

Revisión analítica del reconocimiento social como herramienta educativa del Análisis Transaccional: aportes desde la neurociencia interpersonal al vínculo maestro–alumno.

Analytical Review of Social Recognition as an Educational Tool in Transactional Analysis: Contributions from Interpersonal Neuroscience to the Teacher–Student Relationship.

Alva Ramírez Villatoro

Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea

Resumen

El presente artículo analiza el reconocimiento social como una necesidad psicológica primaria y su función educativa en la formación universitaria. Se analiza parte de una investigación cualitativa de base humanista y transaccional realizada con estudiantes universitarios, en la que se exploró cómo las actitudes docentes de reconocimiento, validación y respeto influyen en la motivación académica, la autoestima y el aprendizaje significativo. A partir del diálogo entre el Análisis Transaccional, el constructivismo social y los aportes recientes de la neurociencia social aplicada, se interpreta el llamado *reconocimiento social o caricias -strokes-* como una forma de mediación afectiva y cognitiva que sustenta la autonomía, la cooperación y el sentido de pertenencia en el aula. Los resultados indican que las prácticas de reconocimiento docente fortalecen la identidad y la autorregulación del estudiante, mientras que su ausencia o uso inadecuado detona desmotivación y desvinculación. Se discuten las implicaciones teóricas y pedagógicas del reconocimiento como componente esencial de la educación humanista y relacional, así como su relevancia para la formación docente en contextos de educación superior.

Palabras clave: reconocimiento social; educación humanista; Análisis Transaccional; constructivismo social; neurociencia social aplicada.

Abstract

This article examines social recognition as a primary psychological need and its educational role in university learning. Based on a qualitative, humanistic, and transactional study conducted with university students, it explores how teachers' attitudes of recognition, validation, and respect influence academic motivation, self-esteem, and meaningful learning. Drawing from Transactional Analysis, social constructivism, and recent findings in applied social neuroscience, social recognition is interpreted as an affective and cognitive mediation process that supports autonomy, cooperation, and a sense of belonging in the classroom. The results show that teacher recognition practices strengthen students' identity and self-regulation, whereas their absence or inadequate use lead to demotivation and disengagement. Theoretical and pedagogical implications are discussed, emphasizing social recognition as an essential component of humanistic and relational education, and highlighting its relevance for teacher training in higher education contexts.

Keywords: social recognition; humanistic education; Transactional Analysis; social constructivism; applied social neuroscience.

Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, la relación entre docente y estudiante ha sido objeto de múltiples revisiones teóricas, especialmente en torno a los componentes emocionales, motivacionales y sociales que median el aprendizaje. Más allá de la transmisión de conocimiento, la práctica docente implica un proceso de interacción humana en el que el reconocimiento del otro se convierte en un acto fundante. En este sentido, la educación puede entenderse como un espacio de validación simbólica donde el ser humano se constituye en relación con otros a través del intercambio afectivo, cognitivo y social.

El reconocimiento social, conceptualizado por Eric Berne (1961/19179) como *stroke* o caricia, describe una necesidad psicológica primaria que atraviesa toda experiencia de aprendizaje. Desde el Análisis Transaccional (AT), las *caricias* constituyen unidades de estímulo que confirman la existencia del otro y, por tanto, son indispensables para la salud psicológica. Esta visión humanista sitúa el acto educativo como una experiencia relacional en

la que los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que se reconocen a sí mismos como sujetos capaces, valiosos y pertenecientes.

A lo largo de las últimas décadas, diversas corrientes pedagógicas y psicológicas han confluído en señalar la importancia del reconocimiento interpersonal como factor determinante en la motivación académica y en el desarrollo socioemocional (Ryan & Deci, 2000; Rogers, 1961; Berne, 1961/ 1979). El constructivismo social, inspirado en los aportes de Vygotsky (1978) y Lave & Wenger (1991), entiende que el aprendizaje se genera mediante la interacción con los otros y con el entorno cultural; así, la mediación social y el reconocimiento del sujeto como participante activo son esenciales para que se produzca la construcción del conocimiento. La base de la interacción humana debe colmar el deseo de que los otros confirmen lo que se es y lo que se puede llegar a ser (Watzlawick, 1995).

En los últimos años, la neurociencia social aplicada ha aportado evidencia empírica que confirma la base biológica del reconocimiento social. Estudios recientes (Delgado et al., 2023; Dreher, 2022; Zeng et al., 2025) muestran que los estímulos sociales positivos, como la aprobación, la validación o el respeto, activan los circuitos neuronales de recompensa (núcleo accumbens, corteza orbitofrontal y amígdala), los cuales también intervienen en la motivación y el aprendizaje. Esta convergencia entre neurociencia y pedagogía refuerza la idea de que el reconocimiento social no es un elemento accesorio, sino un componente estructural del desarrollo humano y educativo.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo amplía los resultados de una investigación cualitativa desarrollada en el marco de una tesis de maestría (Ramírez Villatoro, 2011), cuyo objetivo fue analizar el papel del reconocimiento social con fundamento teórico y metodológico del AT, en la práctica docente universitaria. La investigación se enfocó en las percepciones de los estudiantes sobre las actitudes de reconocimiento expresadas por sus profesores y su influencia en la motivación, la autoestima y el aprendizaje significativo.

A partir de dichos hallazgos, este artículo propone un diálogo interdisciplinario entre la psicología humanista, el Análisis Transaccional, el constructivismo social y la neurociencia contemporánea, para profundizar en la comprensión del reconocimiento como mediador relacional, cognitivo y emocional en el proceso educativo universitario.

El reconocimiento social como necesidad humana y educativa

Eric Berne (1961/1979) afirmó que el ser humano requiere de *caricias*, es decir, reconocimientos físicos, verbales o simbólicos, para mantener su equilibrio psicológico y social, de la misma manera que necesita alimento; dicho autor se apoyó en los hallazgos de Spitz (1998) y las consecuencias de la falta de estimulación social en niños. Estas *caricias* son estímulos que confirman la existencia del individuo y coadyuvan significativamente a su sentido de identidad, ya que, aunque cambian en la adultez las formas en que se dan dichas caricias, desde físicas hasta simbólicas como expresiones de afecto, admiración etc., siguen siendo indispensables como “fuerzas impulsoras” principales (Steiner, 1982, p.69). Desde esta concepción, el reconocimiento social no se limita a un gesto de cortesía, sino que constituye una forma de nutrición emocional indispensable para el desarrollo. En palabras de Berne (1961/1979):

Las formas espontáneas de reconocimiento, tales como la sonrisa alegre, se reciben con suma gratitud” [...] “Una gran parte de la estructura social, lingüística y cultural gira en torno a la cuestión del simple reconocimiento: pronombres especiales, inflexiones, gestos, posturas, regalos y ofertas, todos ellos encaminados a producir reconocimiento de estatus y de persona. (p.103).

En el contexto educativo, el reconocimiento que el docente ofrece al estudiante cumple una función análoga: permite que el sujeto aprenda desde la seguridad de saberse visto, validado y valorado. Tal como sostiene Rogers (1961) en su enfoque de la educación centrada en la persona, el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante se siente aceptado incondicionalmente y cuando el docente establece una relación auténtica de empatía y congruencia.

La literatura reciente apoya esta concepción. Lazarides et al. (2025) señalan que la motivación docente y las prácticas de reconocimiento interpersonal se asocian directamente con la participación activa y el bienestar emocional de los estudiantes. De forma complementaria, Royer et al. (2024) demostraron, mediante un metaanálisis, que la

retroalimentación positiva y específica actúa como un refuerzo social que mejora la conducta académica y fortalece la relación pedagógica. En esta línea, Jansen et al. (2025) evidenciaron que la retroalimentación o *feedback* constructivo no sólo tiene valor cognitivo, sino también afectivo, al funcionar como recompensa emocional que incrementa el interés por la tarea.

Estos hallazgos empíricos respaldan la afirmación clásica del Análisis Transaccional: el reconocimiento social no solo satisface una necesidad psicológica primaria, sino que constituye un vehículo para el crecimiento y lograr la autonomía (Berne, 1961/1979). La ausencia o distorsión del reconocimiento, por ejemplo, a través de críticas despectivas o indiferencia, genera carencias afectivas y puede desencadenar diversos problemas de comunicación y problemáticas interpersonales que impactan la forma de estar, de sentir y de conducirse en las personas (Stewart y Joines, 2007).

Constructivismo social y mediación del reconocimiento

Desde la perspectiva del constructivismo social, el aprendizaje se concibe como un proceso dialógico en el que el conocimiento se construye colectivamente. Vygotsky (1978) planteó que las funciones psicológicas superiores se originan primero en el plano social y luego se internalizan; por tanto, la mediación social es condición necesaria para el desarrollo cognitivo.

El reconocimiento, se entiende como una forma de mediación, ya que cuando el docente reconoce las aportaciones de la estudiante, valida su participación en la comunidad de aprendizaje y facilita el tránsito hacia la percepción de pertenencia plena (Lave & Wenger, 1991). En estos términos podría decirse que la sensación de inclusión y pertenencia son grandes alentadores de la dinámica social en el vínculo educativo.

Prananto et al. (2025), en una revisión sistemática sobre el apoyo docente percibido, demostraron que la percepción de apoyo y reconocimiento por parte del profesor predice niveles más altos de compromiso, motivación intrínseca y bienestar en la educación superior. Estos resultados coinciden con la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), que

identifica la necesidad de relación como una de las tres necesidades psicológicas básicas del ser humano, junto con la autonomía y la competencia.

Así, el reconocimiento social se convierte en un factor de mediación que posibilita la integración de las experiencias individuales y colectivas dentro del aula, favoreciendo el aprendizaje significativo (Bruner, 1996). En un sentido más amplio, esta interacción entre cognición y afecto muestra que enseñar y aprender son actos relacionales: el conocimiento se construye en la intersubjetividad, y el reconocimiento mutuo es el enlace que permite que esa construcción sea posible.

Neurociencia social aplicada: evidencia biológica del reconocimiento

En las últimas dos décadas, la neurociencia social ha permitido visualizar la dimensión biológica del reconocimiento humano. Investigaciones con técnicas de neuroimagen (fMRI y EEG) muestran que las recompensas sociales como los elogios, aprobación o sonrisas, etc., activan las mismas regiones cerebrales que las recompensas materiales, particularmente el núcleo accumbens, el estriado ventral y la corteza orbitofrontal (Solomonov et al., 2023).

Dreher (2022), en su informe para el IBRO/IBE-UNESCO, destaca que la educación puede beneficiarse de los hallazgos de la neurociencia social, ya que el aprendizaje está intrínsecamente vinculado a la recompensa emocional ya la interacción social, afirma “las habilidades sociales y la inteligencia emocional, incluido el reconocimiento facial, predicen el rendimiento académico”. De modo similar, Delgado et al. (2023) identificaron que la conexión social activa redes dopaminérgicas relacionadas con la motivación y la empatía, confirmando que los vínculos interpersonales generan un refuerzo positivo que potencia los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, Zeng et al. (2025) aportan evidencia sobre los correlatos neuronales de la atención en contextos educativos, mostrando que la activación conjunta de redes como la red de prominencia (*Saliency Network*, SN) y la red por defecto (*Default Mode Network*, DMN) se asocian con mayores niveles de concentración y compromiso en el aula. Estas redes, vinculadas con la detección de estímulos relevantes y la auto referencia, se activan también

durante experiencias de validación social, lo que sugiere que el reconocimiento docente tiene efectos neurológicos que sostienen la atención y la memoria.

Estos avances científicos confirman lo que Berne (1961) y Rogers (1961) intuyeron desde la psicología humanista: el reconocimiento interpersonal es un elemento estructural del bienestar y del aprendizaje. Por lo tanto, comprender la educación desde una perspectiva neurocientífica y humanista implica reconocer que el cerebro, el cuerpo y la relación con los otros forman un sistema interdependiente orientado hacia la cooperación y la autonomía.

Resultados y hallazgos

La investigación original (Ramírez Villatoro, 2011) se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo, con diseño de estudio de caso múltiple, centrado en las narrativas de estudiantes universitarios acerca de su experiencia de reconocimiento o desvalorización por parte de sus docentes. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, y fueron analizados siguiendo un proceso de codificación abierta y axial, identificando categorías que reflejan la vivencia subjetiva del reconocimiento en el contexto educativo.

De la sistematización emergieron tres categorías principales:

- A. El reconocimiento como validación personal y académica.
- B. El reconocimiento como promotor de autonomía y compromiso.
- C. La ausencia de reconocimiento como forma de exclusión simbólica.

El reconocimiento como validación personal y académica

Los estudiantes describieron al reconocimiento docente como una experiencia que trasciende la calificación o el elogio superficial. Se refirieron a momentos en los que el profesor los “escucha”, “mira” o “valida su esfuerzo”, lo cual genera una sensación de dignidad y pertenencia. Esta vivencia se asoció con mayor motivación, confianza y apertura al aprendizaje. Una participante expresó: *“Cuando el profesor reconoce lo que hago, no solo me esfuerzo más, sino que me siento capaz, siento que mi presencia importa.”*

Este testimonio refleja la función confirmatoria de la *caricia* berneana, en tanto acto que reconoce la existencia del otro. En términos del AT, el docente ofrece una *caricia positiva condicional o incondicional* que alimenta la autoestima y refuerza el aprendizaje. Desde la teoría humanista, esta validación actúa como un facilitador del proceso de autorrealización (Rogers, 1961).

El reconocimiento como promotor de autonomía y compromiso

Los estudiantes identificaron que el reconocimiento genuino no genera dependencia, sino autonomía. Cuando el docente valora el proceso, más que el resultado, el estudiante asume un papel activo en su aprendizaje, se siente responsable y capaz de autorregularse, orientándose hacia la autoeficacia (Bandura, 1977, citado en Reyes et al. 2015). En palabras de un participante: *“Cuando el profesor confía en mí y me dice que puedo hacerlo, no me lo hace fácil, pero me impulsa a hacerlo por mí mismo.”*

Esta descripción coincide con los hallazgos de Prananto et al. (2025), quienes encontraron que el apoyo docente percibido refuerza la motivación intrínseca y la autoeficacia. En términos neuropsicológicos, el reconocimiento activa circuitos dopaminérgicos que fortalecen la sensación de competencia y la disposición a afrontar retos (Dubinsky & Hamid, 2024).

La ausencia de reconocimiento como forma de exclusión simbólica

De forma contrastante, la falta de reconocimiento fue experimentada por los estudiantes como indiferencia o incluso desconfirmación. Comentarios como *“parece que no existo en su clase”* o *“aunque me esfuerzo, nunca lo nota”* ilustran cómo la omisión del reconocimiento puede ser percibida como un acto de exclusión relacional. En términos de Berne (1972/1979), se trata de un “hambre de reconocimiento” no satisfecho, que conduce a la búsqueda de *caricias negativas* o a la desmotivación. Las caricias refuerzan la conducta, en este sentido, el reconocimiento social tiene un efecto conductual impactante al estimular que las conductas que son reconocidas por el profesor, como esforzarse, interesarse, mantener atención e involucrarse activamente, son reforzadas por el estímulo social positivo. Por lo tanto, ¿por

qué no hacer esto de forma consciente, constructiva y adecuada?, ya que sabemos que, de hecho, se hace, pero no siempre en la forma conveniente para el proceso educativo.

A nivel emocional, la ausencia de reconocimiento tiene un efecto de invisibilización, o descuento, que genera malestar, inhiben la participación y afectan negativamente la relación pedagógica. Desde la perspectiva de la neurociencia social, se ha demostrado que la exclusión o rechazo social activa los mismos circuitos cerebrales asociados al dolor físico (Eisenberger, 2012), lo que confirma que la falta de reconocimiento no es sólo simbólica, sino biológicamente adversa para el bienestar y el aprendizaje.

Discusión e interpretación

El reconocimiento como vínculo relacional y aprendizaje emocional

Los resultados revelan que el reconocimiento social constituye el núcleo afectivo del vínculo docente–alumno y un mecanismo mediador entre emoción y cognición. En línea con el enfoque de Rogers (1961), el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante se siente aceptado y comprendido en su totalidad. El reconocimiento docente no es un gesto superficial, sino una forma de encuentro genuino que valida la experiencia del estudiante y le otorga sentido a su esfuerzo.

Desde el Análisis Transaccional, este vínculo puede entenderse como un intercambio de *caricias positivas* que promueven un circuito de transacciones nutritivas, en contraposición a los juegos psicológicos que emergen cuando el reconocimiento está ausente o distorsionado (Stewart y Joines, 2007). La relación educativa, entonces, se convierte en un espacio de crecimiento mutuo donde ambos, docente y estudiante, activan procesos de autoconciencia, responsabilidad y cambio.

La evidencia reciente de la neurociencia social refuerza esta comprensión relacional. Delgado et al. (2023) demostraron que las interacciones sociales positivas activan regiones del estriado ventral y la corteza orbitofrontal, implicadas en la recompensa y la motivación. A su vez, Dreher (2022) señala que los procesos de reconocimiento y cooperación generan una

sincronización funcional entre la red de prominencia (SN) y la red por defecto (DMN), facilitando la empatía y la resonancia emocional. Estas observaciones neurocientíficas sustentan la hipótesis humanista de que la conexión interpersonal constituye el fundamento del aprendizaje.

La mediación educativa como práctica de reconocimiento

El análisis también muestra que la docencia universitaria no puede reducirse a la transmisión técnica del conocimiento. En sintonía con el constructivismo social, enseñar implica mediar entre el conocimiento y la experiencia, creando contextos de diálogo y participación, por lo que puede inferirse que el reconocimiento se convierte en el eje de esta mediación, permitiendo que el estudiante tenga participación activa dentro de la relación académica (Lave & Wenger, 1991).

Este hallazgo coincide con la noción de *zona de desarrollo próximo*, donde el docente actúa como un otro significativo que amplía las capacidades del aprendiz mediante la interacción social (Vygotsky, 1978). Cuando el profesor reconoce el progreso del estudiante, activa un andamiaje emocional y cognitivo que favorece la autorregulación, en cambio, la ausencia de reconocimiento obstaculiza este proceso, dejando al estudiante sin guía y posiblemente, sin sentido de pertenencia.

Reconocimiento, neuroplasticidad y motivación

Los aportes recientes de la neuro educación explican por qué el reconocimiento docente produce efectos duraderos en la motivación. Dubinsky & Hamid (2024) demostraron que los entornos de aprendizaje activo estimulan la plasticidad sináptica a través de la novedad y la participación significativa, procesos mediados por circuitos dopaminérgicos de recompensa. De manera convergente, Zeng et al. (2025) observaron que la atención sostenida en el aula depende de la coactivación de redes cerebrales implicadas en la detección de relevancia social.

Esto sugiere que el reconocimiento, como estímulo social positivo, tiene un impacto neurobiológico directo porque incrementa la liberación de dopamina y oxitocina, neurotransmisores asociados con el placer, la confianza y el aprendizaje. Dichas respuestas fortalecen la consolidación de la memoria y la disposición al esfuerzo cognitivo, lo cual se traduce en mayor rendimiento y bienestar. En consecuencia, el reconocimiento no solo opera como validación simbólica, sino como un modulador neuroemocional que optimiza el aprendizaje.

Reconocimiento y ética del encuentro

Más allá de su dimensión psicológica o neurológica, el reconocimiento posee un sentido ético y existencial. De acuerdo con Honneth (1997), el reconocimiento es la condición fundamental para la formación de la identidad moral y la justicia social pues sólo quien es reconocido puede reconocerse a sí mismo. En la educación superior, esto implica que cada estudiante debe ser tratado como sujeto de dignidad, no solo como receptor del conocimiento.

La docencia universitaria, es un ejercicio de validación de la humanidad del otro. El reconocimiento se manifiesta en el respeto por la diversidad, en la escucha empática y en la confianza en la capacidad del alumno para aprender y transformarse. De esta manera, enseñar se convierte en un acto ético que promueve la equidad, la inclusión y la autonomía.

En términos del Análisis Transaccional, esta ética del encuentro se expresa en el principio de “Yo estoy bien – Tú estás bien” *-I'm OK – You're OK-*, que constituye la base de las relaciones sanas y productivas (Berne, 1966). Un aula sustentada en este principio favorece la cooperación y el desarrollo de la conciencia crítica, condiciones indispensables para el aprendizaje transformador.

Integración teórica: hacia una pedagogía del reconocimiento

Los resultados de esta investigación, contrastados con la literatura reciente, permiten delinear una pedagogía del reconocimiento sustentada en tres pilares interdependientes:

-Dimensión relacional que brinda el Análisis Transaccional: el reconocimiento se expresa en la calidad de las transacciones humanas que configuran el proceso educativo. Cada interacción puede ser una *caricia* que nutre o una desconfirmación que hiera.

-Dimensión sociocultural, considerada por el constructivismo social: el reconocimiento valida la participación del estudiante dentro de una comunidad de aprendizaje, posibilitando la construcción compartida del conocimiento.

-Dimensión neuroeducativa: el reconocimiento activa mecanismos de recompensa y motivación que facilitan la atención, la memoria y la integración emocional del aprendizaje.

Este modelo integrador sugiere que el reconocimiento social actúa como un metaconector entre emoción, cognición y relación, posicionándose como categoría clave para el desarrollo de competencias socioemocionales y para la formación docente en contextos universitarios.

Alcances y limitaciones

El principal aporte de este estudio radica en ofrecer una comprensión interdisciplinaria del reconocimiento social, integrando perspectivas del Análisis Transaccional, el constructivismo social y la neurociencia contemporánea. Esta integración permite comprender el aprendizaje como un proceso biológico, emocional y relacional, en el que la validación interpersonal se convierte en un requisito para la autorregulación y el desarrollo de la autonomía.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos amplían la noción tradicional del reconocimiento docente, trasladándose del plano moral o comunicativo hacia una visión neuropsicosocial. El reconocimiento ya no se concibe únicamente como una práctica de apoyo o motivación, sino como una forma de mediación cognitivo-afectiva que reorganiza los circuitos neuronales de la atención y la recompensa (Dubinsky & Hamid, 2024; Dreher, 2022). En consecuencia, este enfoque ofrece una base empírica para la educación humanista contemporánea, al vincular los principios filosóficos del respeto y la empatía con los mecanismos biológicos del aprendizaje.

En el plano pedagógico, los resultados subrayan la relevancia del reconocimiento como herramienta de intervención docente. Brindar *Reconocimiento Social* implica más que elogiar, significa mirar al estudiante en su singularidad, validar su esfuerzo y propiciar condiciones de seguridad psicológica en el aula. Estas prácticas fortalecen la motivación intrínseca, reducen la ansiedad académica y fomentan la participación activa (Prananto et al., 2025; Royer et al., 2024).

Asimismo, el reconocimiento favorece la construcción de entornos educativos inclusivos y colaborativos, en los que se valoran las diferencias como fuente de aprendizaje. Tal como proponen Lazarides et al. (2025), la motivación docente orientada al apoyo emocional y relacional se asocia con una enseñanza más eficaz y con climas de aula más saludables. De esta manera, el reconocimiento social contribuye no solo a la calidad del aprendizaje, sino también al bienestar institucional y a la equidad educativa.

Alcances metodológicos

En el ámbito metodológico, este estudio demuestra la potencia del enfoque cualitativo interpretativo para captar la complejidad de los fenómenos relacionales en la educación. La riqueza de los testimonios permitió acceder a las emociones, percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a la experiencia del reconocimiento.

Este abordaje es coherente con la naturaleza transaccional y contextual del reconocimiento, entendido como fenómeno dinámico que se construye en la interacción y no puede reducirse a una variable aislada.

Limitaciones de la investigación

La presente revisión de la investigación mencionada, presenta limitaciones que abren oportunidades para estudios posteriores. En primer lugar, el diseño cualitativo de estudio de caso no permite generalizar los hallazgos a toda la población universitaria. Las conclusiones se circunscriben al contexto analizado y deben interpretarse en relación con las condiciones socioculturales específicas del entorno institucional.

En segundo lugar, aunque se incorporaron las percepciones estudiantiles, no se exploraron en profundidad las experiencias de los docentes, quienes constituyen el otro polo de la relación de reconocimiento. Futuras investigaciones podrían incluir entrevistas a profesores o análisis de prácticas docentes observadas, para triangular la comprensión del fenómeno y enriquecer la validez interpretativa.

En tercer lugar, la investigación se centró en los aspectos relacionales y emocionales, sin considerar variables neurofisiológicas o conductuales que podrían fortalecer el vínculo entre reconocimiento y aprendizaje desde la neuroeducación empírica. Los avances recientes en neurociencia social aplicada ofrecen herramientas —como el registro de sincronía cerebral (EEG-fMRI)— que permitirían medir cómo se sincronizan los cerebros de docentes y alumnos durante interacciones de validación o desconfirmación (Müller et al., 2022; Lu et al., 2023).

Finalmente, aunque la muestra fue suficiente para los fines interpretativos, futuras investigaciones podrían comparar diferentes disciplinas universitarias o modalidades educativas: presencial, híbrida y virtual, para identificar variaciones en las formas de reconocimiento social y sus efectos sobre la motivación académica.

Conclusiones

El reconocimiento social emerge, a la luz de esta revisión de la investigación en cuestión, como un pilar esencial del aprendizaje y la convivencia educativa. Más allá de una práctica interpersonal, constituye un proceso complejo en el que convergen dimensiones biológicas, emocionales, cognitivas y éticas.

Desde el Análisis Transaccional, el reconocimiento es una necesidad vital que asegura la supervivencia psicológica y promueve la autonomía. Desde el constructivismo social, es la mediación que legitima la participación del sujeto en la comunidad de aprendizaje. Y desde la neurociencia social aplicada, representa un estímulo que activa los sistemas de recompensa y refuerza la motivación intrínseca.

Esta mirada multifacética: teórica, humanista, sociocultural y neurocientífica, permite concebir el reconocimiento no como una simple cortesía pedagógica, sino como una forma de relación transformadora que sostiene el desarrollo integral del ser humano. Cuando el docente reconoce a su estudiante, le otorga visibilidad y sentido; cuando omite este reconocimiento, genera invisibilización y ruptura del lazo social.

Como se sugiere en la investigación original (Ramírez Villatoro, 2011), podría ser conveniente capacitar a los docentes universitarios con un marco filosófico y metodológico con base en el Análisis Transaccional, que tiene un campo de aplicación educativo reconocido internacionalmente (ITAA, 2025) y que aporta conceptos y prácticas asequibles, y éticas para mejorar y/o desarrollar relaciones humanas convenientes y basadas en la autonomía.

La educación universitaria debe orientarse hacia la construcción de culturas de reconocimiento que promuevan la autenticidad, la cooperación y la dignidad en las relaciones pedagógicas. Esto implica incorporar la formación en habilidades relacionales y socioemocionales en los programas de desarrollo docente, así como diseñar políticas institucionales que valoren el bienestar relacional tanto como los resultados académicos.

El reconocimiento social se revela, en consecuencia, como el centro de la pedagogía humanista del siglo XXI, en el que la interacción consciente es un acto de encuentro y reciprocidad que une a la neurobiología con la ética, al pensamiento con la emoción, y a la enseñanza con la humanidad.

Referencias

- Berne, E. (1961/1979). *El Análisis Transaccional en la psicoterapia* [6a Ed]. Editorial V Siglos, S.A.
- Berne, E. (1966). *Principles of group treatment*. Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delgado, M. R., Hiser, J. & Jackson, B. (2023). Characterizing the mechanisms of social connection. *Neuron*, 111(5), 683–697. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2023.03.018>
- Dreher, J.-C. (2022). Social neuroscience for education. IBRO/IBE-UNESCO Science of Learning Briefings. <https://www.ibro.org/social-neuroscience-for-education>
- Dubinsky, J. M. & Hamid, A. A. (2024). The neuroscience of active learning and direct instruction. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 163, 105737. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105737>
- Eisenberger, N. (2012). The pain of social disconnection. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(6), 421–434. <https://doi.org/10.1038/nrn3231>
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona. Crítica.
- International Transactional Analysis Association. (2025). About TA. [Sitio Web]. [https://itaaworld.com/about-ta/ itaaworld.com](https://itaaworld.com/about-ta/)
- Jansen, T., Höft, L., Bahr, J. L., Kuklick, L. & Meyer, J. (2025). Constructive feedback can function as a reward: A systematic review and meta-analysis. *Learning and Instruction*, 95, 102030. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102030>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lazarides, R., Laueremann, F., Rubach, C. & Lazarides, S. (2025). From teacher motivation to teaching behaviour: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104512. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104512>

Lu, K., Yuan, P., Zhang, H. & Li, J. (2023). Toward an interpersonal neuroscience in technologically mediated communication. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17, 10217989. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.10217989>

Müller, V., Sängler, J. & Lindenberger, U. (2022). Interpersonal synchrony and network dynamics in social interaction: A hyperscanning review. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 1095735. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.1095735>

Prananto, K., Cahyadi, S., Lubis, F. Y. & Hinduan, Z. R. (2025). Perceived teacher support and student engagement among higher education students: A systematic literature review. *BMC Psychology*, 13, 112. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>

Ramírez Villatoro, A. (2011). La importancia del reconocimiento social en el vínculo maestro - alumno y su trascendencia en el logro de los objetivos de la enseñanza [Tesis para obtener el grado de maestría] [Inédita]. Universidad Tecnológica de México.

Reyes Cruz, María del Rosario, y Gutiérrez Arceo, José Manuel. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1-15. Recuperado en 15 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200011&lng=es&tlng=es.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Royer, D. J., Lane, K. L., Powers, J. R. y Zullig, K. J. (2024). Student- and teacher-delivered behavior-specific praise: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Education*, 9, 1336793. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1336793>

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Solomonov, N., Lee, H., Alvarez, P. & Pizzagalli, D. A. (2023). Neural correlates of social reward processing: A meta-analysis. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 18(4), 675–690. <https://doi.org/10.1093/scan/nsad023>

Spitz, R. (1998). *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura Económica.

Steiner, C. (1982). *Libretos en que participamos. Enfoque de análisis transaccional en el escenario de la vida*. Diana.

Stewart, I. y Joines, V. (2007). *AT Hoy: Una nueva introducción al Análisis Transaccional*. Editorial CCS.

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

Wazlawick, P. (1995). *El sinsentido del sentido*. Editorial Herder.

Zeng, X., Hu, Y., Zhang, L. & Liu, T. (2025). Exploring neural evidence of attention in classroom environments: A scoping review. *Brain Sciences*, 15(8), 860. <https://doi.org/10.3390/brainsci15080860>