578031.5145

fácil o evidente también lo es para los demás. Este sesgo se conoce como "efecto de superioridad ilusoria".

El efecto Dunning-Kruger muestra una inversión en la relación entre habilidad y confianza. Las personas con menos habilidades o conocimientos en una materia tienden a sobreestimar su competencia, mientras que las personas más capacitadas tienden a subestimarla. Este fenómeno es importante tenerlo en cuenta para evitar errores de juicio y promover un autoconocimiento más realista de nuestras capacidades.

La investigación se basó en una serie de experimentos que realizaron para examinar la relación entre la habilidad cognitiva y la autoevaluación de las personas.

En uno de los experimentos clave, los participantes realizaron una serie de pruebas de humor, lógica y gramática. Después de completar las pruebas, se les pidió que evaluaran su desempeño en relación con los demás participantes. Los resultados revelaron un patrón interesante: aquellos que obtuvieron puntajes bajos en las pruebas tendieron a sobreestimar su rendimiento y clasificarse a sí mismos como superiores a la mayoría de los demás participantes. Por el contrario, aquellos que obtuvieron puntajes altos tendieron a subestimar su rendimiento y clasificarse a sí mismos como inferiores a la mayoría.

Estos resultados llevaron a Dunning y Kruger a concluir que las personas incompetentes en una tarea particular no solo tienen deficiencias en su desempeño, sino que también carecen de la capacidad metacognitiva para reconocer y evaluar con precisión su propio rendimiento. Estas personas no

poseen los conocimientos o habilidades necesarios para darse cuenta de que están cometiendo errores o que su rendimiento es inferior.

A partir de este estudio y otros similares, se popularizó el término "efecto Dunning-Kruger" para describir este fenómeno psicológico de sobreestimación de habilidades por parte de personas incompetentes y subestimación por parte de personas altamente competentes. Te escribo dos ejemplos al respecto:

1. Ejemplo de sobreestimación de habilidades: Imagina a una persona que apenas ha tomado unas cuantas clases de guitarra y ha aprendido algunos acordes básicos. Debido a su falta de experiencia y conocimientos limitados, puede creer erróneamente que es un guitarrista muy talentoso y competente. Incluso podría sentirse seguro de poder tocar cualquier pieza musical con facilidad, sin reconocer que hay técnicas más avanzadas y complejas que aún no domina.
2. Ejemplo de subestimación de habilidades: Supongamos que hay un experto en matemáticas que ha dedicado años de estudio y práctica en el campo. A pesar de su amplio conocimiento y capacidad para resolver problemas matemáticos complejos, esta persona tiende a subestimar sus habilidades y creer que lo que hace es relativamente sencillo y que cualquiera podría hacerlo. No se da cuenta de que su habilidad en matemáticas está por encima del promedio y que la mayoría de las personas encontrarían esos problemas muy desafiantes.

Estos ejemplos ilustran cómo el efecto Dunning-Kruger puede llevar a la sobreestimación de habilidades en personas con conocimientos limitados y a la subestimación de habilidades en personas altamente competentes.

El efecto Dunning-Kruger en educación.

El efecto Dunning-Kruger tiene implicaciones significativas en el ámbito de la educación y el aprendizaje. Algunas formas en las que se relaciona con estos campos son:

1. **Autoevaluación precisa:** El efecto Dunning-Kruger destaca la importancia de fomentar una autoevaluación precisa en los estudiantes. Al ser conscientes de que existe la posibilidad de que subestimen o sobreestimen sus habilidades, los estudiantes pueden ser alentados a ser más objetivos y realistas sobre sus conocimientos y habilidades. Esto les permite identificar áreas en las que necesitan mejorar y buscar oportunidades para fortalecer su aprendizaje.
2. **Desarrollo de habilidades metacognitivas:** La metacognición, que implica la capacidad de reflexionar y monitorear el propio pensamiento y aprendizaje, desempeña un papel crucial en el reconocimiento y la corrección del efecto Dunning-Kruger. Los educadores pueden enseñar estrategias de metacognición a los estudiantes, como la autorreflexión, la autoevaluación y el seguimiento del progreso, para que sean más conscientes de sus fortalezas y debilidades. Esto les permite ajustar sus esfuerzos de estudio y mejorar su autorregulación del aprendizaje.
3. **Fomento de la humildad intelectual:** El efecto Dunning-Kruger puede generar un exceso de confianza en los estudiantes menos competentes y una falta de confianza en aquellos más competentes. Fomentar la humildad intelectual es esencial para contrarrestar estas tendencias. Los educadores pueden fomentar una mentalidad abierta y receptiva al aprendizaje, alentando a los estudiantes a reconocer que siempre hay más por descubrir

y que todos pueden beneficiarse de la retroalimentación y la colaboración con otros.

4. Evaluación formativa y retroalimentación constructiva: La evaluación formativa y la retroalimentación constructiva desempeñan un papel importante en abordar el efecto Dunning-Kruger. Proporcionar a los estudiantes retroalimentación clara y específica sobre su desempeño les ayuda a comprender sus fortalezas y áreas de mejora. Además, la evaluación formativa ayuda a los estudiantes a desarrollar una autoevaluación más precisa y a ajustar su enfoque de estudio.

De manera general, al ser conscientes del efecto Dunning-Kruger, tanto los estudiantes como los educadores pueden trabajar juntos para promover una evaluación precisa de las habilidades y un aprendizaje más efectivo. Esto permite un crecimiento y desarrollo más sólidos en el proceso educativo.

El efecto Dunning-Kruger ocurre debido a una combinación de factores cognitivos y metacognitivos que afectan la forma en que las personas evalúan sus propias habilidades. Algunas razones por las cuales ocurre este fenómeno es la falta de conocimientos y habilidades: Las personas que tienen habilidades o conocimientos limitados en un área en particular pueden carecer de los fundamentos necesarios para reconocer su propia incompetencia. Debido a su falta de conocimiento, pueden tener una visión distorsionada de sus propias habilidades y creer que son más competentes de lo que realmente son. Otro razón de porqué este fenómeno es el sesgo de confirmación, es decir, las personas tienden a buscar y prestar atención a la información que respalda sus creencias y opiniones existentes. En el caso del efecto Dunning-Kruger, las personas con habilidades limitadas pueden ignorar o descartar la

retroalimentación o evidencia que sugiere que están equivocadas o tienen deficiencias. Esto refuerza su sobreestimación de habilidades.

También la falta de metacognición que se refiere a la capacidad de reflexionar y evaluar el propio pensamiento y conocimiento. Las personas con habilidades limitadas pueden tener dificultades para evaluar con precisión su propio desempeño debido a una falta de metacognición. Esto significa que no son conscientes de sus propias deficiencias y no pueden darse cuenta de que están cometiendo errores. Y por último, otro factor a tener en cuenta es la dificultad para reconocer la competencia de los demás. El efecto Dunning-Kruger también está relacionado con la falta de reconocimiento de las habilidades y el conocimiento de los demás. Las personas con habilidades limitadas pueden subestimar las habilidades de aquellos que son más competentes porque no tienen los conocimientos o la experiencia necesarios para apreciar plenamente la complejidad de una tarea.

En conjunto, estas razones contribuyen a que las personas con habilidades limitadas sobreestimen su competencia. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el efecto Dunning-Kruger no afecta a todas las personas en todas las situaciones. Puede variar según el contexto y la tarea específica en cuestión.

El efecto Dunning-Kruger nos recuerda la importancia de la humildad intelectual, de aprender constantemente y de no asumir que "saber un poco" significa "saber mucho". También es una alerta frente a la confianza excesiva infundada en muchos entornos, como redes sociales, debates públicos o incluso en decisiones educativas.

Implicancias del sesgo Dunning-Kruger en la formación espiritual

El efecto Dunning-Kruger puede tener implicancias muy profundas en el desarrollo de la espiritualidad como parte de la formación integral, especialmente en contextos educativos o de formación del pensamiento.

Cuatro formas clave en que este efecto puede afectar el desarrollo espiritual:

1. La falsa suficiencia espiritual

Las personas que tienen un conocimiento superficial sobre temas espirituales pueden creer que ya han alcanzado una madurez o profundidad que en realidad no poseen. Esta auto-satisfacción prematura frena el desarrollo, porque al creerse "espiritualmente avanzadas", dejan de buscar, de aprender y de profundizar.

Quien cree que ya sabe, deja de aprender.

2. El desprecio por la espiritualidad desde el desconocimiento

En entornos académicos o racionalistas, algunas personas con poca comprensión real de lo espiritual pueden menospreciarlo o ridiculizarlo, creyendo erróneamente que no tiene fundamento, cuando en realidad su juicio proviene de una ignorancia profunda del tema. Este desprecio, fruto del Dunning-Kruger, impide integrar la espiritualidad como parte legítima de la formación humana.

3. El subdesarrollo espiritual en educadores o líderes

Educadores, orientadores o formadores que carecen de una comprensión seria de lo espiritual pueden pensar que eso no es parte de su rol o que no es relevante,

lo que lleva a omitir completamente el acompañamiento espiritual en sus estudiantes, promoviendo una visión reducida del ser humano (centrada solo en lo cognitivo o técnico).

4. La sobrevaloración de ciertas prácticas sin discernimiento

En el lado opuesto, personas con poca formación pueden adoptar prácticas espirituales vacías o confusas (modas, pseudociencias, espiritualidad superficial), creyendo que eso basta para tener una vida plena. No tienen herramientas para evaluar la autenticidad o profundidad de lo que practican. Aquí también se ve el efecto: ignoran que ignoran.

El efecto Dunning-Kruger puede ser una traba silenciosa para el desarrollo espiritual, tanto por la falsa seguridad de quienes saben poco y creen saber mucho, como por la humildad paralizante de quienes saben más pero dudan de su autoridad. Por eso, promover una espiritualidad bien fundamentada, crítica, reflexiva y abierta al crecimiento es vital para una formación verdaderamente integral.

Ser espiritual. Sentido y propósito

Es extremadamente interesante percatarse de que la gran mayoría sino todas las culturas antiguas tenían una concepción del espíritu humano y poseían una claridad indiscutible sobre cómo se podía desarrollar dicha dimensión espiritual en cada individuo. Parece ser que la espiritualidad en prácticamente toda la historia humana ha estado presente como un elemento trascendente de la persona y de sus convicciones en relación al universo, a lo divino o a algo superior.

La espiritualidad no es prerrogativa de quien se presume religioso. De hecho puede acontecer que el fenómeno religioso esté completamente desligado de la vida espiritual. De la religión se puede prescindir en la vida (como un conjunto de normas, prácticas y liturgias), pero de la espiritualidad nadie puede desarraigarse, pues esta dimensión está estrechamente vinculada a la vida misma de la persona, a su cosmovisión y a su propia conciencia espiritual. No podemos arrancar de esta dimensión espiritual pues ella forma parte intrincada del desarrollo y madurez de la persona, de su carácter.

En el nivel más elevado de la naturaleza humana aparece la espiritualidad como quien otorga sentido y propósito. Cómo definir la espiritualidad es una tarea compleja semejante a tratar de explicar qué es el tiempo. San Agustin decía acerca del tiempo; "Si nadie me pregunta qué es el tiempo, lo sé, pero si me lo preguntan y quiero explicarlo, ya no lo sé". Efectivamente así sucede con el espíritu humano, sabemos que está allí, pero no sabemos en qué lugar.

Para entender el sentido de espiritualidad de cada persona debemos desaprender algunas ideas y preconceptos que tenemos de la espiritualidad. Como por ejemplo la popular idea de que es una entidad consciente independiente de la mente, de la conciencia y del cuerpo. Debemos recordar que el ser humano es un todo integrado y las partes fundamentales que le permiten ser un ser vivo consciente son justamente esta capacidad de poseer una mente que piensa, que es consciente, que utiliza la razón y que es espiritual y libre. No podemos separar estos elementos enrevesados puesto que cada uno de ellos es dependiente para su funcionamiento. Así como todas las cosas en la naturaleza son dependientes de la vida de otro ser, así también nosotros mismos somos

dependientes en nuestra estructura fisiológica de las demás partes constituyentes del cuerpo humano.

También debemos dejar de lado la idea popular de que el espíritu es un ser consciente separado de la conciencia y la razón. No es un yo invisible que puede a voluntad independizarse de la razón, la conciencia o el cuerpo. Somos seres humanos con capacidades mentales extraordinarias que poseemos una forma física que nos permite ser parte de la estructura social fundamental, y además de eso poseemos la habilidad de elevar la mente mediante los pensamientos a escalafones superiores de propósitos y de sentido más sublimes que el mero hecho de alcanzar solo una meta social como lo podría ser un sueño, una profesión, un logro, etc. Tenemos una naturaleza moral que debe ser despertada y puesta en práctica para alcanzar la madures de carácter y de alcanzar la altura de las potencialidades de la mente humana.

El sentido de espiritualidad nos lleva más allá en el proceso de la adquisición de cualquier conocimiento, nos conduce hacia una conciencia de que existe algo más grande y trascendente de lo cual podemos nutrirnos en todas las dimensiones del conocimiento. Nos indica que algo más hay que es superior incluso a nosotros mismos.

Esta dimensión espiritual que hay en cada uno de nosotros es la que nos aporta un sentido de propósito más trascendente que el solo hecho de una consecución determinada de estudios. Este sentido de trascendencia nos impulsa hacia la reflexión crítica sobre nuestro propósito último en la sociedad.

Es cierto que la espiritualidad no se puede medir ni observar y sin embargo sabemos que está allí. Es la dimensión que gobierna el ser entero , la que está moviéndose permanentemente y se nos deja ver por intermedio de la conciencia, que dicho sea de paso, tampoco sabemos mucho de ella, ni dónde se aloja en nuestros cerebros. Pero la espiritualidad de alguna forma es la dimensión por excelencia la más compleja, dotada, sensible y necesaria para el ser humano. Ella nos conectará con nuestro anhelo de ver más allá, de saber de nosotros mismos y de nuestro rol como seres humanos. Pero es más que eso. Nos dará el equilibrio y nos mostrará mediante una consciencia despierta nuestra verdadera naturaleza, sentido y propósito.

El sentido de espiritualidad, o lo que algunos especialistas han llamado inteligencia espiritual como un concepto que se refiere a la capacidad de una persona para desarrollar una comprensión y conciencia más profunda de sí misma, de los demás, del mundo y del significado de la vida. A diferencia de la inteligencia emocional o la inteligencia intelectual, la inteligencia espiritual se centra en cuestiones relacionadas con la trascendencia, el propósito y la conexión con lo divino, lo sagrado o algo superior.

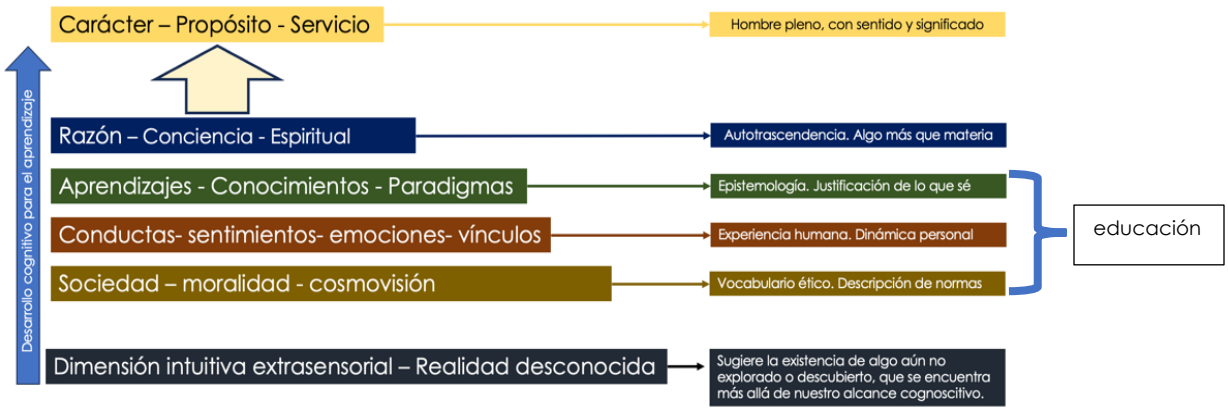
Las personas con una alta inteligencia espiritual suelen tener una mayor conciencia de sí mismas y de los demás, así como una mayor capacidad para experimentar gratitud, compasión y empatía. También pueden encontrar consuelo y esperanza en momentos de dificultad a través de su conexión con lo espiritual.

Es importante destacar, como dijimos anteriormente, que la inteligencia espiritual no está necesariamente ligada a una práctica religiosa específica. Puede manifestarse de diferentes maneras, ya sea a través de la religión organizada, la

meditación, la conexión con la naturaleza o cualquier otro enfoque que ayude a una persona a explorar y nutrir su dimensión espiritual.

La inteligencia espiritual es la capacidad de explorar, comprender y conectar con el aspecto trascendente de la vida y de uno mismo, y puede desempeñar un papel importante en el bienestar emocional y el sentido de propósito de una persona. Afecta su psiqué de manera positiva al permitirle reflexionar con mayor claridad sobre los elementos que necesitan ser desarrollados para experimentar de mejor manera esta dimensión.

Ahora bien, este sentido de trascendencia o espiritualidad al igual que el conocimiento debe ser aprendido, desarrollado como una habilidad necesaria para alcanzar la plenitud del conocimiento cualquiera sea éste. Observa la imagen a continuación:



Autotrascendencia del aprendizaje.

La autotrascendencia es la capacidad de reconocer y trascender los límites de uno mismo, comprendiendo que existen aspectos más allá de la identidad individual y material. Implica tener conciencia más amplia de la propia razón, es decir, la

capacidad de pensar, razonar y procesar información de manera lógica. También implica la conciencia de uno mismo como un ser consciente, con la capacidad de experimentar, sentir y tener conciencia de su propia existencia.

La autotrascendencia incluye la conciencia de la espiritualidad, que se refiere a la dimensión más profunda y trascendente de la experiencia humana. La espiritualidad puede implicar creencias en un poder superior, en la trascendencia del ser humano entendiendo que no sólo somos un sistema de órganos funcionanando de manera sincrónica y que no sólo somos una mente que piensa. Hay más que eso. Hay una conciencia y una razón que están permanentemente debatiendo en un plano espiritual, más profundo que de lo físico o en una conexión con algo más grande que uno mismo. Una meta realidad silenciosa en cada individuo.

La autotrascendencia es la capacidad de reconocer y tener conciencia de la propia razón, conciencia y espiritualidad, reconociendo que hay aspectos más sublimes en el individuo que deben desarrollarse.

La autotrascendencia no es un tema de estudio en educación, de hecho se ha dejado como un eslabón al libre criterio de cada individuo. Entendiendo que cada individuo hará uso a voluntad de estas herramientas considerando supuestamente que con el aprendizaje de un determinado campo del saber basta para formar un profesional éticamente responsable y con sentido lógico de servicio a toda prueba. Esto no ha sido así.

La academia por mucho que tenga buenos anhelos de formar a un profesional competente, nunca podrá asegurar que el individuo viva la vida en plenitud y equilibrio. Como ya hemos dicho, parece ser que justamente ocurriera lo

contrario. No podemos visualizar con claridad que en cada estudiante se esté desarrollando de manera armónica sus conocimientos con su madurez racional, de conciencia y espiritualidad, dimensiones que aportan sin lugar a dudas para el desarrollo armonioso de una persona mesurada y leal a la verdad y la justicia. Sin embargo, el propósito de la educación no es solamente la adquisición de conocimientos y habilidades. La educación debiera alcanzar el desarrollo de la conciencia y la razón como objetivos de aprendizaje. ¿Cómo puede ocurrir esto? Y ¿cuál es su propósito?.

La inteligencia humana es el sello distintivo que la hace única y al mismo tiempo misteriosa, pues ella (la inteligencia), no puede ser explicada como un fenómeno puramente químico. Debe estar en el plano psíquico.

La educación formal en cualquier área del conocimiento tiene por objeto central formar mediante la entrega de información (saberes) un individuo profesional. Abarcar paradigmas, forjar cosmovisiones e insertarlo en un contexto social que le permita vivir sin mayores complicaciones. Aún estos aspectos que forman parte de la educación formal cobran complejidad en su transferencia, entonces, ¿cómo llegar a los niveles más elevados del desarrollo cognitivo?. La respuesta es sencilla. Hay que comenzar desde la base, el fundamento de todo conocimiento real. La dimensión intuitiva, desde la realidad desconocida. Que sugiere la existencia de algo aún no explorado o descubierto y que se encuentra más allá de nuestro alcance cognoscitivo.

Esto es real para todas las ciencias y debiera el docente llevar al alumno a un estado de humildad cognitiva sabiendo que lo que conocemos de la realidad es parcelada, limitada y reducida. ¿Por qué comenzar desde allí?. Porque nos lleva inmediatamente a los niveles más elevados de la mente humana: Su razón, su

conciencia y su espiritualidad. Así el aprendizaje cualquiera sea éste estará desde su inicio circunscrito a la mirada más trascendente de la realidad empírica, tangible de cualquier técnica, habilidad o competencia a desarrollar.

Lograr esta hazaña en una generación que poco se detiene para el análisis crítico no es inalcanzable. La estrategia es llevar al alumno desde lo conocido hacia lo desconocido. Desde lo general a lo particular, de la inducción a la deducción. Es cierto, el docente requiere él mismo poseer la habilidad de presentar la realidad del conocimiento hacia la realidad del desconocimiento para poder desde allí elaborar la reflexión crítica de las mentes que serán llevadas hacia un plano tan intrínseco que prácticamente nadie lo nota, pero que está allí esperando ser nutrida, guiada, valorada y vivenciada, es decir, esa realidad espiritual que se manifiesta en concordancia a todas las cosas vivientes, es decir, el servicio. La dependencia es el elemento fundamental que permite el desarrollo armonioso de todos los saberes. Lo opuesto a todo lo que hemos estado diciendo es el egoísmo.

Inteligencia espiritual: fundamento de la educación formal.

¿Por qué la inteligencia espiritual es importante para la educación formal?

La respuesta es sencilla. Es la naturaleza espiritual la única capaz de despertar en el ser humano su naturaleza moral. Y es esta ultima la que persigue toda institución educacional poder desarrollar en sus estudiantes.

La cognición no lo puede hacer porque está circunscrita al aprendizaje, a los saberes. La cognición se mueve en la dimensión del pensamiento. En el pensamiento están las ideas, las creencias, las habilidades para cada día, etc. Pero

no tiene el poder de despertar en el individuo la naturaleza moral ya que muchos de quienes poseen grandes capacidades cognitivas carecen completamente de la pureza y fuerza moral que determinará la solidez del carácter.

Por otro lado la conciencia y la razón tampoco pueden despertar la naturaleza moral en la persona porque ambas pueden ser ahogadas por la autocomplacencia egoísta condición natural del ser humano. Es de suma importancia percatarse que la naturaleza humana por condición natural es egoísta.

El egoísmo es una actitud o forma de pensar en la que una persona prioriza sus propios intereses, beneficios y satisfacción personal por encima de los demás. Es una mentalidad centrada en uno mismo, en la que la persona busca maximizar su propio bienestar sin tener en cuenta las necesidades, deseos o consecuencias negativas que pueda causar a los demás.

El egoísmo implica una falta de consideración hacia los demás y una falta de empatía hacia sus sentimientos y necesidades. Las personas egoístas tienden a actuar en su propio beneficio, sin importarles cómo sus acciones pueden afectar negativamente a otras personas. La naturaleza egoísta del ser humano es opuesta a toda naturaleza que presta de sus funciones a las otras especies de la naturaleza para que exista de esa forma un equilibro y buen funcionamiento en todas las cosas.

Cuando el egoísmo se lleva al extremo y se convierte en una actitud constante y desconsiderada hacia los demás, puede generar conflictos y perjudicar las relaciones interpersonales.

Es importante encontrar un equilibrio entre cuidar de uno mismo y considerar las necesidades de los demás. El altruismo, por ejemplo, es lo opuesto al egoísmo, donde una persona se preocupa principalmente por el bienestar de los demás, incluso a veces sacrificando sus propios intereses. Incluso podemos observar en las mismas invenciones de naturaleza humana que el principio de dependencia está presente para que puedan funcionar los mecanismos. Piensa en un motor cualquiera, cada parte por sí sola no tiene significado ni propósito, pero unidas y ensambladas correctamente pueden hacer mover un vehículo.

La naturaleza moral del ser humano si no es cultivada desde la niñez, será reemplazada por el deseo permanente de la autocomplacencia de las emociones desordenadas que gobiernan la razón que están bajo el mando del egoísmo.

En estricto rigor, la sociedad actual ha invertido los centros de mando de la naturaleza humana y de esta manera a puesto a las emociones como dueñas de toda la experiencia y aprendizaje. Ha puesto al servicio de las emociones a la razón y la conciencia, de allí que el significado de *verdad* para muchos es simplemente la experiencia sensorial y egoísta de la manifestación descontrolada de sus propios intereses, y ha puesto la dimensión espiritual en el lugar más lejano posible, porque ella en el lugar que le corresponde puede influenciar y transformar todas las demás dimensiones de la vida.

La inteligencia espiritual es importante para la educación formal porque por medio de esta inteligencia los saberes, cualesquiera sean estos, quedan en una posición donde la naturaleza egoísta queda subyugada por la comprensión de que toda acción debe ser puesta al servicio del prójimo.

Pero para lograr este cometido antinatural para nuestra propia naturaleza, el mismo docente debe haber experimentado y encarnado el sentido valiosísimo de ser un maestro capaz de servir por vocación a sus propios alumnos. La motivación intrínseca del profesor debe ser la correcta.

¿Qué es la naturaleza moral?

Su rol en la formación profesional.

La naturaleza moral del ser humano es la capacidad que tiene de poder elegir libremente su propio destino. Es la facultad que poseemos los seres humanos de elegir entre el bien y el mal.[52] Sin embargo, esta capacidad de elegir libremente se ve afectada, influenciada y arrastrada por la naturaleza egoísta con la cual todo ser humano nace. Obviamente es una gran paradoja porque conociendo (ya mayores) lo que es correcto, justo, honesto, verdadero, etc. en esa naturaleza moral no predominan las inclinaciones hacia lo justo o verdadero. Y esa realidad puede ser evidenciada por todos, en nosotros mismos u observando la dinámica de la sociedad actual.

La naturaleza moral se ve interrumpida por la razón que está siendo controlada por las emociones que se han puesto en el trono de la voluntad humana. Un ejemplo claro de esto que venimos diciendo es cuando te ves parado frente a dos caminos y debes elegir uno. El camino A te indica que es la ruta de la gratificación instantánea, de la abundancia sin restricciones, y el camino B es la ruta que te lleva al trabajo duro, al cultivo del dominio propio y las restricciones de los apetitos, pero permite obtener paz y seguridad. ¿Cuál camino elige un hombre natural?. El hombre natural es aquel que desconoce la naturaleza espiritual que hay en el, por lo tanto, lo que a él le causa bienestar es aquello que puede

experimentar de manera inmediata sin evaluar las consecuencias. Sin embargo, la naturaleza moral viva es capaz de elegir el camino B por sobre las recompensas inmediatas que entrega la opción A.

Para la educación, esto tiene connotaciones trascendentales en la formación de sus alumnos. Recuerda que la naturaleza moral es la capacidad o disposición innata de todo ser humano de hacer o elegir el bien o el mal, es lo que podemos llamar el libre albedrío. Lamentablemente todos tenemos de manera intrincada y muy marcada la tendencia hacia la autocomplacencia del ego. Por lo tanto, esa libertad de elegir que todos poseemos, en realidad está entrampada por el deseo innato de la autocomplacencia que no nos permite ser verdaderamente libres para hacer el bien de forma natural. La verdadera naturaleza moral nos permite experimentar principios morales elevados como lo son el amor por la justicia, la rectitud, la honestidad, la bondad y la compasión.

Convicción y carácter. El máximo nivel del aprendizaje.

Vivimos en una sociedad donde las convicciones son mal vistas. En la sociedad contemporánea, marcada por el liberalismo y el relativismo, las convicciones personales suelen generar incomodidad. El liberalismo pone en el centro la autonomía del individuo y la diversidad de opciones de vida, mientras que el relativismo cultural y moral sostiene que no existe una verdad única, sino múltiples interpretaciones posibles. En este contexto, la certeza personal, expresada de manera firme, puede ser percibida como un intento de imponer una verdad sobre los demás, lo que genera rechazo. La cultura dominante prefiere la flexibilidad y la apertura permanente al diálogo antes que la afirmación categórica de una convicción.

De esta manera, la paradoja es evidente: vivimos en una sociedad que proclama la libertad de pensamiento, pero cuando alguien sostiene convicciones firmes, estas suelen considerarse intolerantes o "incómodas". La convicción fuerte incomoda porque rompe con la neutralidad social que busca evitar conflictos, especialmente en temas sensibles como política, religión o ética. En cambio, se valora más la postura débil o relativa ("cada quien con su verdad"), porque deja espacio para la coexistencia sin confrontaciones, aunque esto a menudo diluya el sentido de verdad.

La educación no está exenta de esta dinámica. Bajo la influencia del liberalismo y el relativismo, la escuela se convierte muchas veces en un espacio donde se evita transmitir verdades objetivas o valores firmes, en nombre de la neutralidad y la tolerancia. Esto provoca que la formación educativa tienda más a la transmisión de habilidades prácticas o de convivencia que a la búsqueda de la verdad. El riesgo es que la verdad se transforme en una percepción subjetiva, donde todo conocimiento es considerado relativo y, por lo tanto, discutible en igual medida, lo que debilita la posibilidad de formar criterios sólidos.

Así, el reto educativo en nuestra sociedad consiste en encontrar un equilibrio: respetar la pluralidad y la libertad de pensamiento, sin renunciar a la idea de que existen verdades que orientan la vida humana y que dan sentido a la educación. De lo contrario, se corre el peligro de formar individuos altamente tolerantes, pero con escasas convicciones y sin una referencia clara para discernir entre lo verdadero y lo falso, lo justo y lo injusto.

Tener hoy algún tipo de convicción es considerado fundamentalista, y el fundamentalismo no ha sido una palabra que tenga muy buena fama en la sociedad actual. Hablamos de fundamentalismo cuando alguien cree a pesar de

todo que lo que hace está bien por sobre las creencias y convicciones de los demás. Plantea de manera muy clara esta idea A. Solzhenitsyn,[46] cuando dice que "Para hacer el mal, un ser humano debe creer por encima de todo que lo que hace es bueno, o al menos que su acto respeta la ley natural". Y para eso se necesitan convicciones claras. Digamos que las convicciones son una forma de principios guiadores que de alguna forma nos permiten tener certeza de algo. Insisto en la idea de que vivimos en una sociedad donde las convicciones, las certezas o cualquier idea semejante puede ser tachada incluso de sectarismo. La razón es muy sencilla. Nuestra sociedad por muchos años ha sido bombardeada sistemáticamente por el pensamiento posmoderno. Este pensamiento fragmentó la idea de una certeza única o una verdad fundamental. Dejó cualquier atisbo de verdad colectiva fraccionada a la experiencia subjetiva del individuo, y de esa manera, la verdad, los valores, los principios, etc., están a merced de la experiencia del yo. Un yo por supuesto que no tiene, hoy en la actualidad, muchas veces ni una idea de lo que es una certeza, por lo tanto, no posee ni una verdad donde pueda apoyarse. De allí los problemas de vacío existencial que presentan los jóvenes en la actualidad. Carencia de certezas y verdades que le den fundamento a su propia existencia.

En palabras más sencillas, la convicción se refiere a una creencia fuertemente arraigada, una firme convicción o una certeza interna sobre algo. Es un estado mental en el que una persona tiene plena confianza en la verdad o validez de una idea, principio, valor o postura. La convicción implica una seguridad interna y una firmeza en las propias creencias, a menudo respaldadas por experiencias personales, conocimiento o evidencia. La convicción no se sostiene en un simple

[46] Aleksandr Solzhenitsyn (1918-2008) fue un novelista, historiador y disidente ruso, considerado una de las voces más influyentes contra la represión soviética en el siglo XX.

"sí porque sí". Una verdadera convicción requiere fundamentos sólidos que la respalden y que puedan resistir la crítica más rigurosa. No basta con la mera afirmación subjetiva; se necesita que la convicción esté iluminada por la razón, la experiencia o la evidencia, de modo que pueda dar respuesta a los cuestionamientos que inevitablemente surgen en el diálogo social. Solo de esta manera la convicción deja de ser una opinión frágil y se convierte en una postura firme, capaz de sostenerse frente a la duda o la oposición.

Además, el valor de la convicción no reside únicamente en la fuerza con la que se defiende, sino en la coherencia interna y la apertura al contraste con la realidad. Una convicción auténtica no teme ser puesta a prueba, porque precisamente en la confrontación con la crítica se purifica y se fortalece. En una sociedad donde la verdad tiende a relativizarse, es aún más necesario que las convicciones estén acompañadas de argumentos consistentes que les den credibilidad y legitimidad.

La convicción es un estado mental en el cual una persona tiene una creencia firme y profunda en algo. Aunque la neurobiología exacta detrás de la convicción aún se está estudiando y comprendiendo, se cree que varios neurotransmisores y sistemas cerebrales están involucrados en la formación y el mantenimiento de las convicciones.[53] Aquí hay algunos neurotransmisores y sistemas que podrían desempeñar un papel relevante:

1. Dopamina:[47] La dopamina es conocida por su papel en la motivación y el refuerzo. Se cree que niveles más altos de dopamina pueden fortalecer la convicción y el compromiso con una creencia o idea.

[47] Dopamina para principiantes. https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2017/ane171h.pdf

2. Serotonina:[48] La serotonina es un neurotransmisor asociado con el estado de ánimo, la toma de decisiones y la regulación emocional. Se ha sugerido que niveles óptimos de serotonina pueden influir en la formación y el mantenimiento de creencias firmes.
3. Noradrenalina:[49] La noradrenalina desempeña un papel en la respuesta al estrés, la vigilancia y la atención. Puede estar involucrada en la intensificación de la convicción, especialmente en situaciones desafiantes o amenazantes.
4. Endorfinas:[50] Las endorfinas son neurotransmisores asociados con la sensación de bienestar y placer. Se ha propuesto que las endorfinas pueden estar relacionadas con el refuerzo positivo de las creencias y la consolidación de la convicción.

La formación de la convicción es un proceso complejo que involucra múltiples factores, incluyendo la experiencia personal, el contexto social, las creencias previas y otros aspectos psicológicos. La interacción entre los neurotransmisores y los sistemas cerebrales es compleja y aún no se comprende completamente esta relación con la convicción.

A pesar de lo anterior, la convicción puede manifestarse en diferentes áreas de la vida, como en las creencias religiosas, políticas, éticas o morales. Es una cualidad que impulsa a las personas a actuar de acuerdo con sus valores y principios, y

[48] Regulación de la liberación de serotonina en distintos compartimientos neuronales. https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n5/v35n5a11.pdf
[49] LA NORADRENALINA SU ROL EN LA DEPRESIÓN. http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v29n1/v29n1a06.pdf
[50] Endorfinas Las hormonas de la felicidad. https://www.esferalibros.com/uploads/ficheros/libros/primeras-paginas/201706/primeras-paginas-primeras-paginas-endorfinas-es.pdf

puede brindarles fuerza y determinación para enfrentar desafíos y superar obstáculos.

Es importante destacar que la convicción puede variar de una persona a otra y que no todas las convicciones son necesariamente basadas en hechos objetivos o evidencia tangible. Las convicciones también pueden ser subjetivas y estar influenciadas por experiencias personales, emociones y percepciones individuales.

Debemos recordar que ciertas convicciones pueden variar ampliamente según las creencias y valores individuales de las personas. Aquí tienes algunos ejemplos de convicciones comunes en diferentes áreas:

- Convicciones religiosas: Creencia en la existencia de un ser supremo o deidades, fe en una doctrina o enseñanzas religiosas específicas, etc.
- Convicciones políticas: Creencia en un sistema político particular (democracia, socialismo, etc.), apoyo a ciertas políticas públicas, defensa de los derechos humanos, igualdad de género, etc.
- Convicciones éticas y morales: Creencia en la importancia de la honestidad, la integridad, la empatía, la responsabilidad, la no violencia, la justicia, etc.
- Convicciones filosóficas: Creencia en el utilitarismo, el existencialismo, el humanismo, el determinismo, etc.
- Convicciones medioambientales: Creencia en la protección del medio ambiente, la sostenibilidad, la reducción de la huella de carbono, la conservación de los recursos naturales, etc.

- Convicciones culturales: Creencia en la importancia de preservar y promover la cultura propia, el respeto por la diversidad cultural, la valoración de las tradiciones y costumbres, etc.
- Convicciones personales: Creencia en el amor verdadero, la lealtad, la superación personal, el respeto a uno mismo, la importancia de la familia, etc.

Cada persona puede tener convicciones únicas y combinar diferentes creencias según su experiencia, educación y perspectivas personales. De esta manera podemos comprender que las convicciones son necesarias para la seguridad de una buena dinámica entre la conciencia, la razón y la espiritualidad. Las convicciones son los remos de la barca que nos permiten movernos en una dirección sin importar el ímpetu del viento o de las olas. Lo que quiero decir es que las convicciones son como el fundamento de un edificio. Pueden sostener con claridad a la conciencia y a la razón, sin importar los embates ideológicos tan lábiles y fragmentados que dañan las verdades fundamentales. Como por ejemplo de que el bien es relativo, o que el fin justifica los medios, o que no hagas a los demás lo que no quieren que hagan contigo, cada uno mira por si mismo, o el que no roba es un tonto, dicho que se utiliza de manera irónica para sugerir que aquellos que no aprovechan oportunidades egoístas o ventajas deshonestas son ingenuos o poco inteligentes. Etc.

Ahora bien, ¿de dónde sacamos convicciones que sean dignas de ser imitadas?. Las convicciones están a la misma altura del carácter. El desarrollo del carácter trae consigo convicciones perdurables, sanas, inspiradoras e indeclinables. Convicciones que revelan un carácter irreprensible.

Educar, una forma de modelar.

La búsqueda de sentido y compromiso son mejores predictores de satisfacción que la búsqueda de placer.

Christopher Peterson

Se han creado pirámides, escalas, diagramas conceptuales, esquemas gráficos, modelos visuales, etc. a modo de taxonomías que abordan las dimensiones afectivas que van desde lo concreto hasta lo abstracto, sin embargo, poco o nada se ha dicho sobre la forma en que se vinculan los aprendizajes con el desarrollo del carácter de una persona.

No me refiero a que las emociones son importantes a la hora de enseñar, que es un aspecto muy estudiado. Lo que estoy diciendo aquí dice relación con el desarrollo del carácter de la persona, es decir, lo que hará del individuo un ser armonioso entre todas sus facultades incluyendo las afectivas, cognitivas, sociales, motoras y espirituales. ¿Cómo alcanzar el desarrollo íntegro del individuo en una generación que a duras penas logra desarrollar aspectos cognitivos y con bastante dificultad?.

Debemos decir que la educación no es sólo el curso de acción que llamamos malla curricular. No es sólo una cierta cantidad de tiempo en horas de adquisición de saberes. La vida misma es una escuela que nos hace crecer y madurar, nos prepara para algo más, pero cuando se ha alcanzado cierto grado de madurez los años de la vida se han ido. Es como si la vida del ser humano nos preparara para algo mayor y cuando lo has alcanzado el tiempo ha hecho estragos en la maquinaria viviente.

El concepto “educación” está ligado al proceso de formación. Educar es formar, pero formar implica un modelamiento en el cual se debe basar ese patrón, una

especie de plantilla que se desea calcar sobre algún elemento, pues no se forma algo sin tener en mente lo que se desea realizar y posteriormente obtener un resultado de ese trabajo de formación. Hablamos de educación como formación y ésta como la idea de modelamiento. Entonces la educación que desea modelar estará sujeta al material con el que se trabaja. Es decir, es muy diferente y se requerirán herramientas distintas para trabajar la roca, el barro, la madera o cualquier oficio que requiera modelamiento. En esta ocasión hablamos de modelar al ser humano. La pregunta es: ¿de qué material está hecho el ser humano? ¿Por tanto, qué herramientas utilizaremos?

Se debiera entender la formación como un proceso dinámico que va más allá de las paredes del aula o lo escrito en el currículo. Es decir, podemos hablar de formación, de educación y modelamiento como parte del desarrollo dinámico que abarca todo el proceso y que implica que una persona pueda adquirir conocimiento durante toda su vida. Por lo tanto, podemos referirnos como formación al proceso de la vida, y no al periodo limitado de la educación formal. La formación educativa formal es solo el 1% de lo que significa realmente la educación. El modelamiento que se requiere para lograr el desarrollo pleno de las facultades del ser humano necesita saber a qué patrón de modelo se ajustará el carácter del estudiante. Para alcanzar ese nivel, el mismo profesor debió primero conocer ese modelo o patrón al cual el alumno deberá admirar y respetar. Recuerde que toda relación para que sea saludable requiere admiración y respeto, especialmente en las relaciones afectivas y/o emocionales. Y donde más se requiere que los afectos estén presentes es justamente en el proceso de aprendizaje. Es lo que llamamos clima de aula segura.

Mucho se ha escrito sobre educación que nos ha permitido ir formando un edificio no pequeño en torno a cómo es el proceso de aprendizaje. Estilos de educación, formas de estudiar, dinámicas de clases, perfil del docente, estrategias educativas, etc. ¿Por qué hemos trazado el currículo como la herramienta más efectiva de aprendizaje? Sabemos que el currículo en su etimología es el proceso o carrera en la cual se avanza hacia un objetivo. ¿Cuál es ese objetivo? Entendemos que son necesarios los lineamientos para avanzar estratégicamente y progresivamente los blancos de aprendizaje. Sin embargo, es crucial recalcar que el "material" del que hablamos es un agente dinámico, constantemente en evolución, y no un receptáculo inerte del conocimiento adquirido. En otras palabras, el ser humano continúa aprendiendo a lo largo de toda su vida. Esta experiencia vital abarca procesos como desaprender, adquirir, transformar e interpretar el conocimiento. Dentro de la taxonomía de Bloom, estos procesos representarían el conocimiento de orden superior.

Todos hemos aprendido algo, ya sea por autoaprendizaje o porque alguien nos compartió información que era de nuestro interés. Aprendemos con facilidad aquello que nos interesa, pero aprendemos de manera casi instantánea cuando quien nos enseña sabe cómo llevar adelante el proceso de enseñanza. Lamentablemente no pocos quienes se dedican a instruir saben cómo hacerlo. Tratar de enseñar algo sin saber cómo funciona el proceso de aprendizaje es tiempo perdido. Es querer esculpir la roca con cinceles de madera. No lograras nada.

Para muchos educadores el simple hecho de una explicación puede interpretarse como enseñanza, pero no hay nada más errado que esa idea. Las variables que se deben considerar a la hora de querer enseñar son tan obvias como profundas al

mismo tiempo. Desde una sonrisa y actitud positiva hasta el lugar y tiempo que dedicamos a enseñar. Aquí nos encontramos con una infinidad de malas actitudes y creencias que se dan dentro de un salón de clases como prácticas que son ineludibles en la enseñanza.

De una u otra manera todos deseamos aprender algo en algún momento, pero quizás son un poco menos los que desean enseñar de manera correcta. Se espera que un profesor tenga las herramientas para dicho trabajo, pero resulta que la realidad es tan alejada que nos impresionaríamos. Al mismo tiempo hay personas que jamás tomaron un curso de "pedagogía" y sin embargo, nos han enseñado grandes lecciones que por alguna "extraña razón" recordamos con detalle **a la persona** que nos enseñó.

Las cosas están cambiando

Es evidente para todos que nos encontramos inmersos en una era de transformaciones, especialmente en lo que respecta a nuestra forma de comunicarnos, relacionarnos y vincularnos. Este nuevo paradigma está impactando profundamente en la manera en que educamos, aprendemos y nos desarrollamos, permeando todos los ámbitos de la educación. Ya hemos mencionado previamente la noción de meta-realidad, la cual nos lleva a considerar la educación actual como una forma de meta-educación, educación virtual o aprendizaje inmersivo impulsado por la inteligencia artificial, lo que he denominado como exointeligencia.

Nos encontramos aún en un proceso de adaptación y desconocemos cómo se consolidará en las generaciones presentes y futuras. Solo contamos con algunas indicaciones que ofrecen escasa claridad al respecto. Sin embargo, es seguro

afirmar que estamos experimentando una revolución más que una simple evolución. La distinción principal entre revolución y evolución reside en la naturaleza del cambio (radical y rápido versus gradual), la velocidad del cambio (repentina versus lenta), las causas (eventos disruptivos versus adaptación gradual) y los resultados (transformaciones significativas versus cambios adaptativos).

Vivimos una especie de despertar de las profundidades de la ignorancia a la inmediatez de la información que nos lleva paradojalmente hacia un conocimiento que nos deja a todos en caminos perplejos, inciertos, desconocidos, de una sabiduría subjetiva y ambivalente, donde el conocimiento más que ayudarnos pareciera vaciarnos de lo que sabemos cómo cierto y real para dejarnos desprovistos de las ideas y conceptos más significativos y profundos de la existencia humana, su razón de ser, su propósito, su fin, su meta. Es casi tan significativo como el despertar de la edad media, del oscurantismo hacia la ilustración. La ilustración puso las bases de la revolución, porque proclamó los derechos de la razón y el primer derecho de la razón era ante todo la libertad, esto es, el derecho de que el hombre piense por sí mismo. Solo que en nuestra época ese pensamiento autónomo, característico del hombre crítico, pensante, está lentamente cayendo adormecido en los brazos del pensamiento exógeno. Ya no piensa por si mismo. Está perdiendo la capacidad de análisis y con ello su capacidad de construir su propio camino.

Nos encontramos por primera vez frente a una generación de seres humanos que desea desarrollarse sin esfuerzo (o con muy poco), buscando ser servidos sin el compromiso de servir. Considerando la educación como un fenómeno que interfiere la libertad del autoaprendizaje, de allí que muchos profesores sufran muchas veces, las consecuencias de tratar con alumnos sin respeto, sin

autocontrol, apáticos, sin compromiso, inestables y sin la capacidad de enfrentar dificultades de ningún tipo, porque su mal llamada sensibilidad se ha transformado en la bandera de conquista del egoísmo y la indiferencia absoluta. La ideología cualquiera sea a la que se aferre el alumno a reemplazado los paradigmas y se ha vuelto un individuo sin ninguna cosmovisión que sustente sus creencias, porque no tiene cultura. Ya lo decía S. Freud: "El grupo es extraordinariamente susceptible a ser influido y no tiene ninguna capacidad de crítica". Sin darnos cuenta hemos deshumanizado la educación por aspectos desesperadamente técnicos que se colocan por sobre el desarrollo fundamental de las facultades más nobles del ser humano. Se está apagando la conciencia y oscureciendo la razón. Dicho de otra manera, casi imperceptiblemente se está apagando la capacidad de pensar.

A nadie le interesa o pocos piensan en la importancia del desarrollo armonioso de las facultades del ser humano. La educación formal está preocupada de instruir y formar profesionales con las habilidades técnicas necesarias, pero invertir tiempo en la reflexión crítica y los aspectos más trascendentes de la vida es prácticamente tiempo mal invertido, aunque el discurso de las autoridades educativas por lo general es que los valores, los principios, el servicio, la honestidad, son necesarios, están allí simplemente para no olvidar que son palabras que alguna vez tuvieron algún sentido.

Ahora el humanismo que colocaba al ser humano como el centro de todo, nos ha llevado al vacío de todo conocimiento verdadero y nos ha dejado olvidados y a la suerte de toda nueva idea que pueda rescatarnos de la ignorancia de no saber qué es el modelamiento del carácter en el ser humano.

Las casas de estudio están con toda su buena voluntad tratando de entregar algo a una generación donde lo "todo" significa "nada", y los esfuerzos por despertar a la nueva generación están agobiando a los profesores porque el cambio generacional es un fenómeno del cual poco o nada se ha hecho por rectificar. Se sigue tratando al alumno como si este tuviera claridad de lo que es correcto de lo que no lo es. El presente son la generación de alumnos que no quieren un sentido de orientación porque no lo necesitan, y este fenómeno provoca en las casas de estudio altas tasas de deserción y cambios constantes de carreras porque esa, al parecer, es la normalidad. El problema no son las casas de estudio que ya han hecho prácticamente todo y ni hablar la cantidad de capacitaciones que llevan a cuesta los docentes para mejorar lo que ya saben, porque son profesionales en sus áreas. Pero el cansancio, el estrés, la presión constante, el agotamiento son evidentes en cada docente. Particularmente aquel profesor que anhela un cambio, porque es un hecho que la apatía del docente que no se interesa por sus alumnos, no se verá afectado por la condición actual de los nuevos alumnos.

La posmodernidad y la meta-realidad nos están dejando una sensación de que la vida carece de un significado objetivo, valor o propósito inherente. Las creencias, los valores y las estructuras sociales son construcciones humanas sin fundamentos absolutos o trascendentales. Donde se sostiene que no hay verdades absolutas, principios universales o realidades objetivas. Hoy la nueva moralidad niega la existencia de valores morales objetivos, la verdad absoluta, la esencia humana y la existencia de una entidad superior o trascendente. Aspectos que mantenían al hombre de antaño con un claro norte y un propósito definido. Los símbolos, los emblemas, las tradiciones, los relatos están hechos añicos por la nueva mirada de

un hombre moderno pero sin historia porque la ha querido olvidar, y con ello su propio sentido.

Es lo que se ha conocido como nihilismo,[51] que se ha abordado desde diferentes perspectivas filosóficas y ha influido en diversas corrientes de pensamiento, como el existencialismo, el postestructuralismo y el relativismo. Algunos filósofos destacados asociados con el nihilismo incluyen a Friedrich Nietzsche, quien exploró la idea del nihilismo como una crisis cultural, y Albert Camus, quien examinó el absurdo de la existencia humana.

Es importante destacar que el nihilismo no implica necesariamente una actitud de desesperanza o falta de compromiso con la vida. Algunos interpretan el nihilismo como una invitación a crear y asignar significado a la vida en ausencia de una realidad trascendental o absoluta.

Otros pueden encontrar en el nihilismo una postura crítica hacia las estructuras de poder y las convenciones sociales establecidas.

En general, el nihilismo es una corriente compleja y multifacética que desafía las nociones tradicionales de verdad, valor y propósito, y plantea interrogantes sobre el sentido y la naturaleza de la existencia humana. Pero cómo encontrar ese sentido si el mismo hombre ha perdido su propia identidad. Para este hombre vacío de todo valor la vida no necesita educación, solo necesita ser sobrevivida.

[51] El nihilismo es una corriente filosófica que sostiene que la vida carece de sentido, propósito o valores objetivos, y que no existen verdades absolutas ni fundamentos universales para la moral o la existencia.

El filósofo ruso Iván Turguénev,[52] en su novela "Padres e hijos" publicada en 1862, desempeñó un papel crucial en la popularización del término "nihilismo". En la obra, retrató a una generación joven que rechazaba las convenciones sociales y los valores tradicionales, argumentando que todo carecía de sentido y valor.

Sin embargo, fue el filósofo alemán Friedrich Nietzsche quien exploró el nihilismo en profundidad y se convirtió en una figura central en el desarrollo del pensamiento nihilista. En su obra "Así habló Zaratustra" (1883-1885), Nietzsche discutió la idea de la "muerte de Dios" y cómo el nihilismo podía ser una consecuencia de la pérdida de una base trascendental para los valores y el significado.

A partir de entonces, el nihilismo ha sido un tema de estudio y debate, influyendo en diversas corrientes de pensamiento y desafiando las concepciones tradicionales sobre la verdad, el valor y el propósito. Concepto que debería ser debatido urgentemente también en educación. Entre alumnos y profesores. No solo para un selecto grupo de filósofos que viven en el mundo de las ideas.

Efecto de primacía y recencia[53] en educación

La *primacía* se trata de la tendencia que tenemos a recordar con mayor facilidad los elementos que son presentados al *inicio* de una secuencia de información. Este efecto se debe a que cuando nos exponemos a nueva información, nuestra

[52] Turguénev fue un escritor realista ruso cuya obra literaria planteó profundas reflexiones filosóficas y sociales, especialmente en torno al nihilismo y al conflicto entre lo viejo y lo nuevo en la sociedad rusa del siglo XIX.

[53] Castro, L., & RodríguezVázquez, M. (1975). Control de los componentes de primacía y recencia en la memoria de corto termino. Revista Latinoamericana de Psicología, 7(1), 7-18.

atención y capacidad de procesamiento están en su punto máximo, lo que nos permite retener de manera más efectiva los primeros elementos que se nos presentan.

Por otro lado, la *recencia* se refiere a nuestra capacidad para recordar con facilidad los elementos que son presentados *al final* de una secuencia. Esto se debe a que los elementos más recientes aún están frescos en nuestra memoria a corto plazo y son más accesibles para su recuperación inmediata.

Ambos conceptos, primacía y recencia, son aspectos clave del efecto de posición serial en la memoria humana. En una tarea de libre recuerdo, donde se nos pide recordar una lista de elementos en el orden en que fueron presentados, es común que recordemos con mayor precisión los elementos que se presentaron al principio y al final, mientras que los elementos del medio tienden a ser menos recordados debido a la interferencia de otros elementos.

Dentro de la sala de clases el efecto de primacía y recencia cobran muchísimo valor. La razón de esto es porque el inicio es lo novedoso y el desenlace son las respuestas que se dan al proceso de desarrollo, disminuyendo así el tiempo entre el inicio y el cierre (desenlace), lo que nos permite recordar con mayor facilidad las preguntas y sus respectivas respuestas.

El efecto de primacía es un fenómeno interrelacionado con la percepción, la memoria y la atención en el procesamiento de información en nuestro cerebro. A través de la percepción, nuestro cerebro recibe y procesa información del entorno

a través de los sentidos, lo que contribuye a formar una impresión particular de lo que estamos experimentando.[54]

La atención entra en juego al permitirnos enfocarnos en los estímulos relevantes mientras filtramos los menos relevantes. Esta capacidad de atención es crucial para el procesamiento efectivo de la información percibida. A medida que dirigimos nuestra atención a ciertos estímulos, nuestra memoria entra en juego para almacenar esta información de manera que podamos acceder a ella en el futuro.

El efecto de primacía se combina con estas funciones cognitivas. Este efecto se refiere a la tendencia de recordar y retener de manera más eficaz la información que se nos presenta al principio de una secuencia. Por ejemplo, en el contexto de una lista de palabras, es más probable que recordemos las primeras palabras presentadas debido a la mayor atención y capacidad de procesamiento que tenemos al inicio de la experiencia. Esta información inicial se almacena en la memoria a largo plazo de manera más sólida que los elementos posteriores.

La primacía es un sesgo cognitivo que influye en cómo las personas retienen y recuerdan información. Este fenómeno sugiere que tendemos a recordar y retener de manera más efectiva la información que se nos presenta en primer lugar, en comparación con la información presentada posteriormente.

Un posible factor que contribuye a este efecto es el mayor tiempo de exposición o "ensayo" de los elementos presentados al principio. La atención y el procesamiento inicial más profundo de estos elementos pueden llevar a un mejor rendimiento en la retención de la información. Además, este patrón de memoria

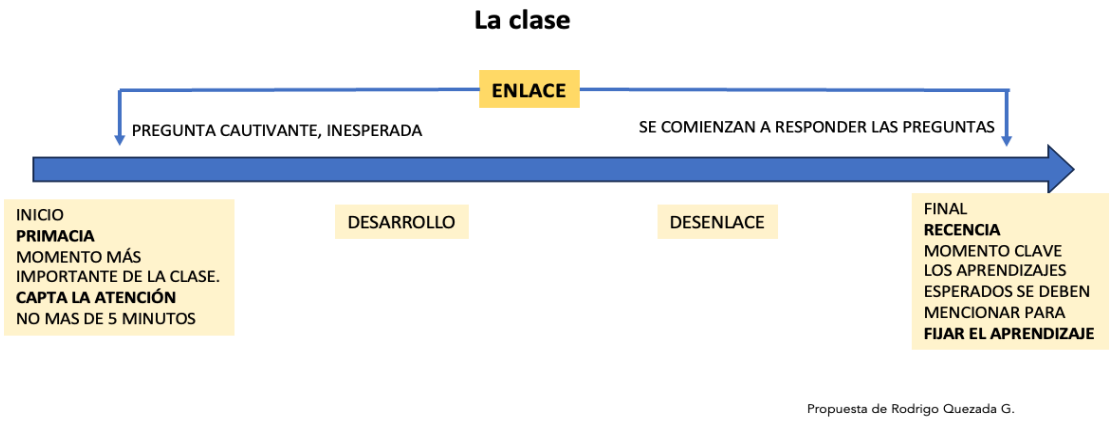
[54] https://lamenteesmaravillosa.com/efecto-primacia/

también se relaciona con cómo aprendemos a través de experiencias pasadas. Las primeras recompensas o resultados que experimentamos pueden ejercer un impacto más fuerte en nuestras decisiones futuras en comparación con las recompensas posteriores.

Este último fenómeno se conoce como "primacía del resultado", donde los primeros resultados o recompensas que recibimos al realizar ciertas acciones tienden a influir en nuestras decisiones futuras. Esto ilustra cómo los primeros resultados condicionan nuestra tendencia a repetir o modificar ciertas conductas en función de nuestras experiencias anteriores.[55]

Efectivamente en educación este fenómeno de primacía y recencia cobran una importancia no menor. En una clase lo más importante es la estructura inicial pues es el motor de partida de toda la maquinaria emocional que entrara en juego para el aprendizaje posterior. Sin embargo, la fase de desenlace (la parte o sección final del desarrollo) es más importante que el centro de ambos procesos debido a que en el desenlace juega un papel crucial la pregunta y la respuesta que darán el cierre (desenlace) de la clase. En este modelo teórico tanto el inicio como el final esencialmente están separados por todas las preguntas que los alumnos crearon en torno a la explicación inicial de la clase.

[55] https://www.psicoactiva.com/blog/en-que-consiste-el-efecto-de-la-primacia/



Efecto Pigmalión[56] y el docente optimista

El "efecto Pigmalión" es un concepto psicológico que se refiere al fenómeno en el cual las expectativas o creencias de una persona acerca de otra pueden influir en el desempeño y comportamiento de esa persona.[57] En otras palabras, las expectativas que alguien tiene sobre otra persona pueden llevar a que esa persona cumpla esas expectativas, ya sea positiva o negativamente.

"El 'efecto Pigmalión´ muestra que cuando los estudiantes perciben que su profesor confianza en ellos, rinden más: se enseña más materia, hay más preguntas y se genera un diálogo entre el docente y sus decentes. El profesor que muestra la triada estima-confianza-exigencia suele motivar, estimulando en el estudiante un fan de correspondencia que facilita el diálogo enseñanza-aprendizaje".[58]

[56] Efecto Pigmalión. Nuestra conducta no está influenciada por nuestra experiencia, sino por nuestra expectativa. https://factorhuma.org/attachments/article/14825/efecte-pigmalio-cast.pdf
[57] El efecto Pigmalión. ¿hasta qué punto determina nuestro futuro la visión que los demás tiene de nosotros?. https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/697/retrieve
[58] Aniceto Masferrer. La Tercera. Sábado 19 de agosto 2023.

Este término se origina en la historia mitológica de Pigmalión, un escultor de la antigua Grecia. Según la historia, Pigmalión se enamoró de una de sus esculturas, una estatua de una mujer que él había creado. Con el tiempo y debido a su amor y creencias, la estatua cobra vida.

En el contexto de la psicología y la educación,[59] el efecto Pigmalión se refiere a cómo las expectativas de un maestro, supervisor o figura de autoridad pueden influir en el desempeño y logros de los estudiantes o subordinados. Si un maestro espera un alto rendimiento de un estudiante y le brinda un apoyo y atención especial, es más probable que el estudiante cumpla esas expectativas. Por el contrario, si se espera un bajo rendimiento, el estudiante podría no esforzarse tanto o no recibir la misma atención y oportunidades.[60]

El efecto Pigmalión demuestra cómo nuestras creencias y actitudes pueden tener un impacto real en el rendimiento y desarrollo de otras personas. Puede tener aplicaciones tanto positivas como negativas en diversas áreas de la vida, incluyendo la educación, el trabajo y las relaciones interpersonales.

Cabe destacar que el Fenómeno Pigmalión, también reconocido como el "Fenómeno Rosenthal"[61], adquiere su nombre en honor a las contribuciones fundamentales realizadas por el profesor de Harvard, Robert Rosenthal. Su impactante experimento llevado a cabo en un entorno académico puso de

[59] El efecto Pigmalión en el ámbito educativo. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/9881/2/IV_FHU_501_TI_Molina_Rojas_Orihuela_2021.pdf
[60] El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. file:///Users/rodrigoquezada/Downloads/Dialnet-ElEfectoPigmalionYSuEfectoTransformadorATravesDeLa-6349231.pdf
[61] https://www.aiteco.com/efecto-pigmalion-rosenthal/

manifiesto que la llamada "profecía autocumplida" no era simplemente una conjetura teórica, sino una realidad palpable.

En su influyente estudio, publicado en el año 1963, Rosenthal desentrañó la profunda relación entre las expectativas sostenidas por los educadores y la motivación intrínseca de los estudiantes.[62] A través de su meticuloso análisis, logró demostrar que las percepciones y creencias de los profesores hacia sus estudiantes podían ejercer una influencia significativa en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los individuos.

Este hallazgo revolucionario arrojó luz sobre el poderoso efecto que las proyecciones subconscientes de los docentes pueden tener en la mentalidad y el desempeño de los estudiantes. De esta manera, el Fenómeno Pigmalión/Rosenthal resalta la importancia de un enfoque pedagógico que fomente la confianza, las expectativas positivas y el apoyo activo por parte de los educadores, con el fin de potenciar el potencial latente de cada estudiante y permitirles alcanzar logros notables en su trayectoria educativa.

[62] LAS EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES COMO DETERMINANTES DEL AUMENTO DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL DE LOS ALUMNOS. EL EFECTO PIGMALIÓN. http://evalmedicamento.weebly.com/uploads/1/0/8/6/10866180/expectativas_de_profesores_ganancia_ci_ni%C3%B1os._rosenthal_jacobson.pdf

Capítulo 4

Emociones para el aprendizaje

> A veces el estudiante recuerda más cómo lo hicieron sentir, que lo que exactamente se le enseñó.
>
> Rodrigo A. Quezada G.

Se ha podido establecer que entre el aprendizaje y los estudiantes existe un puente vital, tan importante —o incluso más— que los propios contenidos: ese puente es el clima de aula. El ser humano, por naturaleza, se desarrolla y crece de forma óptima en entornos favorables. Esta condición está presente desde las primeras etapas de la vida: ya en el periodo prenatal, el entorno emocional y físico que rodea a la madre influye directamente en el desarrollo del feto.[54] Numerosos estudios han demostrado cómo el bienestar o malestar del entorno materno tiene efectos significativos en el desarrollo embrionario. Lo mismo ocurre en la educación: el entorno afectivo, social y psicológico que configura el aula impacta profundamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos curriculares, sino que se configura como una experiencia integral donde influyen múltiples factores emocionales, sociales y psicológicos. En este contexto, el clima de aula sobresale como un elemento determinante, actuando como un puente entre el conocimiento y el estudiante. No es exagerado decir que, en muchos casos, el clima de aula puede ser más decisivo, como hemos dicho, que los propios contenidos, ya que modula la disposición emocional y cognitiva del alumno para aprender.

Desde una perspectiva neuroeducativa, sabemos que el cerebro aprende mejor cuando se siente seguro, valorado y emocionalmente conectado.[55] Las emociones

no solo acompañan al aprendizaje: lo habilitan o lo bloquean. Un clima de aula positivo -caracterizado por la confianza, el respeto mutuo, la empatía, el entusiasmo y la contención emocional- favorece la producción de neurotransmisores como la dopamina y la oxitocina, que están directamente ligados al placer, la atención y la motivación.

La analogía con el desarrollo prenatal es profundamente reveladora: así como el feto depende del entorno uterino para crecer sano, el estudiante necesita de un entorno educativo saludable para desplegar todo su potencial. El útero educativo sería entonces el aula como espacio simbólico y real de nutrición afectiva, intelectual y espiritual. Si el entorno es hostil, caótico, inseguro o indiferente, tanto el cuerpo en gestación como el pensamiento en formación se verán afectados negativamente.

Por otro lado, un aula cálida y bien gestionada estimula la participación, fortalece el vínculo con el docente y entre pares, y abre la puerta al desarrollo de competencias socioemocionales tan importantes como la resiliencia, la empatía o la autorregulación.

El clima de aula no es un elemento decorativo o secundario del proceso educativo. Es la base, el espacio y el lenguaje invisible que conecta al estudiante con el aprendizaje. Por ello, educar no solo implica planificar contenidos, sino también cultivar el ambiente emocional en el que esos contenidos serán sembrados. Donde hay un buen clima, hay crecimiento. Así como la semilla crece en buena tierra, donde hay afecto, hay posibilidad de transformación.

El clima de aula y funcionamiento de la mente

En el marco del pensamiento o inteligencia espiritual, el clima de aula no puede entenderse como un simple contexto ambiental, sino como un espacio formativo profundo, en donde convergen múltiples dimensiones del ser humano. El aula es mucho más que un lugar físico: es un campo emocional, energético y relacional donde se activan procesos mentales, espirituales y afectivos que moldean la conciencia, el carácter y el sentido de propósito del estudiante.

"Como menciona Matassini (2012), la forma cómo vivimos demanda día a día gente intelectual y emocionalmente estable, se requieren personas capaces de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos."[63]

La mente humana opera mediante frecuencias cerebrales, redes neuronales y procesos afectivos que son altamente sensibles al entorno. Un clima de aula positivo activa estados cerebrales favorables al aprendizaje (como las ondas alfa y theta), vinculadas con la relajación atenta, la creatividad, y la apertura al conocimiento. Por el contrario, ambientes tensos o negativos inducen estados como el estrés, activando ondas beta altas, asociadas con defensa, desconexión y bloqueo cognitivo. El aula no solo entrega contenidos: configura estados mentales y emocionales que determinan cómo, cuánto y por qué aprendemos.

La conciencia no se forma de manera aislada. Necesita un espacio relacional donde se experimente el respeto, la diferencia, la justicia y el cuidado. El clima de

[63] edwin5721@outlook.com (E. Estrada).
Sciendo. La inteligencia emocional y el clima de aula en estudiantes de educación superior

aula es ese espacio. En él se cultivan (o deterioran) las convicciones internas, los valores, y la integración entre emoción y razón que da forma al carácter.

Un aula espiritualmente saludable es un laboratorio de formación moral, donde el estudiante ensaya quién es, quién puede llegar a ser, y qué quiere aportar al mundo.

Cada estudiante llega al aula con una cosmovisión heredada o en construcción. El docente, a través del clima que promueve, tiene la oportunidad de nutrir esa cosmovisión desde la apertura, la reflexión crítica, el diálogo y el sentido. El aula no debe imponer visiones del mundo, pero sí debe acompañar su maduración. Cuando el clima de aula es horizontal, afectivo y respetuoso, favorece la construcción de una cosmovisión más amplia, inclusiva y espiritual.

Clima de aula y la taxonomía de Bloom

La progresión de la taxonomía de Bloom -desde recordar hasta crear- depende no solo de estrategias cognitivas, sino también del contexto emocional en el que ocurre el aprendizaje. El pensamiento de orden superior (analizar, evaluar, crear) solo puede florecer en un clima de seguridad emocional, donde el error no es penalizado, sino acogido como parte del proceso.

La motivación intrínseca, la autoeficacia, y la confianza son condiciones previas a la creatividad y al pensamiento profundo. Todas ellas están directamente influenciadas por el clima de aula.

El aula es una microsociedad. El tipo de relaciones que se viven dentro de ella anticipa y moldea la forma en que los estudiantes se relacionarán fuera de ella.

Cuando el aula fomenta el diálogo, la compasión, la escucha y el respeto, se convierte en un ensayo de ciudadanía espiritual. Así, el clima de aula no solo afecta lo que ocurre aquí y ahora, sino que proyecta un impacto duradero en la configuración de una sociedad más consciente y compasiva.

El proceso de aprendizaje, desarrollo moral y espiritual encuentra en el clima de aula un terreno fértil. La espiritualidad -entendida no solo como religiosidad, sino como búsqueda de sentido, trascendencia, conexión y plenitud- se fortalece en un ambiente donde hay silencio interior, respeto profundo por el otro, y apertura a lo sagrado.

Un aula espiritual no es aquella donde se enseña religión, sino aquella donde se cuida la interioridad, se honra la dignidad humana y se permite la conexión con lo eterno.

El clima de aula es mucho más que un factor educativo: es el vehículo invisible que conecta todos los aspectos de la formación integral. Afecta la mente, moldea la conciencia, forma el carácter, impulsa la espiritualidad y proyecta un modelo de sociedad. En este sentido, el pensamiento espiritual no puede germinar en un clima hostil o indiferente. Necesita un aula que respire vida, relación, sentido y trascendencia.

Tres filtros para el aprendizaje

La Dra. Judy Willis[64] es una neurocientífica y ex neuróloga que se ha convertido en una destacada educadora y conferencista. Utiliza sus conocimientos en neurociencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo. A través de su trabajo, la Dra. Willis se dedica a traducir los hallazgos de la investigación neurocientífica en prácticas educativas efectivas y basadas en evidencia.

Después de ejercer como neuróloga durante más de una década, la Dra. Willis decidió cambiar su enfoque hacia la educación. Comenzó a investigar sobre cómo el cerebro de los estudiantes procesa y retiene la información, y cómo se pueden utilizar estos conocimientos para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Quizás uno de los mayores aportes en los últimos tiempos a la educación sea la entregada por J. Willis. ¿Qué descubrió?. Veamos:

La Dra. Judy Willis identifica tres sistemas cerebrales principales involucrados en el aprendizaje. Estos sistemas trabajan juntos para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Aquí están los tres sistemas que ella destaca:

1. **Sistema de atención (SAR):** El sistema de atención es responsable de dirigir y mantener el enfoque en una tarea o estímulo específico. La atención es crucial para el aprendizaje, ya que nos permite filtrar la información relevante y bloquear las distracciones. Según la Dra. Willis, los

[64] La Dra. Judy Willis combinó sus 15 años como neuróloga certificada con 10 años posteriores de experiencia docente en el aula, lo que contribuye a que sea una autoridad en el campo de las neurociencias del aprendizaje.

maestros pueden mejorar el aprendizaje captando y manteniendo la atención de los estudiantes a través de estrategias estimulantes y relevantes. En palabras más sencillas, en esta etapa, que es la primera en activarse cuando estamos por aprender algo nuevo el cerebro automáticamente se hace esta pregunta: ¿pongo mi atención en esto?. Esta pregunta es respondida positivamente cuando lo que se escucha es de interés, novedoso, colorido, agradable, sorpresivo, etc. Este sistema primordial de atención debe estar en la mente del profesor, debe ser consciente de este paso. Todos nosotros para aprender algo, lo recordamos porque fue de nuestro interés, porque atrapó nuestro foco de atención. Si este primer sistema se activa y la respuesta del estudiante es: *ya lo sé, lo conozco, lo he escuchado antes, lo vi en youtube, ya lo enseñaron, etc.* El cerebro automáticamente se desconectará de ese foco de atención para ser puesto en algo de interés para el alumno. En este caso, el profesor perdió la clase desde el comienzo. Obviamente el alumno estará presente escuchando y mirando porque debe estar allí porque se pasará la lista, ¡que no es la motivación correcta!. Evidentemente el alumno puede aprobar la asignatura de todas formas de dos maneras: (1) con la mínima nota posible de aprobación y (2) solo por aprobar y no por aprender. Dos motivaciones que están muy lejos de haber adquirido la habilidad o la competencia de manera profesional.

2. Sistema de memoria: El sistema de memoria es esencial para el aprendizaje, ya que nos permite codificar, almacenar y recuperar la información. La Dra. Willis destaca la importancia de crear conexiones significativas y contextuales entre la información nueva y la ya existente en

la memoria a largo plazo. Esto ayuda a los estudiantes a retener y recuperar el conocimiento de manera más efectiva.

En esta segunda etapa, después que la pregunta sobre si pongo atención es respondida positivamente, se activa las segunda pregunta en el cerebro: ¿realmente tengo deseo de aprender algo?. Esta pregunta está conectada a las memorias y emociones que el alumno pondrá o asignará en la nueva información. Si la respuesta a la pregunta es positiva, el alumno podrá fácilmente asociar lo aprendido (cognición) con alguna emoción relevante (afectiva). Este binomio es lo que busca todo profesor que desea que sus estudiantes aprendan. Si la respuesta a esta segunda pregunta es negativa, porque considera que es aburrida la clase, el valor emocional que le asignará el alumno será bajo y no tendrá un significado relevante para él, por lo tanto, es susceptible de ser olvidado rápidamente.

3. Sistema emocional (dopamina): En este sistema que es el último que está involucrado con el aprendizaje la dopamina juega un rol fundamental. Primero debes saber que la dopamina está implicada en la regulación del estado de ánimo y las emociones. Niveles bajos de dopamina se han asociado con la depresión, mientras que niveles altos se han asociado con la euforia y la excitación. Además la dopamina desempeña un papel crucial en los circuitos de recompensa del cerebro. Está involucrada en la motivación, la anticipación de recompensas y el placer. La liberación de dopamina en estas áreas del cerebro se produce cuando se experimenta algo gratificante o se obtiene una recompensa. Y por último también está implicada en las funciones cognitivas superiores, como la atención, la memoria de trabajo y el aprendizaje. Sin embargo debemos recordar una

información sumamente relevante (que ya hemos abordado anteriormente). El sistema entérico -conocido también como el *"segundo cerebro"*, ubicado en el tracto gastrointestinal- juega un papel fundamental en el aprendizaje, las emociones y la cognición, gracias a su relación con diversas neurotransmisores y hormonas, entre ellas, efectivamente, la dopamina.

El sistema entérico es una red compleja de más de 100 millones de neuronas distribuidas a lo largo del sistema digestivo (principalmente en el intestino delgado y el colon). Aunque funciona de manera autónoma, está íntimamente conectado al cerebro a través del eje intestino-cerebro (vía nervio vago, sistema inmune y microbiota). Se estima que alrededor del 50% de la dopamina del cuerpo está en el sistema gastrointestinal. Así como el 95% de la serotonina del cuerpo se produce en el intestino que a su vez está encargada de regula el estado de ánimo, la calma, el sueño y la memoria. La serotonina es clave para el bienestar emocional y la disposición al aprendizaje.

Una alimentación sana, una microbiota equilibrada y un ambiente emocional positivo tienen un efecto directo en la producción de estos neurotransmisores, y por tanto, en la predisposición al aprendizaje. Cuidar el sistema digestivo es, en cierto sentido, cuidar también el pensamiento. El aula, como espacio de aprendizaje, puede verse también como un entorno que debe respetar los ritmos biológicos y neuroquímicos del estudiante.

Las emociones positivas, como el interés y la curiosidad, pueden mejorar la atención y la retención de información. Por otro lado, las emociones negativas, como el estrés y el miedo, pueden interferir con el aprendizaje. La Dra. Willis enfatiza la importancia de crear un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo,

que fomente emociones positivas y reduzca el estrés, para facilitar un aprendizaje óptimo.

Los niveles de dopamina en el cerebro afectan las dos primeras etapas de manera positiva. Sin embargo, las dos primeras preguntas (¿pongo mi atención en esto?, ¿realmente tengo deseo de aprender algo?), deben ser contestadas positivamente.

Quizás sea una moda o tal vez la clave de la educación y aprendizaje. Lo cierto es que para el educador actual es un tema del que no puede no prestar atención. Las miradas de los sistemas educativos están sobre este asunto y cada día se busca comprender más cómo la dinámica al interior de la sala de clases afecta el rendimiento académico de los alumnos. Al parecer el éxito o fracaso académico, está determinado en un gran porcentaje no por las habilidades cognitivas, sino más bien afectivas,[65] y para ser más preciso, del tipo de interacciones que se dan en el grupo.[66]

Las clases convencionales del pasado estaban a merced de las habilidades del profesor, de su entusiasmo, de su preparación, etc. Pero con la llegada del paradigma constructivista lo que hoy hace el profesor ha pasado de manera muy sutil a segundo plano.[67] Sigue siendo el profesor el que está al frente, pero ya no como el modelo a seguir. Algunas de las críticas más comunes hacia el profesor

[65] Sandoval Manríquez, Mario. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, *22*(41), 153-178. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007

[66] Molina de Colmenares, Nora, & Pérez de Maldonado, Isabel. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradígma*, *27*(2), 193-219. Recuperado en 22 de diciembre de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.

[67] Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110.

por las nuevas generaciones es que el profesor muchas veces está desactualizado en muchas áreas del saber, también, la falta de empatía es otro elemento del que muchos alumnos se quejan, quizás este último factor se deba esencialmente a la separación generacional en aspectos de intereses y formas de comunicación. Además, la incapacidad para entender las necesidades y preocupaciones de los estudiantes puede generar descontento entre los alumnos. La falta de motivación, la rigidez, y la falta de claridad para comunicar de manera efectiva los conceptos afecta la motivación del curso.[68] Por otro lado el profesor debe lidiar en muchos casos, con la falta de compromiso del estudiante, y el docente por su parte carece de métodos pedagógicos "modernos". Esta falta de apoyo de los profesores hacia los estudiantes han sido factores que han llevado a la docencia a ser vista no con buenos ojos.

Por otro lado tenemos las nuevas generaciones de alumnos exointeligentes, que no poseen habilidades cognitivas desarrolladas y que sin embargo, por medio de los dispositivos inteligentes (ecosistema) con acceso a internet acceden rápidamente a la información donde no pocos alumnos carecen de las habilidades de comunicación eficaz,[69] su lenguaje se ve reducido por falta de comprensión lectora,[70] y que sin embargo, pueden navegar en el mar de la información con tan

[68] Alemán Marichal, Bárbara, Navarro de Armas, Olga Lidia, Suárez Díaz, Rosa Margarita, Izquierdo Barceló, Yanelis, & Encinas Alemán, Thalía de la Caridad. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, *40*(4), 1257-1270. Recuperado en 22 de diciembre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032&lng=es&tlng=es.

[69] Jurado Ronquillo, Marivel, Avello Martínez, Raidell, & Bravo López, Gisela. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación educativa*, *22*, e09. Epub 28 de diciembre de 2020.https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284

[70] Figueroa Sepúlveda, Susana, & Gallego Ortega, José Luis. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista signos*, *54*(106), 354-375. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354

solo un clic.[71] No saben expresar emociones, carecen de motivación, predomina el egocentrismo y son autocomplacientes en gran medida. La capacidad de atención de esta generación es prácticamente nula,[72] y la fragmentación al interior de la sala de clases no se hace esperar.

Hoy no depende del profesor (exclusivamente) el éxito o el fracaso del grupo. Ahora depende de la dinámica y las interacciones que se dan al interior de la sala de clases. Ya no es solo profesor-alumno, ahora el movimiento es entre estudiante-estudiante, grupos de estudiantes y profesor, profesor y algunos alumnos, profesor y un alumno, etc. Las variables de los tipos de vínculos son muchas. Existe una especie de simbiosis, entendiendo la simbiosis como una interacción biológica a largo plazo entre dos organismos de diferentes especies, en la cual ambos organismos obtienen beneficios mutuos.[73]
En la simbiosis existen tres tipos de relaciones[74]que bien podríamos extrapolar a nuestro tema de estudio. (a) Mutualismo: En esta forma de simbiosis, ambos organismos se benefician. Pueden obtener alimentos, refugio, protección u otros recursos que serían difíciles de obtener por sí mismos. Un ejemplo clásico de

[71] Alcibar, María F., Monroy, Anderson, & Jiménez, Martha. (2018). Impacto y Aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación Superior. *Información tecnológica*, *29*(5), 101-110. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500101
[72] Resett, Santiago. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, *40*(1), 3-22. https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v40i01.01
[73] Lavagnino, N. J., Massarini, A., & Folguera, G. (2014). SIMBIOSIS Y EVOLUCIÓN: UN ANÁLISIS DE LAS IMPLICACIONES EVOLUTIVAS DE LA SIMBIOSIS EN LA OBRA DE LYNN MARGULIS. Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, 14(29), 161-181.
[74] Molina L, Mauricio, Medina S, Marisol, & Orozco P, Hernando. (2006). El efecto de la interacción Frankia - micorrizas - micronutrientes en el establecimiento de árboles Aliso (Alnus acuminata) en sistemas silvopastoriles. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, *19*(1), 39-48. Retrieved December 22, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-06902006000100005&lng=en&tlng=es.

mutualismo es la relación entre las abejas y las flores, donde las abejas obtienen néctar y las flores son polinizadas en el proceso. (b) Comensalismo: En el comensalismo, un organismo obtiene beneficios mientras que el otro no se ve afectado positiva ni negativamente. Por ejemplo, algunos pájaros se posan en el lomo de animales más grandes para obtener una vista elevada y posibles restos de alimentos, sin causar ningún daño ni beneficio al animal anfitrión. (c) Parasitismo: En el parasitismo, un organismo se beneficia a expensas del otro organismo, que resulta perjudicado. Los parásitos obtienen alimentos y recursos de sus huéspedes, lo que puede llevar a debilitar o dañar al huésped. Ejemplos de esto incluyen garrapatas en mamíferos y ciertos tipos de lombrices intestinales en humanos.

Obviamente que en el contexto de las relaciones humanas, el término "simbiosis" a menudo se utiliza de manera metafórica para describir relaciones cercanas en las que dos individuos interactúan de manera interdependiente y obtienen beneficios mutuos. Algunos ejemplos de cómo se podría aplicar el concepto de simbiosis en las relaciones humanas es en la amistades cercanas. A menudo se basan en una interacción mutuamente beneficiosa. Las personas brindan apoyo emocional, comprensión y compañía entre sí, lo que puede tener un impacto positivo en su bienestar mental y emocional. También tenemos las relaciones familiares, como entre padres e hijos o entre hermanos, que a menudo involucran una interdependencia y apoyo mutuo. Los miembros de la familia pueden compartir recursos, afecto y responsabilidades para el beneficio de todos. En el ámbito laboral también podemos visualizar este fenómeno, las asociaciones y colaboraciones pueden ser consideradas como formas de simbiosis. Las personas pueden trabajar juntas para lograr objetivos comunes, compartiendo habilidades

y conocimientos para beneficio mutuo y el éxito de un proyecto. Y por último podemos mencionar las llamadas mentorías donde este tipo de vinculo también pueden ser vistas como una forma de simbiosis en la que un individuo con experiencia y conocimientos (el mentor) brinda orientación y apoyo a otra persona (el aprendiz) para su desarrollo personal y profesional.

Taxonomía de "variables afectivo-motivacionales" en educación

Clasificación general:

Todos estos conceptos -curiosidad, interés, motivación, confianza, satisfacción y autoeficacia- pueden clasificarse bajo una sola categoría general que los engloba como "factores afectivos" o también como "variables afectivo-motivacionales" dentro del ámbito educativo y psicológico.

En el proceso educativo, los **factores afectivos** desempeñan un papel determinante en el compromiso y el rendimiento del estudiante. La siguiente tabla muestra los factores A.M que debieran permear una clase



FACTORES AFECTIVOS - MOTIVACIONALES	DESCRIPCIÓN Y RELEVANCIA
SATISFACCIÓN	Es la experiencia emocional positiva que surge cuando el estudiante percibe que su esfuerzo ha tenido sentido y resultados valiosos. ayuda a consolidar aprendizajes duraderos y favorece el crecimiento integral del estudiante.
AUTOEFICACIA	Este juicio interno influye directamente en su nivel de **esfuerzo, persistencia y resiliencia** ante las dificultades. Un estudiante con alta autoeficacia se involucra con mayor compromiso en el proceso de aprendizaje, porque confía en que su esfuerzo puede generar resultados positivos.
CONFIANZA	Establece las condiciones emocionales necesarias para que el aprendizaje ocurra. Esta seguridad emocional reduce el miedo al error y fomenta una actitud abierta al desafío y al cambio.
MOTIVACIÓN	Tanto intrínseca como extrínseca, sostiene ese impulso inicial (curiosidad e interés) y orienta el esfuerzo hacia metas específicas.
INTERES	Actúa como puente entre el conocimiento y la motivación. En contextos educativos donde el interés está presente, el aprendizaje deja de ser una obligación y se transforma en una experiencia viva y transformadora.
CURIOSIDAD	Actúa como motor inicial del aprendizaje, estimulando la exploración y la participación activa en las actividades académica. Aquí esta presente el SAR

Rodrigo A. Quezada G.

La memoria afectiva del aula: cuando el aprendizaje se graba con emociones. El proceso de aprendizaje no ocurre en un vacío emocional. Cada experiencia educativa está marcada por una carga afectiva, muchas veces invisible pero

decisiva, que queda asociada no solo a los contenidos que se enseñan, sino también al modo en que se enseñan, al vínculo con quien enseña, y al contexto físico y social donde ocurre ese aprendizaje. A esto lo podemos denominar *memoria afectiva del aula* que es una huella emocional que persiste en el tiempo y que influye en cómo recordamos, reproducimos o rechazamos lo aprendido.

Desde el punto de vista neurobiológico, las regiones cerebrales que procesan emociones —especialmente la amígdala— están estrechamente conectadas con el hipocampo, que es clave en la consolidación de la memoria. La amígdala actúa como una especie de "filtro emocional" que le dice al cerebro qué recordar y con qué intensidad, dependiendo del valor emocional del evento. Es por eso que los recuerdos emocionalmente significativos suelen permanecer más vivos y accesibles que los neutros.

Esto implica que el aprendizaje no se graba solo por repetición o lógica, sino porque va acompañado de una *experiencia emocional* significativa. Si un contenido se asocia a emociones positivas (curiosidad, entusiasmo, reconocimiento), su huella será más duradera y accesible. Por el contrario, si se asocia a emociones negativas (ansiedad, miedo, humillación), puede quedar bloqueado, reprimido o vinculado a una sensación de rechazo o evitación.

Ejemplos prácticos de memoria afectiva en el aula

- Una alumna que aprende una nueva "materia" con una profesora que la trata con ternura, paciencia y entusiasmo, no solo recordará el contenido aprendido, sino también la calidez del momento. Años después, puede vincular el hábito del nuevo aprendizaje a una sensación de seguridad, afecto y disfrute.

- Un joven que es expuesto públicamente al ridículo por no saber responder en matemáticas puede asociar, inconscientemente, el contenido matemático con la sensación de vergüenza. Aunque racionalmente quiera aprender, su cuerpo puede activar una respuesta de estrés cada vez que se enfrenta a esa asignatura, bloqueando su capacidad de concentración o comprensión.

Estos ejemplos muestran que no aprendemos en abstracto, sino que el conocimiento queda "impregnado" del clima emocional en el que fue adquirido.

Implicancias educativas

Esto tiene implicancias profundas para la educación. Cada aula es un espacio donde no solo se transmite información, sino donde se construyen atmósferas emocionales. La memoria afectiva del aula es como una "aura invisible" que permanece en el estudiante, asociada a un rostro, una voz, una actitud, un modo de preguntar o de corregir. A veces el estudiante recuerda más cómo lo hicieron sentir, que lo que exactamente se le enseñó.

La relación con el docente es un componente central en esta arquitectura emocional. La psicología del apego ha demostrado que el aprendizaje se da mejor en contextos de seguridad emocional. Cuando el estudiante percibe que puede equivocarse sin ser juzgado, que su voz es escuchada, y que su identidad es validada, el cerebro activa redes asociadas al aprendizaje profundo, como las de la corteza prefrontal, que permite la reflexión, la metacognición y la flexibilidad cognitiva. Por el contrario, en contextos de amenaza o inseguridad, el sistema límbico activa una respuesta de defensa (estrés, evasión, bloqueo), cerrando el acceso a zonas del cerebro superiores.

Por eso, más allá del contenido curricular, los educadores deberían preguntarse: *¿Qué tipo de huella emocional dejo en mis estudiantes?* ¿Mi aula es recordada como un espacio de confianza, entusiasmo y sentido, o como un lugar de juicio, tensión y presión?

Promover una pedagogía consciente de la huella emocional implica diseñar experiencias que no solo busquen transmitir conocimiento, sino también generar climas afectivos positivos que se graben como memorias deseables. Esto no significa evitar el conflicto, la exigencia o el error, sino integrarlos en un entorno donde el respeto, el vínculo humano y el sentido del aprendizaje sean ejes centrales.

Emociones coherentes vs. emociones disonantes:

El lenguaje emocional oculto del aprendizaje.

En el contexto del aprendizaje, no todas las emociones se comportan de igual manera. A veces se insiste en clasificar las emociones como positivas o negativas, útiles o perjudiciales. Sin embargo, más allá de esa clasificación, existe una distinción más profunda y educativa: **la coherencia emocional**. Este concepto se refiere a la sintonía entre lo que el estudiante realmente siente internamente y lo que se ve obligado a expresar o a aparentar externamente.

Cuando esa expresión emocional es genuina y está en consonancia con la experiencia vivida, hablamos de **emociones coherentes**. Por el contrario, cuando existe una desconexión entre lo que se siente y lo que se muestra, se produce una **disonancia emocional**, un tipo de conflicto interno que puede afectar negativamente el aprendizaje, la motivación y el bienestar del estudiante.

¿Qué es una emoción coherente?

Una emoción es coherente cuando:

- Se ajusta a la experiencia vivida.
- Se puede expresar sin temor a ser juzgada.
- Permite un procesamiento auténtico de la realidad emocional.

Ejemplo:

- Un estudiante siente entusiasmo por un proyecto que le resulta significativo y se le permite expresar ese entusiasmo, compartir ideas, explorar. Eso genera mayor implicación y aprendizaje profundo.
- Otro estudiante se frustra al no entender una tarea, y su frustración es acogida por el docente como válida, acompañada y trabajada. La emoción es coherente, y se convierte en motor de ajuste o búsqueda de nuevas estrategias.

¿Qué es una emoción disonante?

La disonancia emocional aparece cuando el estudiante siente una cosa pero **debe mostrar otra**, por presión social, exigencia institucional, miedo al juicio o rutina escolar. Esta tensión interna provoca desgaste, inhibe la motivación genuina y, en casos persistentes, puede derivar en desafección escolar o síntomas psicosomáticos.

Ejemplos frecuentes:

- Un joven siente aburrimiento o ansiedad, pero debe sonreír o "poner buena cara" para no ser mal evaluado.
- Una joven se siente insegura o apática, pero se ve forzada a participar como si todo estuviera bien, porque "tiene que" cumplir.
- Un estudiante que no comprende algo pero prefiere fingir que sí entiende, para no parecer "tonto".

Estas situaciones generan una doble carga cognitiva y emocional: no solo deben lidiar con la tarea escolar, sino también con la tensión interna de sostener una emoción que no es auténtica. Esto agota recursos atencionales y autorregulatorios.

Fundamento psicológico y neurocientífico

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva y la neurociencia, la disonancia emocional implica un conflicto entre la corteza prefrontal (que regula la expresión socialmente adecuada) y el sistema límbico (que registra la emoción real). Mantener esta disonancia requiere esfuerzo y gasto energético, porque el cerebro debe inhibir constantemente señales internas, lo que afecta la concentración, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo.

Además, el cerebro es particularmente sensible a la incongruencia emocional en contextos sociales, lo que genera un estado de alerta que interfiere con la apertura al aprendizaje.

Un aula emocionalmente saludable no es aquella donde siempre se expresa alegría o entusiasmo, sino aquella donde las emociones pueden ser habitadas con autenticidad, sin ser reprimidas ni forzadas. El rol del docente no es exigir emociones "positivas", sino *crear condiciones para que los estudiantes puedan reconocer, expresar y trabajar emocionalmente lo que sienten* de manera constructiva.

Esto no solo mejora el bienestar emocional, sino que fomenta un aprendizaje más profundo, autorreflexivo y significativo.

Propuesta práctica: pedagogía de la coherencia emocional

- Permitir la honestidad emocional: Validar que un estudiante pueda decir "me frustra", "me cuesta", "me siento inseguro" sin consecuencias negativas.
- Desnormalizar el entusiasmo forzado: No exigir respuestas emocionales uniformes ("¡qué entretenido!", "¡qué buena clase!") como indicador de aprendizaje.
- Facilitar el reconocimiento emocional: Ayudar a los estudiantes a identificar y nombrar lo que sienten para integrarlo en el proceso de aprender.
- Educar para la congruencia: Promover un lenguaje emocional auténtico como parte de la formación integral del ser humano.

La arquitectura emocional del pensamiento.

Cómo las emociones modelan la estructura mental del conocimiento.

Cuando pensamos en el acto de aprender, solemos imaginar un proceso lógico, ordenado y racional. Sin embargo, la forma en que organizamos internamente el conocimiento, las conexiones que establecemos entre ideas y conceptos, e incluso la manera en que recordamos o explicamos lo aprendido, está profundamente influida por el paisaje emocional en el que ese conocimiento fue adquirido. En este sentido, las emociones no solo acompañan el aprendizaje: construyen su forma, su profundidad y su accesibilidad mental. Esta dimensión -que podríamos llamar la arquitectura emocional del pensamiento- es una capa muchas veces invisible, pero fundamental, del desarrollo cognitivo y del acto de educar.

La neurociencia ha demostrado que las emociones participan activamente en la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información. Cuando una persona experimenta una emoción significativa (ya sea agradable o desagradable), su cerebro activa regiones clave como la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal. La amígdala detecta la relevancia emocional del estímulo, el hipocampo lo codifica en la memoria de largo plazo, y la corteza prefrontal integra la experiencia con juicios, decisiones y estrategias de resolución.

Pero lo más importante es que las emociones moldean el patrón con el que el conocimiento se estructura. Aprender algo con miedo tiende a generar una estructura cognitiva rígida, dicotómica (“correcto o incorrecto”, “bien o mal”), mientras que aprender en un contexto de confianza o curiosidad genera esquemas más flexibles, asociativos y creativos.

Ejemplos concretos: cuando la emoción da forma al pensamiento

1. El pensamiento binario generado por el miedo: Un estudiante que vive el aprendizaje en un clima de crítica constante o amenaza emocional tiende a desarrollar estructuras mentales cerradas, donde busca la "respuesta correcta" por encima del proceso de reflexión. Teme equivocarse, por lo que evita la exploración o el pensamiento divergente. Su mapa mental se vuelve vertical y lineal.
2. El pensamiento creativo impulsado por la alegría o la curiosidad: Un estudiante que se siente libre de equivocarse y motivado por el sentido del contenido desarrolla mapas mentales abiertos, con múltiples conexiones y relaciones. Sus ideas fluyen con más libertad, y el conocimiento se organiza como una red, no como una jerarquía.
3. El pensamiento fragmentado por la tristeza o la apatía: Cuando el aprendizaje ocurre en un estado de indiferencia emocional o desesperanza, el cerebro tiene dificultades para integrar el contenido en estructuras sólidas. Se genera un conocimiento superficial, desorganizado, que no se conecta con la experiencia vital del estudiante.

¿Por qué "arquitectura emocional"?

El uso de la palabra "arquitectura" no es meramente metafórico. Así como un arquitecto diseña espacios con estructuras, formas y flujos que determinan cómo las personas se mueven y se relacionan dentro de un edificio, las emociones diseñan "espacios mentales" que condicionan cómo se piensa, cómo se aprende y cómo se aplican los saberes. Algunas emociones construyen pasillos estrechos y oscuros, otras levantan espacios amplios y luminosos. Un docente puede construir

"puentes" emocionales entre el contenido y la experiencia del estudiante, o levantar "muros" cuando hay desapego, juicio o indiferencia.

La arquitectura emocional del pensamiento nos invita a repensar la enseñanza más allá del contenido y la evaluación. Nos recuerda que cada clase, cada interacción, cada consigna emocionalmente cargada está moldeando estructuras mentales en los estudiantes. No es lo mismo enseñar a pensar en un contexto de tensión que en uno de seguridad emocional.

Por eso, formar el pensamiento crítico o creativo no es solo cuestión de técnicas, sino de climas emocionales que favorezcan ciertas formas de pensamiento. La educación emocional, bien entendida, no es un complemento, sino un componente estructural del desarrollo cognitivo.

Propuestas pedagógicas concretas:

- Diseñar experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas, que despierten curiosidad, empatía, asombro o conexión vital con el contenido.
- Observar el tipo de pensamiento que se fomenta con ciertas emociones: ¿estoy cultivando el miedo al error o la apertura al descubrimiento?
- Reflexionar sobre las emociones dominantes del aula y cómo ellas están configurando las estructuras mentales de los estudiantes (¿hay más rigidez o flexibilidad?, ¿hay más repetición o creación?).
- Dar lugar a las emociones como parte del proceso cognitivo, por ejemplo, incluyendo momentos de metacognición emocional: "¿Cómo me sentí aprendiendo esto?", "¿Qué emoción me ayudó a entenderlo mejor?"

Todo pensamiento está emocionalmente diseñado. Educar, por tanto, es también una forma de arquitectura emocional. Cuando un docente enseña, no solo transmite contenido: **construye estructuras mentales que pueden durar toda la vida**. Reconocer esto es un llamado a educar con mayor conciencia afectiva, integrando emoción, razón y sentido como una unidad inseparable del proceso formativo.

Frecuencia emocional

Cada emoción tiene un pulso que sintoniza o desconecta del aprendizaje.

En la educación tradicional, se ha puesto énfasis en la mente como fuente de procesamiento racional, pero con frecuencia se ha ignorado que el cerebro -y, por tanto, todo aprendizaje- vibra, literalmente, en distintas frecuencias dependiendo del estado emocional del sujeto. Así como la música se compone de frecuencias armónicas o disonantes que generan placer o incomodidad, las emociones humanas emiten patrones energéticos que influyen profundamente en la disposición del cerebro para aprender. A esta idea la denominamos *frecuencia emocional*.

La frecuencia emocional se refiere a la "vibración afectiva" con la que una persona entra en contacto con el conocimiento, los otros y consigo misma en el acto de aprender. Cada emoción genera un estado fisiológico y energético diferente, que impacta no solo en el cuerpo, sino también en el modo en que el cerebro organiza, accede y estructura la información.

No es un concepto meramente poético: diversos estudios en neurociencia y física de la conciencia sugieren que todas las emociones humanas están asociadas a

patrones de activación cerebral medibles, tanto en ondas cerebrales como en la frecuencia cardíaca, la coherencia cardíaco-cerebral, el tono muscular y la química neuronal.

Fundamento neurofisiológico

- Emociones como el amor, la gratitud o la alegría profunda tienden a generar estados de coherencia cardíaca, sincronizando el ritmo del corazón con la respiración y con las ondas cerebrales tipo *alfa* o *theta*, que están asociadas a estados óptimos de atención relajada, creatividad, integración emocional y aprendizaje significativo.
- Por el contrario, emociones como el miedo, la culpa, la ira o la ansiedad crónica elevan la frecuencia cardíaca de manera caótica, activan ondas cerebrales más rápidas como las *beta altas* o incluso *gamma desordenadas*, y activan el eje hipotálamo-hipófiso-adrenal, liberando cortisol, lo que inhibe funciones ejecutivas clave: la concentración, la memoria de trabajo y la capacidad de tomar decisiones reflexivas.

En otras palabras, las emociones emiten una frecuencia que el cerebro "lee" para decidir si debe abrirse al aprendizaje o cerrarse a la defensa.

Podemos pensar al aula como una especie de campo vibracional colectivo. El estado emocional de cada estudiante y del docente interactúa constantemente, generando un "clima" que puede ser más armónico o más disonante.

Ejemplo práctico:

- Un docente que comienza la clase desde la calma, el respeto y la motivación genera un campo emocional de frecuencia elevada, que

predispone al cerebro de los estudiantes a entrar en ondas más receptivas, asociativas, abiertas.

- Si, en cambio, se inicia la clase desde el apuro, la crítica o la amenaza ("¡Si no estudian, reprueban!", "¡Vamos, rápido!"), los cerebros se sincronizan con esa frecuencia, entrando en alerta o evitación. Esto bloquea las rutas de aprendizaje profundo, especialmente en estudiantes sensibles o con experiencias previas de estrés escolar.

Cada emoción puede actuar como una puerta vibratoria que abre o cierra el acceso al conocimiento.

- Alta frecuencia emocional: amor, gratitud, alegría, entusiasmo, esperanza → apertura, neuroplasticidad, pensamiento integrador, disposición creativa.
- Frecuencia media: curiosidad, sorpresa, interés sostenido → foco, concentración, atención sostenida.
- Frecuencia baja: miedo, apatía, desesperanza, vergüenza → cierre cognitivo, bloqueo emocional, pérdida de sentido, pensamiento rígido.

Aquí no se trata de forzar a sentir "solo cosas positivas", sino de comprender cómo *regular, transitar e integrar emocionalmente* los estados que surgen, de modo que la frecuencia emocional sea coherente y evolutiva.

Implicancias educativas: enseñar a sintonizar

Este enfoque tiene profundas consecuencias pedagógicas:

1. El rol del docente como sintonizador emocional: Así como un director de orquesta afina los instrumentos antes de una sinfonía, el educador debe aprender a afinar la frecuencia emocional del aula, desde su propia presencia emocional. Un docente desalineado emocionalmente puede ser cognitivamente brillante, pero pedagógicamente disonante.
2. Diseño de actividades que generen estados de alta frecuencia emocional: juegos cooperativos, momentos de gratitud, reflexión con sentido, prácticas de atención plena, conexión entre lo que se aprende y la vida real.
3. Desarrollar alfabetización emocional vibracional: enseñar a los estudiantes a reconocer cómo se sienten, qué efecto tiene eso en su cuerpo y en su mente, y cómo pueden *elevar su frecuencia* de forma consciente.
4. No ignorar la vibración del silencio o la pausa emocional: el silencio cargado de sentido es una frecuencia sutil que puede ser tremendamente formativa si el aula tiene espacio para ella.

Enseñar no es solo transmitir ideas. Es, en un nivel profundo, crear un campo de frecuencia emocional donde esas ideas puedan germinar. La pedagogía del futuro será también una pedagogía de la "vibración", donde aprenderemos a leer no solo lo que el estudiante dice, sino *cómo vibra*, y cómo ayudarlo a entrar en una frecuencia emocional que le permita pensar, sentir y transformarse.

El fémur sanado.

El clima de aula como entorno único.

Margaret Mead,[75] antropóloga médica desafió la idea de que los grandes avances de la humanidad han sido solo tecnológicos o cognitivos. Ella puso su reflexión en algo más profundo: **la capacidad de cuidar a otros** como un verdadero salto evolutivo.

Según se relata, en una de sus clases o conferencias, Margaret Mead fue consultada sobre cuál consideraba el primer signo de civilización en la historia humana. En vez de mencionar herramientas, escritura o fuego, ella respondió: un fémur fracturado y sanado.

¿Por qué? Porque en la naturaleza, cuando un animal se fractura un hueso, especialmente en la pierna, queda inmovilizado, vulnerable y, muy probablemente, muere. En cambio, un fémur humano roto y sanado indica que alguien cuidó de esa persona, la protegió, le llevó comida, la mantuvo con vida el tiempo suficiente para sanar. Significa que alguien se detuvo a cuidar del otro, a pesar de la aparente "inutilidad" que podía representar para el grupo en ese momento.

Este hallazgo simboliza mucho más que una recuperación física: es evidencia de **compasión, comunidad, vínculo y cooperación**. Para Mead, este gesto

[75] **Margaret Mead (1901–1978)** fue una destacada antropóloga cultural estadounidense, conocida por sus estudios pioneros sobre las sociedades tradicionales del Pacífico Sur. A través de su trabajo, exploró cómo la cultura influye en la personalidad, la educación, el género y el desarrollo humano.

representa el inicio de la civilización porque marca un quiebre con la ley del más fuerte y señala el inicio de la empatía como motor evolutivo.

El relato del fémur fracturado y sanado -atribuido a Margaret Mead- nos habla del momento en que la humanidad comenzó a evolucionar no solo por su inteligencia, sino por su capacidad de cuidar, sostener y proteger a los más vulnerables. Este gesto de compasión es más que un símbolo arqueológico: es un principio profundamente humano que atraviesa toda nuestra existencia, desde el inicio mismo de la vida.

Este principio se hace evidente ya en el proceso de, donde el ser humano, en su estado más frágil, depende por completo del cuerpo y el bienestar de su madre. El útero materno no es solo un espacio biológico, sino un entorno de contención, nutrición, equilibrio y protección emocional. La salud física y emocional de la madre influye directamente en el desarrollo del feto. Así, la vida humana comienza en relación, sostenida por otro, lo que confirma que la dependencia no es una debilidad, sino el punto de partida del desarrollo.

Este mismo principio se proyecta en la infancia: un niño necesita un entorno seguro, estable y afectivo para desarrollar plenamente sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Sin vínculos seguros, sin cuidado ni protección, las potencialidades humanas quedan truncadas. El desarrollo óptimo no ocurre en el aislamiento, sino en un contexto donde hay mirada, escucha, cuidado y presencia. Así como el fémur sanado es señal de civilización, el útero materno y el entorno familiar amoroso son señales de humanidad en su forma más esencial.

La eficiencia laboral nace de la colaboración

La eficiencia en el trabajo ha sido, por años, asociada a indicadores de rendimiento individual, cumplimiento de metas y capacidad técnica. Sin embargo, estudios recientes en neurociencia, psicología organizacional y salud laboral coinciden en que el verdadero motor de la productividad no está únicamente en las competencias personales, sino en la calidad de las relaciones humanas dentro del entorno laboral. Un trabajador rinde mejor cuando se siente parte de un equipo, valorado por sus pares y respaldado en un ambiente de respeto y colaboración.

Los espacios colaborativos, donde existe confianza, comunicación fluida y reconocimiento mutuo, no solo fomentan un mayor compromiso con las tareas, sino que disminuyen los niveles de estrés, aumentan la motivación intrínseca y fortalecen el bienestar general. Por el contrario, cuando el ambiente laboral está marcado por la competencia desleal, el aislamiento, el conflicto o la desconfianza, las consecuencias no se hacen esperar: baja productividad, ausentismo, desmotivación crónica e incluso deterioro de la salud mental y física de los trabajadores.

La eficiencia no puede sostenerse en contextos tóxicos. Por el contrario, el capital humano florece cuando se siente contenido, escuchado y parte de un propósito compartido. Por ello, promover buenas relaciones interpersonales en el entorno laboral no es un gesto decorativo o secundario: es una inversión estratégica y ética en el desarrollo integral de las personas y, por ende, en la sostenibilidad de toda organización.

No existe actividad humana que no requiera algún grado de simbiosis o colaboración para alcanzar su desarrollo más pleno. La figura del héroe solitario, capaz de salvar al mundo por sí mismo, pertenece más al mundo de la ficción que a la realidad. Incluso detrás de las mentes más brillantes y de las grandes teorías científicas, suele haber equipos de trabajo, redes de apoyo y contextos que hacen posible su surgimiento. Si esto ocurre en las esferas más complejas del conocimiento humano, no hay razón para pensar que el aula educativa esté exenta de esta dimensión social y emocional. Muy por el contrario, el aprendizaje es profundamente relacional, y el clima de aula cumple un rol decisivo en el desarrollo académico de los estudiantes.

Sin embargo, el sistema educativo contemporáneo, en muchos casos, sigue estando excesivamente centrado en el rendimiento cognitivo individual. Se premia al estudiante con mayor capacidad académica según estándares tradicionales, olvidando que el aprendizaje se potencia en un ambiente donde todos se sienten seguros, valorados y acompañados. Un buen clima de aula no solo beneficia a los más aventajados cognitivamente, sino que activa el potencial latente de cada estudiante, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y humana. Por ello, fortalecer los vínculos, la colaboración y el sentido de pertenencia no es un complemento decorativo, sino un pilar esencial en la formación integral de cada alumno.

Educar para el otro: restaurar la humanidad desde el aula

Vivimos tiempos donde la empatía parece haberse extraviado, donde la cultura del aislamiento se impone bajo la lógica del rendimiento individual, y donde la figura del buen samaritano ha sido lentamente silenciada, desplazada por un

modelo de sujeto autosuficiente, competitivo y desconectado del otro. En este escenario, el "héroe yo" -aquel que se glorifica en sus propios logros- ha comenzado a socavar silenciosamente los cimientos más esenciales de la vida humana: el valor del prójimo, la necesidad del cuidado mutuo, y el sentido profundo de comunidad.

Pero esta muerte simbólica del otro no ocurre con armas, ni en titulares de prensa. Se gesta sutilmente, cada vez que educamos únicamente para rendir, para destacar, para escalar posiciones sin mirar a los costados. Se profundiza cuando se ignora que la educación verdadera no solo forma mentes brillantes, sino corazones sensibles y voluntades comprometidas con el bien común. En este contexto, el aula tiene una misión insustituible: restaurar los vínculos, reencantar con la ternura, rehumanizar los espacios de aprendizaje.

Un clima de aula positivo —basado en la confianza, el respeto, la colaboración y la empatía— no es un lujo pedagógico: es la base sobre la que puede levantarse una sociedad distinta. Educar no puede reducirse a enseñar competencias técnicas o conocimientos fragmentados. Educar, en su sentido más noble, es acompañar a cada estudiante en su desarrollo como persona, no solo para que tenga un futuro profesional, sino para que viva con sentido, con propósito y con una conciencia que lo conecte con algo más grande que él mismo.

Esa dimensión mayor es la espiritualidad, entendida no como adoctrinamiento, sino como la búsqueda de sentido, de trascendencia, de conexión profunda con la vida, con los demás y con lo eterno. Una educación que abraza esta dimensión no solo enseña a pensar, sino a vivir con dignidad. Forma personas capaces de mirar al otro no como competencia, sino como hermano; no como amenaza, sino como compañero de camino.

Por eso, este libro no es solo una reflexión pedagógica. Es un llamado. Un clamor a quienes enseñan, guían y acompañan, para que vuelvan a mirar el aula como el espacio donde puede gestarse una nueva humanidad. Una humanidad donde formar buenas personas sea tan importante como formar buenos profesionales. Una educación que no tema hablar de amor, de justicia, de sentido, de trascendencia. Porque al final del día, enseñar es un acto de fe en el otro. Y esa fe es el primer paso para recuperar la empatía perdida, revertir el aislamiento y revivir al buen samaritano en el corazón de cada ser humano.

Capítulo 5

La mente: territorio oculto del pensamiento y la formación espiritual

> "La mente no es solo un campo de ideas, sino un territorio sagrado donde se libra el combate entre la confusión y la claridad, entre el ruido y la revelación. Solo quien se atreve a habitarla con atención y profundidad podrá abrirse al misterio del pensamiento y al entendimiento espiritual."
>
> Rodrigo A. Quezada G.

Comprender la mente humana y su funcionamiento sigue siendo uno de los desafíos más complejos de la ciencia, la educación, la filosofía y la espiritualidad. Nuestra comprensión actual apenas roza la superficie de una realidad profunda y enigmática, como si apenas acariciáramos con la yema de los dedos la punta de un inmenso iceberg. La mente, en su vastedad y dinamismo, es tan insondable como el universo mismo: sabemos que está ahí, activa, presente, esencial, pero aún desconocemos en gran medida los procesos que le dan forma, dirección y significado.

Lo que pensamos y cómo pensamos representa tan solo una capa superficial de una arquitectura interior que involucra memoria, imaginación, conciencia, lenguaje, emociones y espiritualidad. En este capítulo, me propongo explorar algunas de las grandes preguntas que surgen en torno a esta realidad fascinante: ¿cómo se configura la mente? ¿Cuál es su estructura? ¿De qué manera condiciona nuestra percepción del mundo y nuestras decisiones cotidianas? ¿Cómo asimilamos la información y la convertimos en comprensión? ¿Qué rol cumple la plasticidad cerebral en el proceso educativo y en la transformación personal?

Asimismo, abordaré el delicado equilibrio entre salud mental y formación integral. ¿Cómo podemos formar hombres y mujeres emocional y mentalmente estables,

en una sociedad que muchas veces parece empujarnos hacia la fragmentación, el estrés crónico o incluso el vacío existencial? ¿Cuál es el papel de la educación en esta tarea urgente?

Estas preguntas, lejos de agotarse en lo cognitivo o lo psicológico, vuelven a traer a la luz una dimensión ineludible: la **espiritualidad como clave integradora**. Porque no se trata solo de entender la mente como órgano o sistema, sino como parte de un entramado mayor donde el pensamiento, la experiencia, el carácter y el sentido espiritual se entrelazan en la construcción de la persona. Por ello, este capítulo buscará no solo describir procesos mentales, sino también iluminar cómo el pensamiento espiritual puede orientar, sanar y enriquecer nuestra manera de pensar, de aprender y de vivir.

Configuración y estructura de la mente: más allá del cerebro

La mente no es simplemente una función del cerebro, aunque está profundamente vinculada a él. Mientras el cerebro es el órgano físico, la mente es una realidad compleja y multidimensional que incluye la percepción, la emoción, la memoria, la imaginación, la conciencia y el pensamiento simbólico. Su estructura es dinámica y no lineal: se organiza a partir de redes neuronales, pero también de experiencias, creencias, vínculos y lenguajes.[56]

Desde una perspectiva espiritual y educativa, la mente no puede reducirse a lo biológico. Es el campo donde se construye el sentido, donde se elabora la identidad y donde emergen las decisiones morales. Comprender su configuración implica asumir que pensar no es solo procesar datos, sino habitar un mundo interior que refleja y transforma el mundo exterior.

La manera en que percibimos la vida está profundamente mediada por la mente. "No vemos el mundo como es, sino como somos".[76] Cada individuo interpreta la realidad desde sus experiencias, heridas, convicciones y estructuras mentales. Esta "lectura" del mundo puede ser más o menos saludable, abierta o defensiva, luminosa o desesperanzada.

La educación, en este sentido, no solo informa, sino que transforma formas de ver y de estar en el mundo. Un pensamiento espiritualmente nutrido será capaz de abrirse al misterio, a la empatía, al asombro y al otro. Un pensamiento encerrado en el miedo o el trauma, en cambio, tenderá a distorsionar la realidad y a reproducir dolor.

Proceso educativo: La capacidad de cambiar

La plasticidad cerebral es la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones a lo largo de la vida. Esta cualidad biológica abre un horizonte pedagógico extraordinario: la mente humana está hecha para aprender, adaptarse y cambiar, incluso en condiciones adversas o tras experiencias dolorosas.[57]

Desde una mirada espiritual, esta plasticidad puede ser entendida como una oportunidad continua de renovación interior. El proceso educativo, si se orienta integralmente, puede ayudar a reconfigurar patrones mentales, sanar vínculos rotos y abrir nuevas rutas hacia el conocimiento, la libertad y el bien. Pero esto exige una educación que no solo forme competencias, sino que toque el núcleo de lo humano.

[76] Stephen R. Covey**,** el autor de *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*.

La conciencia no es solo el darse cuenta de lo que ocurre, sino también la capacidad de reflexionar sobre lo que es bueno, justo y verdadero. Es un nivel profundo de la mente que conecta el pensamiento con la ética, la acción y el sentido. Educar la conciencia significa enseñar a pensar críticamente, a discernir con profundidad, a responsabilizarse por las propias decisiones.

En una sociedad donde lo inmediato, lo útil y lo rentable han reemplazado muchas veces a lo verdadero, la educación debe resistir la tentación de ser solo técnica. La formación interior del pensamiento espiritual implica cultivar en los estudiantes un nivel de conciencia que integre razón, emoción, intuición y trascendencia. Solo así se forma carácter, y no meramente conducta.

Vivimos en una sociedad profundamente tensionada, que normaliza el estrés, la ansiedad y el rendimiento extremo. En este contexto, hablar de salud mental ya no es un lujo, sino una urgencia educativa. La mente necesita espacios de contención, pausa, reflexión y belleza para no colapsar bajo el peso de lo utilitario.

La formación de hombres y mujeres mentalmente equilibrados exige educadores conscientes, entornos saludables y un modelo educativo que reconozca el alma. La salud mental no es solo ausencia de enfermedad, sino presencia de sentido, vínculos sanos y una identidad en construcción. En este proceso, la espiritualidad juega un papel protector: da propósito, sostiene en el dolor, amplía la mirada.

El carácter no se enseña como una asignatura. Se modela, se cultiva, se encarna. Es el resultado de una interacción continua entre pensamiento, emoción, voluntad y valores. Y es en esta intersección donde el pensamiento espiritual cumple una

función decisiva: ofrece una orientación interior que no depende de estímulos externos, sino de convicciones profundas.

La formación espiritual no se opone a lo racional; lo complementa y lo eleva. Educar espiritualmente es enseñar a vivir con sentido, a resistir la desesperanza, a construir desde el bien, a mirar al otro como un prójimo. Cuando la mente está conectada con la espiritualidad, el pensamiento deja de ser repetición mecánica y se convierte en sabiduría vivida.

El origen invisible: la mente que comienza a formarse antes de nacer

La formación de la mente no comienza con la escolarización, ni siquiera con el lenguaje. Se gesta mucho antes, incluso desde el vientre materno. Numerosos estudios en neurobiología, psicología perinatal y medicina psicosomática han demostrado que el feto es sensible a las emociones, pensamientos y estados hormonales de la madre.[58] Es decir, desde antes de nacer, el ser humano comienza a absorber información emocional y energética del entorno que lo contiene.

Si la madre transita el embarazo en un ambiente de cuidado, paz, seguridad emocional y sentido espiritual, esas experiencias se inscriben, aunque de forma preverbal, en el sistema nervioso y en la arquitectura emocional del bebé. Si, por el contrario, predomina el estrés crónico, el miedo o el abandono, estas condiciones se convierten en una especie de "gramática emocional" que luego influirá en la manera en que el niño interpretará el mundo.[77]

[77] A mediados de los sesenta la tecnología médica por fin alcanzó las herramientas para proporcionar pruebas fisiológicas sólidas e indiscutibles de que **el feto es un ser que oye, percibe**

Desde una perspectiva espiritual, podríamos decir que la mente empieza a configurarse como una antena sensible al entorno, donde la conexión entre cuerpo, alma y espíritu ya se encuentra activa.[78] La educación del carácter, por tanto, no comienza en el aula, sino en el seno materno, donde se tejen las primeras impresiones del amor, el rechazo, la contención o la inseguridad.[79]

Durante los primeros años de vida, el niño no distingue entre pensamiento y emoción, ni entre realidad externa e interna. El pensamiento es aún sensorial, afectivo y simbólico. En esta etapa, el carácter no se "enseña" con discursos, sino que se modela con presencias, ejemplos y gestos cotidianos.

El hogar, entonces, no es solo un espacio físico: es el primer sistema educativo que configura la mente espiritual del niño. Allí se aprende, por imitación y resonancia, lo que es el bien, la justicia, la ternura, el límite y el perdón. Si el niño observa relaciones basadas en el respeto, la honestidad y el cuidado, esos valores

---

y siente. En la **quinta semana** el feto ya desarrolla un repertorio sorprendentemente complejo de actos reflejos. En la **octava semana** no sólo mueve fácilmente la cabeza, los brazos y el tronco, sino que además con estos movimientos ya ha labrado un primitivo lenguaje corporal: expresa sus gustos y aversiones con sacudidas y patadas bien colocadas. Lo que le desagrada especialmente es que le manipulen. Basta presionar, urgar o pellizcar el vientre de la embarazada para que el feto de dos meses y medio se aleje deprisa (hecho observado mediante diversas técnicas). https://www.elpartoesnuestro.es/informacion/embarazo/cambios-fisicos-y-emocionales/comienza-el-vinculo

[78] Los bebés prematuros muestran actividad eléctrica muy básica en las principales regiones sensoriales de la corteza cerebral –las que perciben tacto, visión y oído– así como en la principal región motriz de la corteza cerebral. https://www.zerotothree.org/resource/cuando-comienza-a-funcionar-el-cerebro-del-feto/

[79] Un estudio demuestra que el efecto que tiene la leche materna en las crías es muy grande, y que se le debe otorgar la importancia que corresponde. Como se ha visto, la leche no sólo nos permite una adecuada nutrición y el desarrollo del sistema inmune, sino que tiene otro tipo de características que podrían determinar incluso nuestra personalidad y, en efecto, el tipo de relaciones sociales que establecemos. Vínculo al artículo original: http://beheco.oxfordjournals.org/content/early/2014/10/31/beheco.aru186.full

se incorporan no solo a su conducta, sino también a su estructura mental profunda.

En este sentido, la espiritualidad no es algo que se introduce más tarde como un añadido, sino que es parte del tejido original del pensamiento humano. Todo niño tiene preguntas que trascienden lo inmediato: "¿de dónde vine?", "¿por qué pasa esto?", "¿qué es el bien?". La educación espiritual del carácter consiste en acompañar estas preguntas sin sofocarlas, en cultivar una mente abierta a lo profundo, no solo a lo funcional.

Con el ingreso a la escolarización, el pensamiento comienza a complejizarse. Aparecen habilidades como la abstracción, la lógica y la autorregulación. Pero también afloran nuevas emociones y conflictos internos, como la frustración, el miedo al rechazo o la necesidad de pertenencia.

Aquí es donde la educación del carácter debe unirse al desarrollo de la mente espiritual, para que el estudiante no solo aprenda a "resolver problemas", sino también a comprenderse a sí mismo, a elaborar sus emociones y a tomar decisiones en coherencia con sus valores. Un estudiante que piensa solo para aprobar pierde de vista el sentido del saber. En cambio, un estudiante que piensa desde la interioridad aprende a unir conocimiento con propósito.

La educación convencional ha privilegiado por mucho tiempo la mente como una máquina lógica. Pero la mente humana es también una morada simbólica, afectiva, espiritual y ética. Educar el carácter es formar la capacidad de actuar bien incluso cuando nadie mira; es cultivar virtudes como la templanza, la gratitud, la humildad y la responsabilidad interior.

En la adultez no significa que el proceso mental esté completo. Muchas personas llegan a la madurez con estructuras mentales fragmentadas, heridas no resueltas, o vacíos existenciales profundos, justamente porque en su infancia o juventud no se cultivó un pensamiento espiritual ni se formó el carácter de manera integral.

En la vida adulta, sin embargo, también existe la posibilidad de reconstruir. La mente mantiene su plasticidad, y con ella, la capacidad de resignificar lo vivido y de volver a elegir desde otro lugar. Es aquí donde el pensamiento espiritual adquiere una relevancia especial: ofrece un marco de sentido que permite integrar el pasado, proyectar el futuro y vivir el presente con mayor conciencia y serenidad.

Educar el carácter en la adultez ya no es tarea de otros: es un proceso de autoconstrucción guiado por el deseo de coherencia interior y plenitud existencial. Quien desarrolla un pensamiento espiritual maduro no se deja arrastrar por los vaivenes emocionales o ideológicos del momento. Aprende a pensar desde el silencio, desde la trascendencia, desde la compasión y desde el sentido profundo de su vida.

El carácter no se forma en soledad. Es en la relación con otros —padres, educadores, amigos, figuras de referencia— donde se va puliendo la personalidad y se fortalece el pensamiento. Pero este proceso requiere condiciones que muchas veces el sistema educativo actual no prioriza: tiempo, vínculos verdaderos, escucha profunda, experiencias significativas.

La educación espiritual del carácter reclama un nuevo paradigma: uno donde la mente no se vea solo como instrumento de rendimiento, sino como espacio sagrado de construcción del ser. Educar el carácter significa enseñar a vivir con

autenticidad, a ser fiel a los propios valores, a resistir la superficialidad del mundo y a encontrar en el pensamiento espiritual una brújula ética, un refugio interior y un motor de transformación personal.

Frecuencia cerebral y comprensión del aprendizaje

Cada persona percibe, interpreta y comprende la realidad desde una configuración mental única. En el contexto educativo, esto significa que cada estudiante procesa la información desde su propio universo interno, moldeado por sus experiencias, emociones, creencias, ritmos neuronales y cosmovisión de vida. Pretender que todos aprendan al mismo ritmo, con la misma metodología y con iguales resultados es desconocer la complejidad del funcionamiento mental y emocional del ser humano. De allí se desprende una crítica fundamental: los instrumentos evaluativos tradicionales suelen carecer de eficacia para medir con precisión los conocimientos reales de los estudiantes. Muchos de estos instrumentos se centran en la reproducción de contenidos, en lugar de valorar procesos más complejos como el pensamiento crítico, la comprensión profunda o la aplicación contextual del saber. Además, tienden a homogenizar las formas de responder, ignorando la diversidad de estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje y contextos socioculturales. Esta limitación no solo empobrece la evaluación, sino que también puede distorsionar la percepción que el propio estudiante tiene sobre su aprendizaje y sus capacidades.

En consecuencia, diseñar una rúbrica que logre captar de manera justa y efectiva la riqueza del conocimiento estudiantil se vuelve una tarea altamente compleja. Esto se debe a que dicha rúbrica no solo debe considerar indicadores objetivos, sino también ser lo suficientemente flexible como para reconocer matices, trayectorias diversas y formas alternativas de demostrar lo aprendido. Evaluar,

entonces, no es simplemente calificar, sino interpretar con profundidad una experiencia de aprendizaje multifacética.

Las frecuencias cerebrales, aquellas oscilaciones eléctricas que se producen en el cerebro (alfa, beta, theta, delta, gamma), no solo regulan nuestros estados de atención, concentración o sueño, sino que también determinan nuestra capacidad para recibir, integrar y resignificar la información que nos rodea. En contextos de estrés o ansiedad, por ejemplo, el cerebro puede permanecer en un estado de hiperalerta (ondas beta altas), lo que impide una adecuada integración emocional y cognitiva del aprendizaje. Por el contrario, en estados de calma, confianza y apertura emocional, el cerebro transita frecuencias que favorecen el aprendizaje profundo y significativo (alfa y theta), vinculando saberes con memorias afectivas, imágenes internas y sentido personal.

Además, no se puede subestimar el papel de los sentidos como puertas de entrada al conocimiento. Todo lo que conocemos nos llega primero como experiencia sensorial. La vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato alimentan nuestro "disco duro" -la memoria-, y desde allí, el cerebro configura patrones mentales que determinan cómo interpretamos la realidad. Pero esa información sensorial no llega a una mente vacía ni neutra: pasa primero por el filtro de las emociones, que a su vez están ligadas a historias de vida, vínculos pasados y expectativas futuras. Es posible que el llamado "aprendizaje significativo" no esté necesariamente vinculado al dominio técnico de un área del saber, sino más bien a la conexión profunda que establece con la historia de vida de cada estudiante. En este sentido, lo que realmente deja huella en la memoria y en el corazón no es solo el contenido académico, sino cómo dicho contenido se entrelaza con las experiencias, emociones y realidades personales de quien aprende. Cuando el

conocimiento logra dialogar con la biografía del estudiante —con sus sueños, luchas, creencias y aspiraciones—, entonces ese aprendizaje cobra un sentido más humano, transformador y duradero. Sin embargo, durante muchos años, lo que se ha entendido como "aprendizaje significativo" ha estado centrado en la relación entre conocimientos previos y nuevos saberes, es decir, en una construcción puramente cognitiva del conocimiento. No obstante, hoy más que nunca comprendemos que el verdadero significado del aprendizaje no solo radica en la acumulación o conexión de conceptos, sino en la manera en que estos logran resonar emocional y afectivamente en la persona que aprende. Son las emociones, los sentimientos y la dimensión afectiva los que otorgan profundidad, sentido y permanencia al conocimiento adquirido. Cuando el contenido toca el corazón, despierta interés genuino, genera placer al aprender o se vincula con experiencias vitales, entonces deja de ser solo información para convertirse en transformación.

Es aquí donde el aprendizaje significativo encuentra su verdadero anclaje: no se trata solo de retener datos, sino de conectar lo que se aprende con el mundo interior del estudiante. Cuando esa conexión se ve interrumpida —por miedo, inseguridad, trauma o desconfianza—, no es que el estudiante "no entienda", sino que su mente no logra abrirse al proceso formativo porque está ocupada en sobrevivir emocionalmente.

Esto explica en parte el fracaso escolar de muchos jóvenes. No fracasan por falta de capacidad, sino porque el sistema educativo muchas veces ignora la dimensión emocional y espiritual del aprendizaje. No considera que detrás de una "dificultad de comprensión" puede haber una historia de dolor, un entorno caótico o una identidad fragmentada.

Por eso, educar no es solo enseñar contenidos, sino aprender a leer los ritmos del alma del estudiante. Requiere sensibilidad para percibir sus frecuencias internas, empatía para comprender su cosmovisión, y apertura para crear ambientes de aula que favorezcan la calma, el vínculo y el sentido. Solo así, el aprendizaje deja de ser una imposición externa y se convierte en un proceso de transformación interior.

Ondas cerebrales y estados del aprendizaje

Claves para una educación con sentido

El cerebro humano funciona mediante impulsos eléctricos que generan oscilaciones rítmicas conocidas como ondas cerebrales.[59] Estas frecuencias -que pueden medirse en hertzios (Hz)- se relacionan directamente con nuestros estados de conciencia, atención, emoción y pensamiento. Comprenderlas es esencial para diseñar procesos educativos que respeten los ritmos internos del estudiante, favorezcan su apertura al conocimiento, y promuevan experiencias de aprendizaje integrales y profundas.

¿Qué son las ondas cerebrales?

Las ondas cerebrales son patrones de actividad eléctrica producidos por las neuronas en el cerebro. Su velocidad (frecuencia) y amplitud varían dependiendo del estado mental en el que nos encontremos. Existen cinco tipos principales:

Ondas Delta (0.5 – 4 Hz): la profundidad del silencio

Las ondas delta son las más lentas y están asociadas con el **sueño profundo y sin sueños**, así como con estados de regeneración celular, sanación física y descanso

profundo. Aunque están presentes principalmente en la niñez y durante el sueño en adultos, también se vinculan con **momentos de reposo espiritual**, como la meditación profunda, la oración o la contemplación.

Desde una mirada educativa y espiritual, **el descanso es parte del aprendizaje**. Un cerebro que no descansa pierde plasticidad, foco y estabilidad emocional. Los sistemas educativos deberían considerar los tiempos de pausa, silencio y renovación no como interrupciones, sino como espacios sagrados de consolidación del conocimiento. Diversos estudios en neurociencia cognitiva han evidenciado que la atención sostenida tiene un límite temporal, y que tras un periodo prolongado de concentración focalizada, la mente tiende a desconectarse o disminuir su rendimiento.[60] Este fenómeno, conocido como **fatiga atencional**, afecta la capacidad de retención, la flexibilidad cognitiva y el procesamiento profundo de la información.[61] Por ello, incorporar pausas breves o "quiebres" estratégicamente planificados durante las sesiones de enseñanza no solo favorece la recuperación de recursos atencionales, sino que también potencia la consolidación de los aprendizajes mediante la activación de redes neuronales asociadas al descanso y la integración del conocimiento (como la red por defecto).[80] Estos momentos de reposo permiten que el cerebro reorganice, relacione y asimile lo aprendido, generando conexiones más duraderas y significativas. En este sentido, el quiebre no interrumpe el aprendizaje: lo refuerza.

Ondas Theta (4 – 8 Hz): imaginación, introspección y apertura espiritual

[80] Desde el punto de vista **neurocientífico**, la *red por defecto* se refiere a la **Red Neuronal por Defecto** (*Default Mode Network*, DMN), un conjunto de áreas del cerebro que se activan cuando no estamos enfocados en tareas externas específicas, sino en procesos internos. La DMN está más activa **en reposo** o cuando nuestra atención no está dirigida a una tarea concreta. Curiosamente, **disminuye su actividad** cuando nos concentramos en algo que requiere atención externa (leer, resolver un problema, conducir en tráfico denso).

Las ondas theta aparecen en estados de relajación profunda, ensoñación, meditación y creatividad imaginativa. Son típicas de los momentos en que soñamos despiertos, recordamos experiencias profundas, o reflexionamos desde un lugar emocional. También son comunes en niños pequeños y en adultos que logran estados de concentración meditativa o contemplativa.

Estas ondas están asociadas con procesos de aprendizaje emocional y espiritual.[62] Cuando un estudiante entra en estado theta, su mente no solo está abierta al conocimiento, sino también a la resignificación personal. Es en este estado donde se anclan los aprendizajes más significativos, especialmente si están cargados de sentido o emoción.

Un aula que fomenta la curiosidad, el juego, la creatividad, el relato, el arte y la espiritualidad puede ayudar a activar este tipo de frecuencia, generando aprendizajes más duraderos y transformadores.

Ondas Alfa (8 – 12 Hz): atención serena y memoria integrada

Las ondas alfa predominan en estados de relajación consciente, concentración tranquila y bienestar emocional. Es el estado ideal para la mayoría de las experiencias de aprendizaje profundo, porque el cerebro se encuentra activo pero no en alerta, abierto pero no disperso.[63]

Los ambientes educativos que promueven confianza, seguridad emocional, baja presión evaluativa y estímulos positivos favorecen el predominio de las ondas alfa. Cuando los estudiantes están en este estado, logran comprender con mayor facilidad, integrar saberes, hacer conexiones y reflexionar críticamente.

Además, el pensamiento espiritual -cuando se practica desde la interioridad y no desde la imposición- también activa ondas alfa. La oración, la lectura reflexiva, la contemplación o incluso la gratitud son caminos que armonizan el cerebro y abren la mente a nuevas comprensiones.

Ondas Beta (12 – 30 Hz): actividad, alerta y lógica analítica

Estas ondas están asociadas con la resolución de problemas, la lógica, la actividad mental intensa y la atención focalizada en tareas externas.[64] Son esenciales para operar en el mundo cotidiano, tomar decisiones, organizar ideas, debatir o resolver ejercicios.

Sin embargo, cuando las ondas beta se mantienen de forma excesiva o sostenida (por presión, estrés, sobrecarga académica), pueden generar ansiedad, fatiga mental, bloqueos cognitivos o incluso conductas defensivas. Muchos estudiantes viven permanentemente en estado beta alto, lo que dificulta el aprendizaje profundo y limita el acceso a la dimensión espiritual o emocional del saber.

Una educación que valora solo la eficiencia, la velocidad y el rendimiento tiende a forzar el predominio de este tipo de ondas, sin ofrecer espacios para regresar a estados más integradores y reflexivos.

Ondas Gamma (30 – 100 Hz): integración de información y estados elevados de conciencia

Las ondas gamma son las más rápidas y están asociadas con procesos de percepción aguda, atención plena, resolución de problemas complejos y, en algunos casos, con experiencias de trascendencia o mayor conciencia.[65] Estudios sobre monjes budistas o meditadores avanzados han mostrado un aumento en

ondas gamma durante estados de compasión profunda, iluminación o conciencia expandida.

Aunque difíciles de sostener, estas ondas reflejan el potencial más alto del pensamiento humano, donde la mente integra múltiples dimensiones de la realidad de forma simultánea. Una educación espiritual profunda puede acercar al estudiante a este tipo de experiencia: momentos de claridad interior, revelación de sentido, o conciencia de unidad con el otro y con el mundo.

Aplicaciones pedagógicas y espirituales

- Diseñar aulas sensibles al ritmo mental de los estudiantes: no todos aprenden en estado beta. Algunos necesitan momentos alfa para comprender mejor. Las estrategias pedagógicas deben contemplar la variabilidad neurocognitiva.
- Incluir prácticas que armonicen las frecuencias cerebrales: música suave, respiración consciente, escritura reflexiva, pausas activas, oración o silencio pueden ayudar a que el estudiante entre en estados más propicios para aprender.
- Enseñar desde la empatía neuroespiritual: reconocer que un estudiante en estado de ansiedad (beta alto) no es simplemente "desatento", sino alguien que necesita ser acogido y acompañado para volver a un estado más receptivo (alfa o theta).
- Valorar la experiencia interior como forma de conocimiento: el pensamiento espiritual no es antagónico al pensamiento lógico, sino una ampliación de la conciencia que integra emoción, ética, sentido y trascendencia.

Tabla infográfica con las principales ondas cerebrales, sus frecuencias, estados mentales asociados y aplicaciones pedagógicas.

TIPO DE ONDA	FRECUENCIA (Hz)	ESTADO MENTAL ASOCIADO	APLICACIÓN PÉDAGOGICA
DELTA	0.5 -4	Sueño profundo, inconsciencia	Promover descanso y recuperación para un mejor aprendizaje posterior.
THETA	4 - 8	Sueño ligero, meditación, creatividad	Favorecer la creatividad y estados de relajación profunda en el aula.
ALFA	8 - 12	Relajación, calma, enfoque	Facilitar concentración, reducir ansiedad, mejorar disposición al aprendizaje.
BETA	12 - 30	Alerta, atención, pensamiento activo	Estimular atención, razonamiento y resolución de problemas.
GAMMA	30 - 100	Procesamiento cognitivo complejo, memoria	Potenciar el aprendizaje profundo y la integración de información.

La frecuencia eléctrica cerebral, espiritualidad y docencia.

Es muy importante no pasar por alto un aspecto esencial para el desarrollo saludable de la mente y, por lo tanto, también de la vida espiritual. Ya hemos hablado sobre cómo ciertas frecuencias cerebrales pueden favorecer el aprendizaje, pero aún queda un punto clave por explorar: cómo el cerebro interpreta la realidad que lo rodea. Entender este proceso es fundamental para comprender cómo pensamos, cómo aprendemos y cómo esas experiencias influyen en nuestra forma de ver el mundo y en nuestra capacidad de conectarnos con lo espiritual. Todo lo que existe emite o refleja algún tipo de energía -sea electromagnética, mecánica o química- que nuestros órganos sensoriales convierten en información útil para el cerebro. Esta energía llega a nuestros sentidos y es captada por ellos: la luz entra por los ojos, el sonido por los oídos, los olores por la nariz, y así con cada sentido. Cada uno de estos estímulos se

convierte en una señal que viaja al cerebro en forma de impulsos eléctricos. Por ejemplo, la luz activa células en nuestros ojos que transforman esa información en señales nerviosas. Lo mismo ocurre con el sonido, el tacto o el olfato: todo se convierte en electricidad que nuestro cerebro interpreta.

Esto no es algo místico ni esotérico, ni panteísmo. Es parte de cómo funciona nuestro cuerpo: somos seres eléctricos y químicos. Las neuronas, que son las células del cerebro, se comunican entre sí mediante pequeñas descargas eléctricas y sustancias llamadas neurotransmisores. Así es como el cerebro organiza todo lo que sentimos y vivimos.

Pero este sistema también puede sobrecargarse. Si recibimos demasiados estímulos -mucha información, pantallas, ruidos, luces intensas, preocupaciones, etc.- nuestro cerebro puede entrar en un estado de agotamiento. Esto ocurre cuando las neuronas se sobreestimulan y comienzan a liberar sustancias químicas en exceso. Esa saturación puede dañar las células cerebrales, afectar la concentración, generar ansiedad, confusión, e incluso hacer que nos sintamos desconectados de nosotros mismos o de lo espiritual.

A veces, esto se traduce en lo que muchos llaman "fundirse" o "quemarse" (brainrot)[81]. En términos técnicos, hablamos de sobrecarga sensorial o fatiga mental. Es lo que puede pasarle a alguien que pasa muchas horas frente a pantallas, o a una persona expuesta a altos niveles de estrés sin descanso. El

[81] **Brainrot** es un término coloquial que describe el deterioro mental causado por consumir demasiado contenido digital trivial, especialmente en redes sociales, generando embotamiento y dificultad para concentrarse o pensar críticamente.

cerebro empieza a perder claridad, la mente se vuelve más lenta, menos reflexiva y más ansiosa.

Incluso puede afectarse nuestra vida espiritual. Cuando la mente está agotada, desconectada o saturada, es más difícil tener momentos de silencio interior, de reflexión profunda o de conexión con Dios. Se pierde la capacidad de contemplar, de meditar, de escuchar la voz interior.

Por eso es tan importante cuidar el equilibrio: permitir momentos de descanso, evitar la sobreexposición a estímulos intensos y cultivar prácticas que restauren la mente y el alma, como el silencio, la oración, la naturaleza o el arte. Comprender cómo el cerebro interpreta la realidad nos ayuda también a proteger esa parte sagrada de nuestro ser, donde nace el pensamiento profundo, la conciencia y la espiritualidad.

En síntesis, toda experiencia sensorial se codifica en impulsos eléctricos, y la salud neuropsicológica depende de mantener un equilibrio entre estimulación y reposo, excitación y modulación inhibitoria. Comprender esta dinámica no solo esclarece cómo percibimos el mundo, sino también cómo proteger las delicadas redes neuronales que sostienen nuestra capacidad de pensar, sentir y —para muchos— conectar con lo espiritual.

¿Irradiamos energía perceptible?

Como organismos esencialmente bioeléctricos y bioquímicos, los seres humanos emitimos varias formas de energía:

- Calor infrarrojo, que la piel desprende de manera continua.

- Campos eléctricos y magnéticos ultra-débiles, generados por la actividad cardíaca y cerebral.
- Vibraciones sonoras (latidos, respiración, micro-movimientos musculares).
- Señales químicas volátiles (moléculas del sudor y la respiración).

La física y la fisiología describen con precisión la magnitud de estas emisiones, pero la cuestión central es qué parte de esa energía podemos captar realmente sin ayuda de instrumentos y cómo influye en la interacción social. Lo que percibimos sin darnos cuenta es:

1. Termorreceptores cutáneos

   Detectan variaciones de temperatura de apenas unas décimas de grado cuando otra persona se sitúa a pocos centímetros. Esa "sensación de calor humano" es una lectura directa del calor infrarrojo que irradiamos.
2. Sistema olfativo

   Nuestro olfato, incluso por debajo del umbral consciente, descifra compuestos químicos del sudor que revelan estrés, alegría o miedo. Estas quimio-señales modulan la amígdala y la corteza cingulada, alterando ritmo cardiaco, atención y estado de ánimo.
3. Oído y mecano-receptores

   El suave zumbido de la respiración, los latidos transmitidos a través de una silla o los pasos en el suelo ofrecen información acústica y vibratoria que sincroniza, casi imperceptiblemente, nuestros ritmos motores y autonómicos con los de los demás.
4. Vista

   Cambios micro-posturales o ligeras variaciones de color en la piel

(pulsaciones, rubor) se traducen en claves visuales que el cerebro social interpreta al instante como estados emocionales ajenos.

Lo que la ciencia aún no confirma

Los campos electromagnéticos[66] que producen corazón[67] y cerebro[68] son miles de veces más débiles que el campo geomagnético natural y se confunden con el ruido ambiental. Aunque investigaciones recientes sugieren la existencia de una magnetorrecepción humana latente (detectada vía EEG al manipular campos fuertes), no hay pruebas sólidas de que captemos los campos de otra persona ni de que podamos influir voluntariamente en ellos.

Del mismo modo, las emisiones de biophotones (luz ultra-débil) se sitúan muy por debajo del umbral visual humano; solo las detectan cámaras fotomultiplicadoras en laboratorios especializados.[69]

Lo que si se ha podido explicar son la sincronía interpersonal sin "lectura energética" directa donde las coordinaciones fisiológicas -ritmo cardíaco compartido en coros, ondas alfa sincrónicas en diálogos empáticos o respiración acompasada en terapia- se explican, hasta donde hoy sabemos, por una integración multisensorial:

Vía sensorial	Información clave	Respuesta inducida
Termorrecepción	Proximidad física	Ajuste postural, sensación de confort o incomodidad
Olfato	Estado emocional (estrés, placer)	Cambios en la alerta, empatía intuitiva
Audición / Vibración	Ritmos (voz, respiración)	Sincronía motora, regulación cardio-respiratoria
Visión	Expresiones, micro-movimientos	Imitación motora, empatía cognitiva

Esto sugiere que la "energía" que sentimos de otra persona no procede de una lectura mística de campos invisibles, sino de un *mosaico de señales sensoriales*

que nuestro cerebro procesa de forma relámpago para construir una intuición social coherente. Podemos concluir lo siguiente:

- Sí irradiamos energía en el sentido termodinámico y biofísico.
- Sí percibimos parte de ella, pero solo la fracción que interacciona con nuestros sentidos clásicos.
- No existe evidencia robusta de un sentido humano consciente capaz de detectar los campos electromagnéticos débiles generados por otro individuo.
- La aparente "conexión energética" entre personas se explica mejor por la combinación de calor, olor, sonido, micro-expresiones y procesos de empatía aprendida que por una transferencia directa de campos bioeléctricos.

Investigar si contamos con receptores electromagnéticos latentes, o cómo los factores sensoriales se integran en la cohesión grupal y la regulación emocional, sigue siendo un terreno fértil y apasionante para la neurociencia contemporánea.

Debemos detenernos y plantearnos una pregunta esencial: ¿hasta dónde alcanza la mirada de la ciencia? Los instrumentos nos permiten rastrear corrientes eléctricas, ondas cerebrales y variaciones químicas—toda una cartografía de lo tangible. Sin embargo, el fenómeno de la mente rebasa la mera lista de lo mensurable. Nadie discute su existencia: la habitamos, la sentimos, la usamos para interrogar e interpretar la realidad. Precisamente por eso intuimos que hay dimensiones que se escapan al espectro de nuestros sensores.

Aquí se despliega un umbral: lo empírico sólo llega hasta donde la materia ofrece señales verificables; lo espiritual, en cambio, exige una forma de

resonancia distinta, una facultad contemplativa que no se deja reducir a voltajes ni a imágenes de resonancia. Podemos registrar las frecuencias eléctricas que acompañan a la concentración o al sueño, pero esos impulsos no nos revelan el contenido íntimo de un pensamiento, la textura de un recuerdo ni la fuerza de un anhelo. El mapa neuronal no es el territorio de la conciencia.

Esta constatación nos invita a reconocer que la experiencia humana oscila entre dos polos—lo medible y lo inefable—y que pretender abarcar ambos con un solo método empobrece nuestra comprensión. Tal vez la verdadera lucidez consiste en aceptar que necesitamos modos de acceso complementarios: el rigor experimental para descifrar los engranajes físicos y la apertura espiritual para percibir aquello que únicamente se deja captar con el espíritu mismo. Sólo integrando ambas perspectivas podremos aproximarnos al misterio completo de lo que somos.

El mapa neuronal, valioso en sí mismo, no es el territorio de la conciencia ni el terreno donde germinan la virtud y el sentido. Formar carácter exige, además de conocimientos científicos, abrir espacios de silencio, diálogo y contemplación que permitan al estudiante percibir lo inefable: la dignidad propia y ajena, la responsabilidad por el otro, la trascendencia de sus actos.

Así, la educación que pretende ser integral necesita dos modos de acceso complementarios:

1. Rigor experimental, para descifrar los engranajes físicos y cognitivos que sustentan el aprendizaje.
2. Apertura espiritual, para acompañar el crecimiento interior, allí donde se decide quiénes somos y en qué valores arraigamos.

Cuando ambas perspectivas se entrelazan, la escuela deja de ser un laboratorio de datos aislados y se convierte en un **taller de humanidad**, donde la ciencia ilumina los procesos y la dimensión espiritual les confiere propósito. En ese cruce fructífero se esculpe el carácter: no como un adorno periférico, sino como la estructura portante de la persona, capaz de sostener conocimiento, afecto y acción responsable. Sólo una educación que abrace lo medible y lo inefable puede aproximarse al misterio completo de lo que somos y a la misión -profundamente humana- de llegar a ser mejores.

En este contexto, el docente -pedagogo, profesor o maestro- deja de ser un mero transmisor de datos o anécdotas: se convierte, lo quiera o no, en un escultor de la vida interior de sus estudiantes. Cada palabra que pronuncia, cada gesto que hace, cada silencioso movimiento de ánimo o de presencia contribuye a tallar la dimensión espiritual y mental de quienes le escuchan.

Por eso, la vocación docente exige una conciencia ampliada de su propia trascendencia. No basta con dominar el programa ni alcanzar los "aprendizajes esperados"; el maestro auténtico comprende que enseña, simultáneamente, una ética, una forma de habitar el mundo y un sentido de dignidad personal. Es ahí donde germinan los **aprendizajes valóricos**:

- **En la entonación de la voz** se percibe la alegría de aprender o la resignación de repetir conceptos vacíos.
- **En la mirada** que acoge o detiene se valida -o se hiere- la autoestima del alumno.
- **En la disposición y la empatía** se revela la posibilidad de ser escuchado y, por ende, de escuchar a los demás.

- **En la coherencia entre discurso y acción** se modela la integridad de carácter que la sociedad reclama.

En suma, cada maestro porta un "currículo silencioso" que influye más allá de los contenidos formales. Reconocer ese poder formativo -y ejercerlo con responsabilidad y compasión- es el principio de una pedagogía capaz de forjar no sólo mentes competentes, sino también personas íntegras, profundamente conscientes de su valor y de su capacidad para transformar el mundo que comparten.

¿Cómo se configura la mente?

Hoy entendemos la mente como un **sistema dinámico de redes cerebrales** que intercambian información en milisegundos. Tres macroredes articulan casi toda la vida psíquica:[70]

Red	Núcleos principales	Función clave
Red por defecto (DMN)[82]	corteza prefrontal medial, precuneus, angular y PCC	Autobiografía, proyección al futuro e "hilo narrativo" del yo.
Red de control ejecutivo (ECN)[83]	corteza prefrontal dorsolateral, parietal posterior	Planificación, inhibición, toma de decisiones deliberadas.
Red de saliencia (SN)[84]	ínsula anterior, corteza cingulada anterior dorsal	Detectar lo relevante y "conmutar" entre la DMN y la ECN.

Bajo este andamiaje, el cerebro opera mediante **procesamiento predictivo**: genera modelos internos que anticipan la entrada sensorial y corrige el error cuando la realidad no coincide con la predicción.

¿Cuál es su estructura?

Podemos imaginar la mente en **cuatro estratos interconectados**:

1. **Sensorio-motriz** – Recibe y actúa.
2. **Afectivo-motivacional** – Sistema límbico y circuitos dopaminérgicos que asignan valencia emocional.

---

[82] La **Red por Defecto** se abrevia como **DMN** por sus siglas en inglés: **Default Mode Network**. Este nombre surgió a principios de los 2000, cuando los investigadores (especialmente Marcus Raichle y su equipo) descubrieron que ciertas regiones cerebrales **se activaban constantemente cuando las personas no estaban enfocadas en tareas específicas** -es decir, cuando estaban en reposo, divagando, recordando o pensando en sí mismas-. A ese patrón de actividad se le llamó "modo por defecto" o **default mode** porque parecía ser el **estado base del cerebro cuando no está haciendo nada "externo"**.

[83] La **Red de Control Ejecutivo** se abrevia como **ECN** por sus siglas en inglés: **Executive Control Network**. La **ECN** coordina procesos mentales de alto nivel que permiten actuar de manera deliberada, en lugar de automática o impulsiva. Está especialmente activa cuando necesitamos **autocontrol, pensamiento lógico o concentración sostenida**.

[84] La abreviatura **SN** para la **Red de Saliencia** proviene del inglés: **Salience Network**. la **Red de Saliencia (SN)** detecta qué estímulos son importantes -ya sea por novedad, emoción o relevancia personal- y **dirige la atención hacia ellos**, ayudando al cerebro a decidir **en qué enfocarse y cuándo cambiar de foco**.
Actúa como un "sensor de significado" que selecciona lo que merece tu conciencia.

3. Cognitivo-ejecutivo – ECN, responsable de la autorregulación y el pensamiento abstracto.
4. Narrativo-existencial – DMN, donde se articula el sentido personal, las creencias y los valores.

La SN hace de bisagra: cuando percibimos algo importante, silencia la divagación (DMN) y activa el foco (ECN); cuando la tarea se relaja, libera de nuevo la mente para reflexionar. Esta arquitectura genera un flujo continuo entre acción, emoción, reflexión y sentido.

¿De qué manera condiciona nuestra percepción del mundo y nuestras decisiones cotidianas?

- Filtros predictivos: el cerebro ahorra recursos comparando lo que espera con lo que llega. Percibimos tanto la señal externa como la "hipótesis" previa; por eso los sesgos cognitivos nacen de la economía neural.
- Estado afectivo: la SN colorea la realidad según la valencia emocional del momento; una misma situación se vive distinta si la amígdala está en modo amenaza o seguridad.
- Capacidad ejecutiva: una ECN fatigada reduce la inhibición, favoreciendo decisiones impulsivas; de ahí la importancia del descanso y la gestión del estrés en la vida diaria y en el aula.
- Narrativa personal: la DMN integra experiencias en un relato coherente que guía elecciones de largo plazo (vocación, ética, propósito).

¿Cómo asimilamos la información y la convertimos en comprensión?

La asimilación significativa o aprendizaje significativo (Ausubel)[85] ocurre cuando el material nuevo se conecta con esquemas previos; sin ese "anclaje", el dato queda suelto y se olvida.[71] El proceso consta de cuatro pasos:

1. **Atención y selección** (SN + estructuras subcorticales).
2. **Codificación** en la memoria de trabajo (ECN) utilizando representaciones simultáneas y sucesivas.
3. **Integración semántica** con esquemas existentes (DMN + hipocampo), apoyada en inferencias y activación de marcos conceptuales.
4. **Consolidación** durante el sueño y el reposo despierto; la repetición fortalece sinapsis y debilita conexiones irrelevantes (poda sináptica).

Cuando el docente **explícita los puentes** entre lo nuevo y lo conocido —analogías, organizadores previos, preguntas generativas— facilita este engranaje y transforma la información en comprensión durable.

La **neuroplasticidad** es la capacidad del cerebro para reorganizar circuitos y, con ello, la base biológica del aprendizaje y del cambio de carácter.[72] Hallazgos recientes subrayan:

- **Plasticidad dependiente de la experiencia**: las redes se reconfiguran según el uso; lo practicado se refuerza, lo olvidado se degrada.

[85] **David Paul Ausubel** (1918–2008) fue un **psicólogo y pedagogo estadounidense**, reconocido por su enorme contribución a la **psicología del aprendizaje** y por ser uno de los principales exponentes del **constructivismo cognitivo**. Su enfoque ha influido profundamente en la teoría educativa contemporánea, especialmente en la forma en que se enseña y se organiza el conocimiento.

- **Ventanas sensibles**: adolescencia y primera adultez muestran un pico de plasticidad y metaplasticidad, modulable por el entorno (adversidad vs. enriquecimiento).
- **Factores potenciadores**: reto cognitivo, clima emocional seguro, ejercicio físico, sueño, nutrición y práctica reflexiva.
- **Reparación y transformación**: incluso traumas tempranos pueden mitigarse mediante experiencias educativas que ofrezcan apoyo social y desafío gradualmente dosificado, reesculpiendo circuitos de regulación emocional.

Implicaciones para la formación del carácter

El carácter -entendido como la arquitectura estable de motivos, hábitos y valores- no es un bloque fijo, sino una construcción neuro-psico-espiritual moldeable por la experiencia:

1. **Hábitos repetidos** consolidan vías fronto-estriatales que automatizan conductas (p. ej., perseverancia).
2. **Reflexión guiada** fortalece la DMN y el vulvo prefrontal, afinando la autodirección moral.
3. **Modelado docente** actúa como estímulo social de alto impacto: la empatía, la coherencia y la mirada compasiva del maestro generan estados neuroquímicos (oxitocina, dopamina) que abren la plasticidad y favorecen la internalización de valores.

En síntesis, una pedagogía que combine **conocimiento de redes cerebrales, estrategias de asimilación significativa y entornos que potencialicen la**

plasticidad no solo mejora el rendimiento académico, sino que **forja carácter**, habilitando a la persona para decisiones más libres, responsables y trascendentes.

¿Qué es la Red de Saliencia (SN) y la atención.

La Red de Saliencia es un **sistema funcional del cerebro** que tiene un papel clave en detectar lo que es *relevante* en nuestro entorno (ya sea externo o interno) y en **dirigir la atención hacia ello**.[73] Actúa como una especie de "interruptor" que decide qué información merece ser procesada con más profundidad en un momento dado.

Red de saliencia (SN), atención y percepción espiritual: un puente hacia la formación integral de la mente.

1. La SN como "radar" neuronal de sentido

La **Red de Saliencia** -anterior ínsula + corteza cingulada anterior- funciona como un radar que evalúa, instante a instante, **qué estímulo merece nuestro poder de atención** y, cuando lo encuentra, conmuta el flujo cerebral desde la divagación (DMN) hacia el control ejecutivo (ECN). De hecho, la ínsula derecha actúa como "interruptor" que **abre o cierra el acceso consciente** a la información perceptiva.

2. Cuando lo espiritual se vuelve saliente

Estudios recientes muestran que experiencias meditativas intensivas aumentan la **conectividad SN-DMN**, correlacionada con mayores puntajes de mindfulness, mientras que neurofeedback focalizado en la ínsula anterior derecha **eleva la alerta atencional** durante meses. Del lado de la vivencia religiosa, fMRI en

creyentes revela la co-activación de SN, núcleos de recompensa y redes atencionales durante momentos de "sentir el Espíritu"; una revisión de 2024 concluye que casi todo estado místico emerge de **interacciones dinámicas entre DMN, ECN y SN**.

Interpretación pedagógica: lo trascendente se registra como *altísima saliencia* -una mezcla de novedad, valor emocional y significado existencial- que recluta la misma infraestructura neuronal usada para decidir "esto importa". Cuando la SN etiqueta un estímulo como espiritual, abre la puerta a un modo de atención absorta, acompañada de recompensa intrínseca y narrativa transformadora.

3. Atención, plasticidad y carácter

El "tag" de la SN no sólo decide **dónde mirar**, sino también **qué conexiones sinápticas reforzar**. Estados de asombro han sido ligados a reducción de la DMN (menor auto-referencia) y aumento de la insula, facilitando aprendizajes pro-sociales. Cada vez que un aula provoca **relevancia emocional + coherencia de valores**, la neuroplasticidad que sigue opera sobre redes atencionales y de sentido, **esculpiendo hábitos y carácter**. Así, la percepción espiritual no es un añadido "étero-místico", sino parte de la arquitectura cerebral que integra emoción, cognición y ética.

Hacia una pedagogía que cultive "saliencia espiritual"

Palanca docente	Mecanismo neural	Efecto formativo
Momentos de asombro (arte, ciencia, naturaleza)	Disminuyen DMN, elevan SN-ECN	Apertura a nuevas perspectivas y humildad cognitiva
Prácticas contemplativas cortas (respiración guiada, silencio)	Fortalecen conectividad SN-DMN	Autoobservación, regulación emocional
Narrativas con carga moral	Etiquetado saliente + recompensa	Internalización de valores y metas prosociales
Modelado de compasión	Ínsula capta estados ajenos	Empatía y sentido de dignidad compartida
Retroalimentación que vincula logro con propósito	Recompensa + saliencia	Perseverancia con sentido trascendente

Estas estrategias convierten la atención en **herramienta de integración**: lo que el estudiante percibe como significativo se consolida no solo como contenido sino como **estructura de carácter**.

La Red de Saliencia es la bisagra entre percepción, emoción y significado. Cuando la educación despierta lo "saliente espiritual" -lo que inspira asombro, compasión, propósito- expande la atención más allá de lo utilitario y alinea la plasticidad cerebral con la construcción de identidad ética. Integrar neurociencia y contemplación, método y misterio, no es un lujo añadido a la clase; es desplegar todo el potencial formativo de la mente humana.

¿Qué es el Sistema de Activación Reticular Ascendente (SARA)?[86]

El SARA es una estructura del tronco encefálico, especialmente en la formación reticular, que regula:

- El nivel general de activación del cerebro (vigilia, atención sostenida, alerta).
- La capacidad de respuesta ante estímulos nuevos o relevantes.
- La transición entre el sueño y la vigilia.

Es una especie de **"interruptor maestro"** que determina si el cerebro está en modo despierto, atento o somnoliento. Su activación envía señales hacia el **tálamo** y desde allí a la **corteza cerebral**.

¿Qué es la Red de Saliencia (SN)?

Como mencionamos antes, la **SN**, ubicada principalmente en la ínsula anterior y la corteza cingulada anterior, se encarga de:

- **Detectar lo relevante** en el entorno interno o externo.
- **Coordinar el cambio de atención** entre el pensamiento interno (red por defecto) y el foco externo (red ejecutiva).
- **Evaluar la carga emocional** de los estímulos.

¿Cómo se relacionan SARA y la SN?

[86] Hernando Barrios Taoa , Carolina Gutiérrez de Piñeres Botero. El artículo se asocia con el Proyecto de Investigación con Código INV-HUM-2606: "Neurociencias, educación y emociones. Fase 1: Revisión narrativa", financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá – Colombia. https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n1/0718-0705-estped-46-01-363.pdf

Jerarquía funcional y comunicación ascendente

- El SARA actúa como el "nivelador de volumen general" de la conciencia. Sin su activación básica, la SN no puede operar; no podríamos estar lo suficientemente despiertos para discriminar lo importante.
- Cuando el SARA eleva el estado de alerta, eso facilita la respuesta de la SN para detectar lo "saliente" (nuevo, valioso, amenazante, significativo).

  En otras palabras:
  SARA prepara el escenario, y la SN selecciona los actores principales.

Integración emocional y atencional

- El SARA responde muy rápido a estímulos sensoriales intensos o inusuales (una explosión, un cambio de tono de voz, una emoción fuerte).
- La SN interpreta esos estímulos en términos de su relevancia personal, emocional o cognitiva. Si se considera importante, activa la red ejecutiva para actuar o la red por defecto para reflexionar.

Ejemplo práctico:

Un estudiante cansado puede estar con el SARA poco activo (baja alerta). Si el docente propone una pregunta con fuerte carga emocional ("¿Qué harías si vieras una injusticia y nadie más dijera nada?"), el SARA se reactiva, y la SN etiqueta la situación como saliente. Entonces se moviliza atención, emoción, motivación… y aprendizaje.

Implicancias para la educación y la formación del carácter

Elemento	SARA	SN
Nivel de energía o alerta	Lo regula directamente	Lo necesita para operar
Atención general	Establece el estado de vigilia	Refina y dirige el foco
Reacción a la novedad	Estímulo-respuesta básica	Evaluación de significado
Aprendizaje profundo	Lo hace posible (pre-requisito)	Lo direcciona (lo que se memoriza, valora, integra)
Formación del carácter	Facilita la presencia consciente	Detecta lo éticamente relevante, lo emocionalmente formativo

En el aula o en cualquier contexto formativo, no basta con "enseñar bien" si el SARA del estudiante está inhibido (por sueño, estrés, aburrimiento o sobreestimulación). A la vez, no basta con que esté despierto si la SN no encuentra sentido en lo que se le ofrece. Por eso, una pedagogía transformadora debe:

- **Estimular el SARA** con variación sensorial, movimiento, pausas activas, respiración consciente.
- **Despertar la SN** con narrativas significativas, preguntas existenciales, emociones positivas, ejemplos auténticos.

Así se configura una **educación integral que toca no solo la mente pensante, sino también la mente perceptiva, emocional y espiritual**, allí donde se gesta el carácter.

El Sistema de Activación Reticular Ascendente y la Red de Saliencia:

Bisagras neuro-espirituales de la atención

> "Lo que un cerebro ve depende tanto de lo que llega a sus sentidos como de lo que está ya despierto dentro de él."
>
> — Anónimo contemplativo del siglo XVI

Dos niveles, un mismo propósito

En los capítulos previos hemos descrito la mente como un entramado de redes dinámicas que anticipan, filtran y narran la experiencia. Entre ellas, la **Red de Saliencia (SN)** –situada principalmente en la ínsula anterior y la corteza cingulada anterior– decide qué estímulos merecen los recursos de la conciencia. Sin embargo, este refinado "radar cortical" depende de un engranaje más profundo: el **Sistema de Activación Reticular Ascendente (SARA)**, localizado en el tronco encefálico.

- **SARA** regula el nivel global de vigilia y alerta. Es el *encendido maestro* que permite que la corteza entre en modo receptivo.
- **SN** opera una vez que la vigilia existe: etiqueta la relevancia, conmuta entre la Red Ejecutiva y la Red por Defecto, y asigna prioridad emotiva a la información.

Juntos forman una **columna vertebral de la atención**: *SARA prepara el terreno; la SN elige la semilla.*

Sinergia fisiológica y fenomenología espiritual

Cuando una persona se enfrenta a un acontecimiento que percibe como **trascendente** –una puesta de sol luminosa, un texto que le interpela, la mirada compasiva de un maestro– el proceso suele desplegarse así:

1. **Estímulo sorprendente o cargado de sentido** → *SARA* incrementa la excitabilidad cortical.
2. **Evaluación afectiva** → *SN* determina la saliencia: ¿es valioso, amenazante, sagrado?
3. **Cambio de red** → la SN conmuta la actividad desde la divagación interna (DMN) hacia el foco (ECN) o viceversa, según se requiera acción o contemplación.

Experiencia subjetiva → se genera un estado de *atención absorta* acompañado de consciencia emocional y, con frecuencia, un sentimiento de conexión espiritual.

Esta coreografía neurofisiológica **ancla lo espiritual en lo corporal sin reducirlo a biología**. El *cómo* de la experiencia (su dinámica atencional) descansa en SARA + SN; el *qué* de la experiencia (su significado) emerge de la historia, la cultura y la apertura interior.

Implicaciones pedagógicas: despertar, mantener y dirigir la atención

Etapa didáctica	Estrategias que activan SARA	Estrategias que convocan SN	Resultado formativo
Introducción	Cambio de tono de voz, iluminación, música breve, movimiento corporal	Pregunta provocadora, relato emotivo, referencia a propósito personal	"Click" de alerta + curiosidad
Desarrollo	Ritmo alternante exposición-interacción, pausas activas	Analogías significativas, problemas reales, vínculos con valores	Atención sostenida + construcción de sentido
Cierre / Reflexión	Respiración guiada, silencio contemplativo	Metáfora final, invitación ética, práctica de gratitud	Consolidación de aprendizaje + interiorización de valores

Cuando el docente sincroniza ambas palancas, genera un clima en el que la plasticidad cerebral se orienta no sólo hacia la retención de datos, sino hacia la formación del carácter.

Plasticidad y esculpido de la identidad

La repetición de experiencias donde SARA y SN trabajan al unísono fortalece:

- **Vías fronto-límbicas** que sustentan la autorregulación emocional.
- **Circuitos insulares** que afinan la empatía y la autoconciencia corporal.
- **Redes prefrontales** que integran valores abstractos en planes de acción.

Con el tiempo, estos cambios caben bajo el rótulo de **carácter**: un entramado de hábitos, motivaciones y virtudes que orientan decisiones más allá del momento presente.

Una pedagogía de la saliencia espiritual. Educar la mente espiritual no consiste en añadir contenidos religiosos a un currículo saturado, sino en **enseñar a reconocer y a responder a lo que realmente importa**. Cuando la educación se

convierte en un laboratorio de experiencia saliente –intelectual, estética, ética y trascendente–, habilita a los estudiantes para:

1. **Percibir** con todos los sentidos y con todo el ser.
2. **Atender** sin fragmentación, con presencia plena.
3. **Discernir** el valor profundo de lo que encuentran.
4. **Actuar** coherentemente con ese discernimiento.

Así, el binomio SARA-SN opera como **bisagra neuro-espiritual** que liga biología, cognición y sentido, recordándonos que la formación integral nunca es sólo cuestión de información, sino de **integración**.

Educación sin sentido

La sociedad actual muestra signos evidentes de fragmentación y desgaste. Se ha vuelto cada vez más evidente que los sistemas educativos, lejos de ser un espacio de contención, formación integral y reconstrucción del tejido social, se han transformado en un espejo de esa misma realidad quebrada. En lugar de contrarrestar la descomposición social, muchas veces reproducen sus dinámicas: desigualdad, desinterés, individualismo y pérdida de sentido. La educación, que debería estar orientada a formar seres humanos íntegros, conscientes y comprometidos con el bien común, se ve arrastrada por la velocidad vertiginosa con que se fragmentan los valores y vínculos sociales. De este modo, el sistema educativo no solo refleja la crisis cultural y ética de la sociedad contemporánea, sino que también se convierte en una especie de "microcosmos" donde se experimentan sus contradicciones, tensiones y fracturas. Esta situación nos interpela profundamente: si la educación no logra regenerar el tejido humano, ¿quién lo hará?.

Neurosis noógena.

La neurosis noógena es una forma de sufrimiento psíquico profundamente ligada a la pérdida o ausencia de sentido en la vida.[74] A diferencia de otras neurosis de origen psicológico, que suelen surgir de traumas, conflictos inconscientes o desequilibrios emocionales, la neurosis noógena tiene una raíz existencial. Este concepto fue desarrollado por Viktor Frankl,[87] psiquiatra y creador de la logoterapia, quien entendía que el ser humano no solo busca placer o poder, sino que, en lo más profundo de su ser, anhela encontrar un propósito que le dé significado a su existencia. Cuando esa necesidad de sentido no se satisface, se produce una crisis interna que no siempre se expresa como una enfermedad mental definida, pero que se manifiesta como vacío existencial, apatía, frustración, desorientación o desesperanza.

En nuestra sociedad contemporánea, marcada por el consumo, la rapidez y la superficialidad, este tipo de neurosis es cada vez más frecuente. No se trata de una patología clínica en todos los casos, sino de un malestar silencioso que invade la vida de muchas personas que, desde fuera, pueden parecer exitosas, funcionales o integradas, pero que internamente experimentan una profunda falta de propósito. Jóvenes que estudian sin comprender por qué lo hacen, profesionales que cumplen metas sin sentir pasión por su trabajo, personas que tienen todo lo necesario para vivir pero no encuentran una razón para levantarse por la mañana. Todos ellos pueden estar afectados por una forma de neurosis noógena.

[87] Viktor Frankl fue un neurólogo, psiquiatra y filósofo austriaco, nacido en Viena en 1905 y fallecido en 1997. Es reconocido como el fundador de la logoterapia, una corriente de la psicoterapia centrada en la búsqueda de sentido como motor fundamental de la vida humana.

En el ámbito educativo, este fenómeno adquiere una relevancia crítica. Cada vez es más evidente que los sistemas educativos han dejado de ofrecer una respuesta significativa a las preguntas fundamentales del ser humano. Se han centrado en transmitir información, entrenar competencias o preparar para el mercado laboral, pero han descuidado el desarrollo de la interioridad, la reflexión personal y la búsqueda de sentido. Esto ha llevado a una desconexión afectiva y existencial en muchos estudiantes, que perciben la educación como una carga, una rutina sin alma. Cuando un estudiante pregunta "¿para qué sirve esto?", no solo expresa una duda académica, sino muchas veces una crisis de orientación vital. Si el sistema no logra responder a esa inquietud de fondo, lo que se instala es la desmotivación crónica, la apatía y, en última instancia, la renuncia simbólica al aprendizaje.

Los educadores tampoco están exentos de este fenómeno. Muchos docentes han perdido el entusiasmo que los llevó a elegir su vocación. La sobrecarga administrativa, la presión por resultados, la falta de reconocimiento social y la sensación de que sus esfuerzos no generan cambios reales, contribuyen a una forma de desgaste que puede derivar en una neurosis noógena docente. No se trata simplemente de estrés laboral, sino de una experiencia más profunda: la pérdida del sentido del acto de educar. Cuando enseñar deja de ser una misión para convertirse en un trámite, cuando el aula deja de ser un espacio de encuentro y transformación, y se vuelve solo una sala de paso, también el alma del educador comienza a resquebrajarse.

Este tipo de crisis pone en evidencia la urgencia de rehumanizar la educación.[88] Educar no puede reducirse a la mera instrucción técnica o a la preparación para una economía competitiva. Es necesario volver a situar el desarrollo del sentido como una dimensión central del proceso formativo. Esto implica abrir espacios en los que tanto docentes como estudiantes puedan preguntarse quiénes son, qué quieren aportar al mundo, qué los mueve desde dentro. Incorporar la dimensión espiritual o existencial, no en un sentido religioso necesariamente, sino como la posibilidad de reflexionar sobre la vida con profundidad, puede ser una vía para prevenir o mitigar los efectos de la neurosis noógena.

Solo una educación que forme personas con propósito, con capacidad de orientarse hacia valores trascendentes y con una visión significativa de su existencia, podrá dar respuesta a los desafíos de nuestro tiempo. La neurosis noógena no se resuelve con más información, más tecnología o más evaluaciones, sino con la reconstrucción del sentido. En ese camino, el rol del educador se vuelve crucial: no como simple transmisor de conocimientos, sino como acompañante en la búsqueda de sentido. Porque una escuela sin sentido es un reflejo de una sociedad vacía, pero una escuela que educa para la vida y desde la vida puede ser el lugar donde comienza la sanación del alma contemporánea.

El IHME[89] Es una organización de investigación global independiente que proporciona información rigurosa y comparable sobre la salud de las poblaciones

[88] La expresión "rehumanizar la educación" se refiere a un enfoque educativo que prioriza la dimensión humana, ética, emocional y social del aprendizaje, en lugar de centrarse únicamente en aspectos técnicos, administrativos o competitivos. Implica recuperar la educación como un proceso que fomenta el desarrollo integral de las personas, no solo la adquisición de conocimientos o habilidades técnicas.

[89] Acrónimo de Institute for Health Metrics and Evaluation (*Instituto de Métricas y Evaluación de la Salud*, en español). Fue fundado en 2007 y tiene su sede en la Universidad de Washington, en Seattle, Estados Unidos.

del mundo. Es necesario recordar aquí una crisis de propósito y de sentido fatal. Según el IHME ocurren 740.000 muertes por suicidio al año. Eso significa una muerte cada 43 segundos.

Decir que cada 43 segundos una persona se suicida en el mundo significa que, en promedio, más de 740.000 personas mueren por suicidio cada año, lo cual equivale a cerca de 1.800 suicidios diarios. Esta cifra no solo impacta por su magnitud numérica, sino por lo que revela sobre el estado de salud mental y espiritual de la humanidad. No estamos ante simples estadísticas: cada número representa una historia, un dolor profundo no resuelto, una vida que no pudo encontrar caminos para sostenerse.

Interpretar este dato implica reconocer que el suicidio es un fenómeno multifactorial, que no puede explicarse desde una sola causa, y que revela fallas en varios niveles: personales, familiares, sociales, culturales y espirituales. Su prevalencia masiva nos habla de un **vacío existencial generalizado**, de una sociedad que muchas veces no ofrece sentido, acompañamiento ni contención. También habla del fracaso de los sistemas de salud mental, que muchas veces llegan tarde, o no llegan, especialmente en regiones donde el suicidio sigue siendo un tema tabú o moralmente condenado, impidiendo que se busque ayuda.

Entre los factores que más conducen a una persona a quitarse la vida, el mayor y más profundo de todos es **la desesperanza**. No cualquier tristeza lleva al suicidio, sino aquella que se cronifica, se interioriza y finalmente destruye toda posibilidad de futuro. Es esa sensación de que "nada cambiará", de que "nadie puede ayudarme" o que "mi vida no tiene valor ni propósito". Esa desesperanza puede surgir de muchos caminos: enfermedades mentales no tratadas (como la

depresión mayor, el trastorno bipolar o la esquizofrenia), experiencias traumáticas, pérdidas afectivas, abuso, violencia, aislamiento social, consumo problemático de sustancias, pobreza extrema o falta de redes de apoyo. Pero, por sobre todo, hay una raíz silenciosa que muchas veces se oculta detrás de los síntomas: la pérdida de sentido.

Viktor Frankl, sobreviviente del Holocausto, decía que "la desesperación es sufrimiento sin sentido". Esa es, probablemente, la definición más clara del estado emocional que puede llevar al suicidio. Cuando una persona ya no encuentra motivos para vivir, cuando no ve ningún horizonte o razón que justifique su existencia, incluso el sufrimiento leve puede volverse insoportable. Por eso, el suicidio no es solo un problema clínico o médico, sino también **espiritual, cultural y existencial**. No basta con tratar síntomas: hay que ayudar a las personas a recuperar el sentido de su vida, a reconectar con sus valores más profundos, a saberse amadas, necesarias, acompañadas.

En este sentido, los sistemas educativos, las comunidades, las familias y las comunidades de fe tienen un rol crucial. Vivimos en un mundo donde muchos saben cómo tener éxito, pero pocos saben para qué viven. Esa desconexión entre conocimiento técnico y sabiduría existencial es, en sí misma, una causa de sufrimiento. Cuando un joven siente que su vida no vale nada, no porque le falte inteligencia o capacidades, sino porque **nadie le ha mostrado su valor intrínseco**, entonces el mundo ha fallado en su tarea más esencial: acompañar a vivir.

Por eso, el dato de un suicidio cada 43 segundos no debe leerse como una cifra que nos paraliza, sino como un **llamado urgente a la acción compasiva y profunda**. Habla de una humanidad que necesita volver a mirar al otro con ternura, que debe educar no solo para competir, sino para vivir con propósito.

Implica que debemos construir sociedades más empáticas, sistemas más humanos, escuelas más integrales y entornos donde se pueda hablar del dolor sin miedo, sin juicio y sin soledad.

En definitiva, prevenir el suicidio no es solo tarea de psiquiatras o psicólogos. Es una tarea colectiva. Es enseñar a mirar el alma, a escuchar desde el corazón y a recordar que siempre, incluso en la oscuridad más profunda, hay luz cuando hay sentido.

La desesperanza y la falta de propósito están profundamente relacionadas con un fenómeno cada vez más evidente en los sistemas educativos contemporáneos: la **escasa formación en sentido de vida y propósito personal**.[75] La educación, tal como se ha configurado en muchas sociedades modernas, se ha centrado de manera casi exclusiva en el desarrollo de competencias técnicas, habilidades cognitivas y capacidades funcionales para el mercado laboral. Aunque estos elementos son necesarios, no son suficientes. La omisión sistemática del acompañamiento en la construcción del sentido existencial ha dejado a muchos jóvenes bien preparados para enfrentar desafíos técnicos, pero profundamente desorientados frente a las preguntas esenciales de la vida.

Cuando un sistema educativo no promueve la reflexión personal sobre el propósito de vida, no ofrece espacios para la exploración del yo, ni cultiva el desarrollo interior, lo que ocurre es que muchos estudiantes atraviesan su formación como si caminaran en automático. Aprenden contenidos, rinden pruebas, aprueban cursos, pero sin entender para qué están aprendiendo ni cómo eso se vincula con su vocación más profunda. Esta desconexión es terreno fértil para el surgimiento de la desesperanza. Porque no se trata solo de "no saber qué hacer con la vida", sino de sentir que **la vida misma no tiene un para qué**, que lo

aprendido no está conectado con lo que uno es ni con lo que uno quiere llegar a ser. Y cuando no hay una razón vital que sostenga los esfuerzos, el cansancio se convierte en vacío, y el vacío en angustia.

Aquí es donde la educación tiene una misión insustituible. Más allá de transmitir información y habilidades, su rol más profundo y trascendente es ayudar a las personas a descubrir quiénes son, qué los mueve, qué quieren aportar al mundo y por qué vale la pena vivir. Formar en propósito no significa imponer creencias ni dictar caminos únicos, sino abrir espacios de diálogo interior, de reflexión existencial, de descubrimiento vocacional.[76] Significa enseñar que el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino un medio para construir una vida con sentido, orientada al bien común, a la autorrealización y a la trascendencia.

Lograr esto requiere un cambio profundo en la cultura educativa. Es necesario que los centros educativos dejen de concebirse solo como fábricas de rendimiento y empiecen a verse como **espacios de formación integral del ser humano**. Esto implica integrar en el currículo preguntas como: ¿quién soy?, ¿para qué estoy en el mundo?, ¿cuáles son mis talentos?, ¿qué me da sentido?, ¿qué legado quiero dejar? También implica que los docentes se formen no solo como transmisores de contenido, sino como **mentores del sentido**, capaces de acompañar procesos personales y de sostener emocional y espiritualmente a sus estudiantes.

Además, el desarrollo del propósito no puede relegarse solo a asignaturas específicas como orientación o ética. Debe estar transversalmente presente en todas las disciplinas. Un profesor de matemáticas, de historia o de ciencias también puede, desde su rol, mostrar cómo su materia se vincula con la vida, con

los desafíos sociales, con la construcción de un mundo mejor. La clave está en enseñar no solo el "qué" y el "cómo", sino también el **"para qué"**.

La falta de propósito que vemos hoy en tantos jóvenes -expresada en apatía, desmotivación, ansiedad o incluso ideaciones suicidas- no es solo una señal de malestar individual, sino una consecuencia estructural de un sistema educativo que ha olvidado su **rol formador del alma**. Frente a esto, urge una transformación que devuelva al acto de educar su sentido más noble: formar seres humanos plenos, con identidad, con sentido, con dirección y con esperanza. Porque cuando una persona descubre su propósito, se levanta con más fuerza, soporta mejor las dificultades y se conecta de manera más profunda con la vida. Y eso, en última instancia, es el corazón mismo de toda verdadera educación.

La atención: el fundamento de todo aprendizaje y desarrollo espiritual.

Daniel Goleman ha afirmado que "saber concentrarse es más decisivo para un niño que su coeficiente intelectual… la atención es la base del aprendizaje."[90] Esta declaración no solo aplica a la infancia, sino también a jóvenes y adultos. Sin atención, que es el fundamento de todo proceso formativo, la posibilidad de lograr un desarrollo intelectual, afectivo y espiritual se ve seriamente comprometida. Hoy, somos testigos de cómo la atención está siendo constantemente dirigida -y muchas veces manipulada- hacia estímulos que poco o nada tienen que ver con el pensamiento profundo, la reflexión crítica, la contemplación o la calma interior. Esta distracción permanente ha debilitado

[90] BBVA Aprendemos juntos https://aprendemosjuntos.bbva.com

nuestra capacidad de asombro, ha erosionado el interés genuino y ha menguado la curiosidad, pilares fundamentales del aprendizaje y del desarrollo humano.

La atención es el recurso mental más valioso que poseemos.[77] No es simplemente un acto de mirar o escuchar, sino una disposición profunda del ser hacia algo que merece nuestra energía, tiempo y conciencia. En la era digital, la atención se ha convertido en una moneda de cambio: las plataformas tecnológicas, redes sociales y flujos de información instantánea compiten por capturarla, moldearla y, muchas veces, explotarla.

Este fenómeno tiene consecuencias críticas. Cuando la atención se dispersa en exceso, el pensamiento se fragmenta. Y un pensamiento fragmentado pierde profundidad, dirección y sentido. En ese escenario, el aprendizaje se empobrece porque no hay espacio para la concentración sostenida ni para la integración significativa del conocimiento. Además, al debilitarse la capacidad de contemplación -ese momento de pausa reflexiva en que el alma y el pensamiento se encuentran-, se pierde una dimensión fundamental de la experiencia humana: el vínculo con el misterio, con lo esencial y con el propósito.

La educación, por tanto, no puede limitarse a transmitir contenidos o desarrollar habilidades técnicas. Debe ser, ante todo, una pedagogía de la atención. Educar la atención implica ayudar a los estudiantes a recuperar el control de su propia mente, a redirigir su mirada hacia lo que vale la pena, a reencontrarse con el silencio, con la interioridad y con el asombro que despierta la sabiduría. Solo así será posible construir una cultura donde las experiencias de aprendizaje sean más críticas, más conscientes y profundamente espirituales. Una cultura profundamente espiritual en el ámbito del aprendizaje reconoce que educar no es solo preparar para el trabajo, sino también formar para la vida, para la compasión,

para el sentido, para el misterio. Cuando la atención se educa, el pensamiento se profundiza; y cuando el pensamiento se eleva, el alma también aprende.

Marta Peirano[91] en su libro "El enemigo conoce el sistema" nos entrega su apreciación en relación a la atención: "Tenemos la capacidad de atención de un pez de colores. Mejor dicho, la teníamos, pero ya no. La capacidad del pez es de nueve segundos, mientras que en este preciso momento la del humano medio es de ocho. En el año 2000 nuestra capacidad de focalizar la atención en una sola cosa era de 12 segundos, pero nos hemos entregado a un duro entrenamiento para bajar esa marca. Nuestra paciencia está escasa que el 40% de los usuarios abandonan una página web si tarda más de tres segundos en cargar."[92]

Luis Meyer escribe como título en su artículo "La sociedad de la distracción":

"*La atención, el bien más preciado del ser humano, disminuye según avanza un estilo de vida cada vez más trepidante, que cabalga a lomos del avance de la tecnología, la competitividad laboral y el estrés inducido. Cada vez más expertos dan la voz de alarma, resumida en una misma pregunta: ¿nos la están arrebatando, o es una consecuencia natural de nuestra propia evolución?*"[93]

La atención es una función neurocognitiva fundamental para el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la conciencia. Su regulación no depende de un único centro cerebral, sino de la interacción coordinada entre diversas estructuras y redes neuronales. En primer lugar, el Sistema de Activación Reticular

[91]Marta Peirano (Madrid, 7 de noviembre de 1975) es una periodista española especializada en las relaciones entre tecnologías informáticas y poder.
[92] Informe de Microsoft Canadá de 2015, que popularizó la comparación de la atención humana con la de un pez dorado (*goldfish*).
[93] https://ethic.es/sociedad-de-la-distraccion

Ascendente (SARA), ubicado en el tronco encefálico, cumple un rol esencial en la activación cortical general, permitiendo que el organismo se mantenga en estado de alerta y receptividad. Esta base fisiológica es imprescindible, ya que sin un nivel mínimo de activación, no es posible que ocurra ningún proceso atencional.

Por otro lado, la corteza prefrontal, interviene en el control voluntario de la atención, facilitando la concentración sostenida, la planificación y la inhibición de estímulos irrelevantes. Esta área se activa con fuerza en tareas que demandan esfuerzo cognitivo prolongado y representa el centro ejecutivo que modula tanto la dirección como la estabilidad del foco atencional. A su vez, el tálamo actúa como un filtro sensorial que selecciona y canaliza los estímulos más relevantes hacia la corteza cerebral, ayudando a priorizar la información que merece atención consciente.

De manera complementaria, el cerebro opera mediante redes funcionales altamente especializadas que sostienen distintos tipos de atención. La red de atención dorsal permite el mantenimiento de la atención de forma dirigida y sostenida, regulando el enfoque hacia objetivos específicos según procesos top-down. Esta red se activa cuando una persona fija su atención de manera intencional sobre una tarea o estímulo. En cambio, la red de atención ventral se involucra en la atención de tipo bottom-up, es decir, aquella que se activa de forma automática ante estímulos inesperados, novedosos o potencialmente amenazantes del entorno.

Asimismo, la red de saliencia, compuesta por regiones como la ínsula anterior y la corteza cingulada anterior, tiene un papel decisivo en la detección de estímulos relevantes tanto internos como externos. Esta red evalúa continuamente qué información merece ser destacada y priorizada, operando como un sistema de

conmutación entre redes que regula el tránsito entre estados de reposo mental y estados de atención activa. En este sentido, la red de saliencia puede considerarse un "interruptor atencional" que permite al sujeto responder con flexibilidad a los requerimientos del entorno.

En términos neuroquímicos, la atención está modulada por neurotransmisores clave como la dopamina, la noradrenalina y la acetilcolina. La dopamina influye en la motivación y la recompensa, actuando sobre circuitos que promueven la persistencia atencional frente a tareas con alto valor percibido. La noradrenalina incrementa el nivel de alerta, especialmente en situaciones de alta demanda o amenaza, y la acetilcolina favorece la precisión atencional, facilitando la selección de estímulos específicos y la inhibición de distracciones.

En conjunto, estos mecanismos cerebrales constituyen una arquitectura funcional compleja que permite al ser humano no solo responder al entorno, sino también regular su foco cognitivo de manera deliberada. Comprender esta base neurobiológica de la atención resulta fundamental para el diseño de entornos educativos y espirituales que no solo transmitan conocimientos, sino que también formen capacidades atencionales profundas, sostenidas y significativas.Tabla de resumen conceptual.

Mecanismo / Red	Función principal en la atención
Sistema de Activación Reticular	Estado de alerta general
Corteza Prefrontal	Control voluntario, sostenido y ejecutivo de la atención
Red de Saliencia (SN)	Detecta qué estímulos son relevantes
Red de Atención Dorsal (DAN)	Atención dirigida voluntariamente (foco sostenido)
Red de Atención Ventral (VAN)	Responde a estímulos inesperados (interrupciones)
Tálamo	Filtrado sensorial
Dopamina, Noradrenalina, ACh	Neuroquímica que modula la eficacia atencional

La atención es la puerta de entrada de la conciencia. Allí donde dirigimos nuestra atención, allí se enfoca también nuestra mente, nuestras emociones y nuestro ser. Desde el punto de vista neurobiológico, los sistemas y redes que sostienen la atención -como el SARA, la corteza prefrontal, las redes de saliencia y de control atencional- permiten que el individuo seleccione, interprete y dé sentido a los estímulos que recibe, construyendo así la base de su experiencia interna. Cuando estos mecanismos funcionan armónicamente, se posibilita no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo de una mente profunda, reflexiva, autoconsciente y abierta a lo trascendente.

Sin embargo, en contextos marcados por la sobreestimulación, la dispersión y el ruido constante, estos sistemas se ven profundamente afectados. La atención, al fragmentarse, impide que el pensamiento se sostenga. Una mente distraída no puede contemplar, no puede permanecer en silencio interior, ni alcanzar profundidad reflexiva. Así, el deterioro atencional no solo empobrece el conocimiento, sino que atrofia progresivamente la capacidad de asombro, la escucha interna, la intuición espiritual y la búsqueda de sentido.

El pensamiento espiritual -que no es simplemente pensamiento religioso, sino una forma de conciencia que trasciende lo inmediato y busca conexión con lo eterno, lo sagrado, lo divino- requiere silencio, atención, dirección y presencia. Estos actos no son posibles sin una base atencional sólida. Es en la quietud de la mente donde se percibe la voz de Dios, donde se revela el misterio y donde el alma se encuentra con lo eterno. Pero una mente colonizada por estímulos externos, capturada por el mercado de la atención, se vuelve incapaz de recogimiento, de profundidad, de trascendencia. Se desliza hacia la superficialidad, la dispersión y el vacío interior.

Por tanto, podemos afirmar que la destrucción de los mecanismos de la atención es también una destrucción de las condiciones internas para la espiritualidad. A través del debilitamiento de la atención, no solo se pierde concentración o rendimiento académico, sino que se dificulta -cuando no se imposibilita- el contacto con lo más profundo del ser y con lo divino. La mente ya no se vuelve un altar, sino un mercado de estímulos fugaces. Y en ese escenario, hablar de Dios se vuelve cada vez más lejano, incomprensible, incluso molesto, porque se ha perdido el lenguaje y la sensibilidad para lo sagrado.

Desde una perspectiva educativa, esto implica una gran responsabilidad: formar la atención no es un acto técnico, sino un acto espiritual y ético. Educar la atención es crear las condiciones para que el pensamiento se eleve, para que la interioridad se fortalezca, y para que el alma tenga espacio para escuchar, contemplar y conectar con Dios. En tiempos donde la distracción es estructural, formar la atención es también un acto de resistencia espiritual.

La atención, el sistema digestivo y el desarrollo del carácter.

Con justa razón se ha denominado a nuestra época como la sociedad de la distracción. La pérdida de la capacidad atencional no se explica únicamente por disfunciones en los sistemas neurológicos producto del exceso de tecnología. Existen además otros factores igualmente relevantes para comprender el deterioro del desarrollo integral de las personas. Más allá del estrés crónico y la fatiga propia de un modelo de vida que exige rendimiento incluso a costa de la salud física y mental, emerge un elemento que en los últimos años ha captado la atención de la neurociencia: la profunda influencia del sistema digestivo en funciones como la memoria, el aprendizaje, la personalidad y el carácter. Este

vínculo se establece a través de una conexión clave con el sistema nervioso central: el nervio vago.[94]

Durante décadas, la neurociencia se centró casi exclusivamente en el cerebro como el órgano rector del pensamiento, las emociones y el comportamiento. Sin embargo, descubrimientos recientes han revelado que el sistema digestivo, y en particular el **sistema nervioso entérico (SNE)** -a menudo llamado "el segundo cerebro"- desempeña un papel vital en la configuración de la mente, el carácter y la capacidad de aprendizaje.

El sistema nervioso entérico está compuesto por más de **100 millones de neuronas** distribuidas a lo largo del tracto gastrointestinal.[78] Aunque no genera pensamientos conscientes, regula funciones autónomas vitales y se comunica bidireccionalmente con el cerebro a través del **nervio vago**, uno de los doce pares craneales más extensos e importantes. Este nervio actúa como un **puente neurofisiológico** entre el cerebro y el intestino, permitiendo que ambos sistemas compartan información en tiempo real sobre el estado emocional, metabólico e inmunológico del cuerpo.[79]

Desde esta perspectiva, **el intestino no solo digiere alimentos, sino también emociones**. Diversos estudios han demostrado que el estado del microbioma intestinal -el ecosistema de bacterias que habita el sistema digestivo- influye directamente en la producción de neurotransmisores como la serotonina, la

[94] El **nervio vago** (también llamado nervio neumogástrico **o** décimo par craneal**)** es un nervio que forma parte del sistema nervioso parasimpático. Es uno de los más largos del cuerpo y se extiende desde el cerebro hasta el abdomen, pasando por el cuello, el tórax y varios órganos internos. Es un puente clave entre el cerebro y muchos órganos vitales, ayudando a mantener el equilibrio y la calma en el cuerpo.

dopamina y el GABA,[95] fundamentales para el estado de ánimo, la motivación, la memoria y la regulación emocional. De hecho, más del 90% de la serotonina del cuerpo se produce en el intestino.

Cuando hay desequilibrio intestinal (disbiosis), producto de dietas inflamatorias, estrés crónico o falta de descanso, se genera una retroalimentación negativa hacia el sistema nervioso central que puede alterar no solo la atención y el aprendizaje,[96] sino también el desarrollo del carácter, entendido como la capacidad de regular emociones, perseverar, empatizar y tomar decisiones éticas.

En este contexto, el **nervio vago** desempeña un rol crucial: su correcta estimulación se asocia con un estado parasimpático (de calma y reparación), fundamental para la memoria, la reflexión y el aprendizaje profundo. Cuando este nervio está activo y bien regulado, facilita una mente tranquila, enfocada y emocionalmente estable, condiciones esenciales para cultivar valores, desarrollar el carácter y abrirse a experiencias espirituales significativas.

Por el contrario, cuando el sistema digestivo está en desequilibrio y el nervio vago está inhibido o alterado, el cuerpo permanece en un estado de hiperalerta (modo simpático) que impide la reflexión crítica, la introspección y la capacidad de contemplación, elementos indispensables para una vida con sentido y conexión con lo trascendente.

---

[95] En medicina (y en neurociencia), GABA_A se refiere a un tipo de receptor del neurotransmisor GABA (ácido gamma-aminobutírico). GABA es el **principal neurotransmisor inhibidor** del sistema nervioso central, y los receptores GABA_A son una de las formas en que ejerce su efecto.

[96] La grelina, la "hormona del hambre", está directamente relacionada con el aprendizaje y la memoria, actuando en el hipocampo para mejorar la formación de recuerdos. Además, la grelina influye en las funciones cognitivas, y la inhibición de su señalización se ha asociado con pérdida de memoria y deterioro cognitivo.

Comprender la estrecha relación entre el sistema digestivo, el nervio vago y el sistema nervioso central permite una visión más holística de la educación y del desarrollo humano. No se puede formar el pensamiento, el carácter ni la espiritualidad sin considerar el cuerpo como parte integral de la mente. Atender el "segundo cerebro" no es una moda, sino una necesidad para restaurar el equilibrio entre lo fisiológico, lo emocional y lo espiritual.

"En Zeamo, una consultora sobre el bienestar laboral, recuerdan que nuestro cerebro solo es responsable del 2% de nuestro peso corporal, pero utiliza hasta el 20% de nuestra energía: «La razón por la que eres lento o incapaz de concentrarte puede ser tan simple como lo que comiste en el almuerzo». La polución también influye en nuestra capacidad de atención."[97]

Es fundamental comprender que la atención es el punto de partida de todo proceso de aprendizaje. Sin una atención focalizada y consciente, cualquier esfuerzo del docente por transmitir los aprendizajes esperados en una sesión de aula resulta estéril. Hoy nos enfrentamos a una generación que, en muchos casos, ha perdido la capacidad de analizar sus propias necesidades y condiciones internas, debilitadas tanto por una alimentación deficiente como por el deterioro cognitivo asociado al exceso de estímulos tecnológicos. En este escenario, la mente opera en un estado de fragmentación y sobrecarga, lo que le impide conectar con niveles más profundos de conciencia, reflexión o espiritualidad. Podríamos ilustrarlo con la imagen de una computadora a la que se le exige funcionar correctamente, aun cuando su disco duro o sus componentes esenciales

[97] https://ethic.es/sociedad-de-la-distraccion

estén dañados. Tal dispositivo quizás pueda ofrecer una respuesta mínima, pero esta será limitada, errática o incluso completamente ausente.

Diversas investigaciones en neurociencia han demostrado que la atención no es solo una habilidad más, sino la función que activa y organiza el resto de los procesos mentales: la percepción, la memoria, el razonamiento y la toma de decisiones dependen directamente de la calidad del foco atencional.[98] Cuando la atención está comprometida -ya sea por exceso de estimulación, fatiga mental, mala nutrición o falta de autorregulación emocional-, la mente pierde su capacidad de integrar la información de manera coherente y significativa.

Esto tiene consecuencias profundas no solo para el aprendizaje académico, sino también para el desarrollo del carácter y la apertura espiritual. La atención es el umbral que da acceso a la interioridad. Es solo en la calma mental, en la capacidad de detenerse y enfocar la conciencia, donde la persona puede reconocerse a sí misma, examinar su mundo interno y abrirse al encuentro con lo trascendente. Sin atención, no hay contemplación; y sin contemplación, se vuelve casi imposible cultivar valores, sentido o espiritualidad.

Además, factores como la alimentación juegan un rol clave. La calidad nutricional afecta directamente al funcionamiento del sistema nervioso, la producción de neurotransmisores y el equilibrio hormonal que regula la atención y el estado emocional. Por su parte, el exceso de exposición a pantallas y estímulos digitales

[98] https://www.cognifit.com/es/atencion?srsltid=AfmBOoqzVD4RSNT8-MB5X3_2G9heDGNVR0m-H_5fMBD9lsipsEX9EGmS

ha sido vinculado con una reducción de la capacidad atencional sostenida y un aumento en la impulsividad y el estrés cognitivo.[99]

Por tanto, el desafío educativo actual no solo es transmitir conocimientos, sino reconstruir las condiciones mentales y físicas mínimas para que el aprendizaje profundo y la experiencia espiritual sean posibles. Esto exige un enfoque pedagógico más integral, donde se eduque la atención, se cuide el cuerpo, se regule la tecnología y se favorezcan espacios de silencio, reflexión y conexión interior.

[99] https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11385738/

Conclusión:

Volver a mirar con el alma.

Este libro ha sido un viaje hacia el corazón olvidado de la educación: **la formación integral del ser humano**. A lo largo de sus páginas, hemos explorado cómo el pensamiento espiritual, el clima emocional del aula, la dimensión trascendente de la conciencia y la necesidad de vínculos auténticos son pilares esenciales para una educación que no solo instruya, sino que transforme.

En una sociedad marcada por la exaltación del "yo héroe", la cultura del aislamiento y la pérdida del prójimo, el acto de educar se ha vuelto más urgente que nunca. No basta con desarrollar habilidades cognitivas o preparar para el éxito profesional. Hoy, más que nunca, necesitamos una educación que devuelva humanidad, que enseñe a mirar al otro, a cuidar, a conectar, a detenerse con compasión, a vivir con propósito.

Frente a la "muerte del Buen Samaritano", el centro educativo puede ser el espacio donde esa figura renazca; donde los vínculos se restauren, la empatía se recupere y el amor gratuito vuelva a tener cabida. Y para ello, es indispensable formar docentes que no solo enseñen contenidos, sino que sean sembradores de sentido, mediadores del espíritu y cultivadores del alma.

La educación con sentido, espiritualidad y apertura trascendente no es una utopía romántica. Es una necesidad antropológica y pedagógica. Porque cuando el aula se convierte en un espacio sagrado, cuando el pensamiento se eleva, cuando se educa para el amor, entonces el conocimiento se vuelve sabiduría, y la enseñanza se transforma en una forma de redención.

Este libro, entonces, no concluye: comienza en cada lector que decida mirar el aula con nuevos ojos. En cada docente que se atreva a enseñar desde la interioridad. En cada estudiante que descubra que pensar también puede ser un acto espiritual. En cada comunidad educativa que se comprometa a humanizar la formación.
Porque si educar es un acto de amor, entonces cada clase es una oportunidad para restaurar al prójimo, revivir al samaritano y reconciliar al ser humano con su propósito más alto: ser plenamente humano.

Este libro no pretende tener la última palabra, sino más bien abrir una conversación que ha estado demasiado tiempo en silencio. Lo escribí con la convicción de que algo esencial se ha ido diluyendo en la educación: **la dimensión más profunda de lo humano**, aquella que no aparece en las rúbricas ni en los indicadores de logro, pero que lo sostiene todo. Me refiero a esa zona interior donde habita el asombro, la fe, la compasión, el propósito. Esa región invisible donde nace la verdadera transformación.

A lo largo de estas páginas intenté recuperar el valor del pensamiento que no solo razona, sino que siente, conecta y trasciende. El pensamiento espiritual no es un adorno del intelecto, sino su raíz más viva. Es la conciencia despierta, la intuición de que educar no es solo formar mentes, sino despertar almas.

He sido testigo de cómo un aula cambia cuando un maestro decide enseñar con el corazón en alto. He visto cómo un clima de confianza puede devolverle a un estudiante la esperanza. Y creo profundamente que cada acto educativo es una siembra, incluso cuando no vemos de inmediato sus frutos.

Este libro nació de muchas preguntas, de búsquedas personales, de silencios y certezas íntimas. Y aunque lo he escrito con palabras, hay en él algo que pertenece al silencio: ese espacio donde cada lector podrá continuar la reflexión, reinterpretarla y vivirla desde su propio llamado.

Si has llegado hasta aquí, no te llevas una receta ni una fórmula. Te llevas -espero- una invitación: volver a mirar el aula como un lugar sagrado, volver a mirar al otro con compasión, volver a mirar la educación como una forma de tocar el alma humana.

Porque al final, **educar no es otra cosa que amar con intención, con inteligencia y con esperanza.**
Y eso, siempre, transforma.

Bibliografía

[1] Dávalos Hernández, Argelia. (2024). Inteligencia espiritual y neurociencia en el proceso de la motivación para el aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *14*(28), a001. Epub 11 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1783

[2] Aranguren Peraza, Gilberto. (2023). La educación de la espiritualidad para la consolidación de una escuela inteligente. *Revista Innovaciones Educativas*, *25*(39), 243-260. https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i39.4571

[3] Meneses Granados, Nuria. (2019). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel. *Perfiles educativos*, *41*(165), 210-216. Epub 16 de abril de 2020.https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59403

[4] Dávalos Hernández, Argelia. (2024). Inteligencia espiritual y neurociencia en el proceso de la motivación para el aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *14*(28), a001. Epub 11 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1783

[5] González Slovasevich, Claudia María, González Slovasevich, Angélica María, & Carril Rojas, Jaime. (2022). La espiritualidad como aporte a nuevos sentidos en la preparación de los docentes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, *41*(2), . Epub 10 de mayo de 2022. Recuperado en 11 de agosto de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200007&lng=es&tlng=es.

[6] Ramos Acevedo, Isis Neisy, Massip Acosta, Aurelia, Alfonso Nazco, Martha, & Ronda Rodríguez, Nurian. (2020). La evaluación integral de estudiantes universitarios, expresión de calidad en su formación: apuntes y reflexiones. *Conrado*, *16*(74), 54-63. Epub 02 de junio de 2020. Recuperado en 11 de agosto de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300054&lng=es&tlng=es.

[7] Calzadilla, Ramón. (2010). La crisis humana como una crisis en la formación de valores. *SAPIENS*, *11*(2), 23-28. Recuperado em 11 de agosto de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152010000200005&lng=pt&tlng=es.

[8] Aedo Henríquez, Andrés. (2017). Desempacando la identidad personal en el realismo morfogenético: formas de ego, reflexividad sustantiva y proyectos de vida. *Estudios sociológicos*, *35*(104), 407-428. https://doi.org/10.24201/es.2017v35n104.1487

[9] Guerrero Useda, María Eugenia, & Gómez Paternina, Diomedes Andrés. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?. *Revista electrónica de investigación educativa*, *15*(1), 122-135. Recuperado en 11 de agosto de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100010&lng=es&tlng=es.

[10] Caro Castaño, Lucia. (2017). Las redes sociales y la cultura de la autopromoción. Apuntes para una teoría de la identidad mosaico. Universidad de Cádizhttps://orcid.org/0000-0003-2720-1534. Recuperado el 12 de agosto de 2025, de https://revistascientificas.uspceu.com/doxacomunicacion/article/view/713

[11] López, M. B., Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. Avances en Psicología Latinoamericana, 32(1), 37-51.

[12] Marcia Figueredo D'Souza and Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima. Published in RAUSP Management Journal. Published by Emerald Publishing Limited. This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode

[13] Serra Undürraga, Jacqueline Karen Andrea. (2016). El diagnóstico del narcisismo: una lectura relacional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *36*(129), 171-187. Recuperado en 12 de agosto de 2025, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352016000100011&lng=es&tlng=es.

[14] Astorga-Aguilar, Cristel, & Schmidt-Fonseca, Ileana. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Revista Electrónica Educare*, *23*(3), 339-362. Epub October 30, 2019.https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.17

[15] Rizo-Vélez, Jairo Rolando, & Enríquez-Caro, Lázaro Clodoaldo. (2023). Impacto de las redes sociales en la comunicación entre adolescentes. Estudio de caso en la Unidad Educativa "Pedro Zambrano Barcia" de Portoviejo, Ecuador. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina* , *11*(1), . Epub 01 de marzo de 2023. Recuperado en 12 de agosto de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322023000100006&lng=es&tlng=es.

[16] Monjaraz Fuentes, Paulina. (2019). Reconstruir la comunidad humana desde la empatía: Medios para generar la paz. *Revista de filosofía open insight*, *10*(20), 79-93. Epub 02 de mayo de 2023.https://doi.org/10.23924/oi.v10n20a2019.pp%25p.386

[17] stro Pérez, Marianella, & Morales Ramírez, María Esther. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, *19*(3), 132-163. https://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11

[18]Rodríguez-Buitrago, Anderson Geovany. (2018). CONSTRUCCIÓN DE NORMAS: UNA EXPERIENCIA DESDE EL CLIMA DE AULA. *Revista eleuthera*, *18*, 13-30. https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2

[19] Pérez Pulido, Ignacio, Torres Aceves, Alondra, & Zamora Betancourt, María del Rosario. (2021). Rendimiento académico y clima escolar en bachillerato. *Innovación educativa (México, DF)*, *21*(86), 11-25. Epub 30 de agosto de 2021. Recuperado en 27 de agosto de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732021000200011&lng=es&tlng=es.

[20] Sandoval Manríquez, Mario. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, *22*(41), 153-178. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007

[21] Ibáñez, Nolfa. (2002). LAS EMOCIONES EN EL AULA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002

[22] Molina de Colmenares, Nora, & Pérez de Maldonado, Isabel. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradígma*, *27*(2), 193-219. Recuperado en 01 de septiembre de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.

[23] Lahoz i Ubach, Sònia. (2021). Clima Escolar, Autoconcepto académico y Calidad de Vida en alumnos/as de aulas culturalmente diversas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *47*(1), 7-25. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100007

[24] Fuentes, Sonia, Rosário, Pedro, Valdés, Monona, Delgado, Alejandro, & Rodríguez, Carlos. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *17*(1), 21-39. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021

[25] Ospina Rodríguez, Jackeline. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, *4*(Suppl. 1), 158-160. Retrieved August 27, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=en&tlng=es.

[26] Severino-González, Pedro, Sarmiento-Peralta, Giusseppe, Guerrero-Miranda, Mary, & Calderón-Morales, Walter. (2024). Voluntad e interés del estudiante universitario: el vínculo entre la motivación en la investigación y la responsabilidad social universitaria. *Formación universitaria*, *17*(5), 47-56. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000400047

[27] Sánchez-Carlessi, Héctor Hugo, Rodríguez-Chávez, Elio Iván, & Matos-Ramírez, Patricia Roxana. (2020). Voluntad para el estudio y el trabajo académico en alumnos de una universidad privada de lima. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, *20*(2), 276-280. https://doi.org/10.25176/rfmh.v20i2.2930

[28] Mendoza Laz, Pasqueline Elizabeth, Rivas Quiroz, Jahaira Jacqueline, Freire Jáuregui, Jenny Paola, Ugsha Quishpe, Myriam Narsica, & López Vera, José Ramon. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, *5*(3), e050328. Epub 18 de marzo de 2025.https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937

[29] León Urquijo, Ana Patricia, Risco del Valle, Eduardo, & Alarcón Salvo, Cristina. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, *43*(172), 123-144. Recuperado en 01 de septiembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400007&lng=es&tlng=es.

[30] Huamán Hinostroza, Edward, Coahila Huallpa, Evelin Susan, & Meza Cosi, Every Yuliana. (2024). Estrategias de aprendizaje en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(33), 1153-1166. Epub 02 de abril de 2024.https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.789

[31] Mantari Cruz, María del Rosario, & García Sánchez, Tula Carola. (2024). Efectividad de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, *28*(125), 178-185. Epub 05 de febrero de 2025.https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.868

[32] Aldana Bravo, Gissela del Pilar, Huamán Malca, Wilmer Amado, Camones Gonzales, Fernando Cesar, & Terrones-Garcia, Jose Luis. (2025). Aprendizaje autónomo desde los entornos personales en estudiantes post pandemia, 2023. *Revista Tribunal*, *5*(10), 724-743. Epub 01 de enero de 2025.https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.142

[33] Rosell Puig, Washington, & Paneque Ramos, Ena Rosa. (2009). CONSIDERACIONES GENERALES DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA Y SU APLICACION EN CADA ETAPA DEL APRENDIZAJE. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, *8*(2) Recuperado en 01 de septiembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200016&lng=es&tlng=es.

[34] Guerrón Andrade, Indira Marylin, Sequera Morales, Adriana Gabriela, Reyes, Víctor Manuel, Lugo Bustillos, Jelly Katherine, & García Bustillos, Mervis Antonio. (2024). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: del cómo aprenden y sus efectos en el desempeño. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *6*(3), 194-207. Epub 07 de marzo de 2025.https://doi.org/10.47606/acven/ph0273

[35]Garrido-Miranda, José Miguel, & Polanco Madariaga, Monserrat Norma. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles educativos*, *42*(170), 6-21. Epub 04 de febrero de 2021.https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512

[36] Herreño-Munera, Martha Liliana, Romero-Tenorio, José Manuel, Mejía-Ríos, Jennifer, & Román-Santana, Wanda Marina. (2024). Deserción estudiantil en educación superior. Tendencias y oportunidades en la era post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *9*(18), 156-177. Epub 15 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v9i18.4201

[37] JIMÉNEZ-ROJAS, ÁNGELA MARÍA, & QUINTANA-HERNÁNDEZ, LUZ STELA. (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, *17*(33), 103-132. https://doi.org/10.15332/2422409x.5025

[38] Rozo, Jairo A, & Acosta, Andrés M. (2006). CONDICIONAMIENTO CLÁSICO Y COGNICIÓN IMPLÍCITA. *Acta Colombiana de Psicología*, *9*(1), 63-76. Retrieved September 04, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100006&lng=en&tlng=es.

[39] PLAZAS, ELBERTO ANTONIO. (2006). B. F. SKINNER: LA BÚSQUEDA DE ORDEN EN LA CONDUCTA VOLUNTARIA. *Universitas Psychologica*, *5*(2), 371-384. Retrieved September 04, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000200013&lng=en&tlng=es.

[40]Halanoca Puma, Doris. (2024). Aprendizaje Significativo en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(34), 1714-1726. Epub 25 de julio de 2024.https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.828

[41] Cabrera Cortés, Irilia A. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, *11*(6) Recuperado en 04 de septiembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600006&lng=es&tlng=es.

[42] Hernández Rojas, Gerardo. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, *30*(122), 38-77. Recuperado en 04 de septiembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es.

[43] Serrano González-Tejero, José Manuel, & Pons Parra, Rosa María. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, *13*(1), 1-27. Recuperado en 04 de septiembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.

[44] Herrerías Brunel, Cecilia, & Isoard Viesca, Ma. Verónica. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica*, (43), 01-16. Recuperado en 04 de septiembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200014&lng=es&tlng=es.

[45] Espinar Álava, Estrella Magdalena, & Vigueras Moreno, José Alberto. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, *39*(3), . Epub 01 de octubre de 2020. Recuperado en 04 de septiembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es.

[46] Torrano, Fermín, Fuentes, Juan Luis, & Soria, María. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, *39*(156), 160-173. Recuperado en 04 de septiembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160&lng=es&tlng=es.

[47] Pinto Caycho, E. C. & Palacios Garay, J. P. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. Revista Universidad y Sociedad, 14(3), 60-69.

[48] Vargas-Tipula, Wilmer Guido, Zavala-Cáceres, Ester Maribel, & Zuñiga-Aparicio, Patricia. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *9*(Supl. 1), 97-114. Epub 05 de agosto de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556

[49] Pherez, Gustavo, Vargas, Sonia, & Jerez, Jessica. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, *18*(34), 149-166. https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10

[50]Ciaramelli, Fabio. (2001). EL BUMERÁN DE LOS DESEOS EN LA ÉPOCA DE LA SATISFACCIÓN INMEDIATA. *Acta bioethica*, *7*(2), 249-257. https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2001000200006

[51] Calzadilla, Ramón. (2010). La crisis humana como una crisis en la formación de valores. *SAPIENS*, *11*(2), 23-28. Recuperado en 10 de septiembre de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152010000200005&lng=es&tlng=es.

[52] Echeverri Álvarez, Jonathan. (2011). La mente moral: cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal. *Praxis Filosófica*, (32), 295-300. Retrieved September 22, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882011000100013&lng=en&tlng=es.

[53] Figueroa, Gustavo. (2022). Neuroética: comienza el reinado de las neurociencias en la fundamentación de la ética. *Acta bioethica*, *28*(2), 183-195. https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2022000200183
[54] Roncallo, Claudia Patricia, Sánchez de Miguel, Manuel, & Arranz Freijo, Enrique. (2015). Vínculo materno-fetal: implicaciones en el desarrollo psicológico y propuesta de intervención en atención temprana. *Escritos de Psicología (Internet)*, *8*(2), 14-23. https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2015.0706
[55] Meneses Granados, Nuria. (2019). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel. *Perfiles educativos*, *41*(165), 210-216. Epub 16 de abril de 2020.https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59403
[56] Aya Velandia, Luis Alfonso. (2018). Cerebro-Complejidad y Bioresistencia. *Revista de Investigacion Psicologica*, (19), 195-206. Recuperado en 13 de agosto de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322018000100013&lng=es&tlng=es.
[57] Sierra Benítez, Enrique Marcos, & León Pérez, Mairianny Quianella. (2019). Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, *23*(4), 599-609. Epub 05 de octubre de 2019. Recuperado en 13 de agosto de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942019000400599&lng=es&tlng=es.
[58] Osorio Castaño, Jhon Henry, Carvajal Carrascal, Gloria, & Gázquez Rodríguez, María de los Ángeles. (2019). Apego materno-fetal: un análisis de concepto. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, *18*(6), 969-982. Epub 05 de diciembre de 2019. Recuperado en 13 de agosto de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2019000600969&lng=es&tlng=es.
[59] Valladares-Torres, Liliana, Franco-Arias, Manuel Hernando, Arboleda-Carvajal, Alejandro, Montealegre-Lynett, Gustavo, & Baena-Caldas, Gloria Patricia. (2024). Ondas Cerebrales en el Aula de Anatomía: Un Análisis de Estrategias Didácticas Utilizando Electroencefalografía en Estudiantes de Medicina. *International Journal of Morphology*, *42*(5), 1189-1194. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022024000501189
[60] Vera Arias, Marjorie Juana, & Mendoza Vega, Aracely Jacqueline. (2024). La atención como proceso cognitivo para estimular el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Scientific*, *9*(32), 320-339. Epub 18 de febrero de 2025.https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.15.320-339
[61] Cárdenas, D., Conde-González, J., & Perales, J.C.. (2017). La fatiga como estado motivacional subjetivo. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, *10*(1), 31-41. https://dx.doi.org/10.1016/j.ramd.2016.04.001
[62] La DMN está más activa **en reposo** o cuando nuestra atención no está dirigida a una tarea concreta. Curiosamente, **disminuye su actividad** cuando nos concentramos en algo que requiere atención externa (leer, resolver un problema, conducir en tráfico denso).
[63]Velázquez-Paniagua, Mireya, Gómez-Chavarín, Blanca Margarita, & Sampieri-Cabrera, Raúl. (2025). Influencia del mindfulness en la regulación del estrés crónico para un desarrollo integral del ser humano. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, *68*(1), 8-19. Epub 28 de febrero de 2025.https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2025.68.1.02
[64] Tiago-Costa, Emanuel, Quelhas-Costa, Emília, & Santos-Baptista, João. (2016). Changes in EEG amplitude (Alpha and Beta waves) with Thermal environment. *DYNA*, *83*(197), 87-93. https://doi.org/10.15446/dyna.v83n197.57590
[65] Zumalabe-Makirriain, José M.. (2016). El estudio neurológico de la conciencia: una valoración crítica. *Anales de Psicología*, *32*(1), 266-278. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.184411
[66] BUCHHOLZ, BRUNO. (2021). Profundizando el conocimiento del “cerebro” cardíaco. *Revista argentina de cardiología*, *89*(5), 488. Epub 01 de octubre de 2021.https://dx.doi.org/10.7775/rac.es.v89.i5.20181
[67] Söker, Sevda, Sert, Cemil, Deniz, Mustafa, Tekmen, Is¸il, Akkus, Murat, & Nergiz, Yusuf. (2011). The Effects of Electromagnetic Fields on the Ultrastructure of Heart. *International Journal of Morphology*, *29*(3), 960-964. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022011000300050
[68] López Chau, Luis, & Kabar, Michael. (2023). Historia y principios básicos de la estimulación magnética transcraneal. *Horizonte Médico (Lima)*, *23*(3), e2237. Epub 13 de septiembre de 2023.https://doi.org/10.24265/horizmed.2023.v23n3.09
[69] Bonilla, Ernesto. (2008). Evidencias sobre el poder de la intención. *Investigación Clínica*, *49*(4), 595-615. Recuperado en 21 de agosto de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0535-51332008000400012&lng=es&tlng=.
[70] Martín, Erwin Blanco-San, Sáez-Delgado, Fabiola, & Lepe-Martínez, Nancy. (2023). El rol predictivo de la red neuronal por defecto sobre la atención sostenida en edades escolares: una revisión sistemática. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, *61*(1), 87-97. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272023000100087
[71] Halanoca Puma, Doris. (2024). Aprendizaje Significativo en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(34), 1714-1726. Epub 25 de julio de 2024.https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.828
[72] Vargas-Tipula, Wilmer Guido, Zavala-Cáceres, Ester Maribel, & Zuñiga-Aparicio, Patricia. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada*

Interdisciplinaria Koinonía, *9*(Supl. 1), 97-114. Epub 05 de agosto de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556

[73] Araya-Pizarro, Sebastián C., & Espinoza Pastén, Laura. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, *8*(1), e312. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312

[74] Dionisio F. Zaldfvar Pérez, (1997). Decano de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. REVISTA CUBANA DE PSICOLOGÍA VoL 14, No. 1,1997

[75] Sevilla-Santo, Dora Esperanza, Martín-Pavón, Mario José, Sunza-Chan, Sandra Paola, & Druet-Domínguez, Nora Verónica. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 223-245. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.12

[76] Hermida Bravo, Karla Regina, Luna Luna, María Augusta, & Vizcaíno Zúñiga, Paulina Iveth. (2025). Impacto de la tecnología en el desarrollo y bienestar emocional. *Revista InveCom*, *5*(3), e050331. Epub 22 de marzo de 2025.https://doi.org/10.5281/zenodo.14218923

[77] Vera, M., & Mendoza, A. (2024). La atención como proceso cognitivo para estimular el aprendizaje de los estudiantes. Revista Scientific, 9(32), 320-339, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.15.320-339

[78] Luzardo-Zschaeck, Lesbia I. (2025). Eje Cerebro-Intestino. Estrés, Microbiota y su impacto en la Salud Digestiva y Sistémica. *Gen*, *79*(2), 95-102. Epub 12 de mayo de 2025.https://doi.org/10.61155/gen.v79i2.740

[79] Sabine Kransel, Marah Sophie, Jaramillo Zafra, Juan Jose, Osorio Diago, Isabella, & Becerra Hernández, Lina Vanessa. (2024). Depresión, ansiedad y microbiota intestinal: mecanismos neurobiológicos. *Acta Neurológica Colombiana*, *40*(3), e1341. Epub July 18, 2024.https://doi.org/10.22379/anc.v40i3.1341