



Revista UNIMAR
ISSN: 0120-4327
ISSN: 2216-0116
ISSN-L: 0120-4327
editorialunimar@umariana.edu.co
Universidad Mariana
Colombia

Ortiz Villota, Jhoanna Carolina; Juajinoy Villota, Mayra Alejandra;
Marroquín Alderete, Billy Jhon; Basante Noguera, Diego German
Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente
Revista UNIMAR, vol. 42, núm. 1, 2024, Enero-Junio, pp. 45-66
Universidad Mariana
Nariño, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3846>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=758481805003>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente

Jhoanna Carolina Ortiz Villota¹
Mayra Alejandra Juajinoy Villota²
Billy Jhon Marroquín Alderete³
Diego German Basante Noguera⁴

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Ortiz-Villota, J. C., Juajinoy-Villota, M. A., Marroquín-Alderete, B. J. y Basante-Noguera, D. G. (2024). Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente. *Revista UNIMAR*, 42(1), 45-66. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3846>

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2023

Fecha de revisión: 25 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 03 de octubre de 2023

Resumen

En el presente artículo, se tiene como propósito mostrar los hallazgos más relevantes encontrados en la investigación titulada: Uso de la pedagogía afectiva en los docentes de las instituciones educativas: San Sebastián, corregimiento Yascual, Túquerres; San Juan Bautista, municipio de Los Andes, y Diego Luis Córdoba, municipio de Linares en Nariño. La investigación se fundamentó bajo el paradigma plurimetódico con enfoque mixto y tipo de investigación paradigmático. Se contó con una muestra de 86 docentes, a quienes se les aplicó la escala de la influencia de la pedagogía afectiva, entrevista estructurada de relatos cruzados y observación estructurada. Luego del análisis estadístico y consistencia de las variables, se concluyó que la mayoría de los docentes encuestados conoce sobre la existencia de la pedagogía afectiva y tiene un acercamiento teórico y empírico sobre su conceptualización. Por lo tanto, los docentes consideran que su aplicación es importante para mejorar el desempeño académico y la dimensión anímica de sus estudiantes, como también para mejorar el clima académico y la relación estudiante-docente.

Palabras clave: pedagogía afectiva; dimensión emocional; ambiente académico; habilidades afectivas; humanización educativa.





Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Uso de la pedagogía afectiva en los docentes de las instituciones educativas: San Sebastián del corregimiento Yascual, Túquerres; San Juan Bautista del municipio de Los Andes; Diego Luis Córdoba del municipio de Linares, Nariño.*

¹ Magíster en Pedagogía; ingeniera ambiental.

² Magíster en Pedagogía; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

³ Magíster en Pedagogía; profesional en deporte y actividad física.

⁴ Doctorante en Psicología; magíster en Psicología; psicólogo. Docente Universidad CESMAG.  

Use of affective pedagogy in the teaching profession

Abstract

The purpose of this article is to show the most relevant results found in the research entitled *Use of Affective Pedagogy in the teachers of the educational institutions San Sebastián - Yascual, Túquerres, San Juan Bautista - Los Andes, and Diego Luis Córdoba - Linares, Nariño*. The research was based on the multi-method paradigm with a mixed approach and paradigmatic type of research. There was a sample of 86 teachers, to whom the scale of the influence of affective pedagogy, a structured interview of crossed narratives, and a structured observation were applied. After the statistical analysis and the consistency of the variables, it was concluded that most of the teachers interviewed are aware of the existence of affective pedagogy and have a theoretical and empirical approach to its conceptualization. Therefore, they consider its application important to improve the academic performance and the emotional dimension of their students, as well as to improve the academic climate and the student-teacher relationship.

Keywords: affective pedagogy; emotional dimension; academic environment; affective skills; humanization of education.

Uso da pedagogia afetiva na profissão docente

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar os resultados mais relevantes encontrados na pesquisa intitulada *Uso da Pedagogia Afetiva nos professores das instituições educacionais San Sebastián - Yascual, Túquerres, San Juan Bautista - Los Andes e Diego Luis Córdoba - Linares, Nariño*. A pesquisa baseou-se no paradigma pluri metódico com uma abordagem mista e um tipo de pesquisa paradigmática. Houve uma amostra de 86 professores, aos quais foram aplicadas a escala de influência da pedagogia afetiva, uma entrevista estruturada de narrativas cruzadas e uma observação estruturada. Após a análise estatística e a consistência das variáveis, concluiu-se que a maioria dos professores entrevistados está ciente da existência da pedagogia afetiva e tem uma abordagem teórica e empírica para sua conceituação. Portanto, eles consideram importante sua aplicação para melhorar o desempenho acadêmico e a dimensão emocional de seus alunos, bem como para melhorar o clima acadêmico e o relacionamento aluno-professor.

Palavras-chave: pedagogia afetiva; dimensão emocional; ambiente acadêmico; habilidades afetivas; humanização da educação.

Introducción

“En la confluencia entre la pedagogía y la afectividad, se encuentra el núcleo de una educación que no solo ilumina la mente, sino que también toca el corazón, transformando no solo individuos, sino también comunidades enteras”.

En el ámbito histórico, la demarcación entre emociones y racionalidad se rastrea hasta la era de los filósofos helénicos, con especial mención a Platón. Para Habermas (citado por Grisolle, 2017), esta diferenciación se acentuó con mayor profundidad durante el Renacimiento de la Ilustración en el siglo XVII, atribuyéndose principalmente a pensadores como Descartes y Kant. Dentro del paradigma filosófico occidental de ese intervalo de tiempo, la racionalidad se concebía como un atributo exento de influencias emocionales (Cadavid y Parra, 2019). Esta perspectiva positivista sentó las bases para el nacimiento de la ciencia contemporánea, postulando que la veracidad solo es alcanzable cuando el individuo no está influenciado por la subjetividad y las emociones (Narowski y Botta, 2017).

En este contexto, surgieron progresivamente distinciones tales como cuerpo-mente, naturaleza-cultura, esfera pública-esfera privada y masculino-femenino, relegando las emociones, el cuerpo y aspectos asociados al ámbito menos privilegiado de esta dicotomía. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX, se observó una transición en estas preconcepciones dominantes del pensamiento occidental, iniciando la deconstrucción de las rígidas bifurcaciones entre “mente” y “corazón” en múltiples campos del conocimiento.

En décadas recientes, investigaciones en el campo de la neurobiología han desafiado la dicotomía tradicional entre emoción y razón, evidenciando la intrínseca relación entre ambas. En referencia al trabajo de Antonio Damasio (Pereira, 2019; Otero, 2016; Martínez y Vasco, 2011), las emociones no son meramente accesorias a la razón, sino fundamentales para su funcionamiento. Desde este prisma,

la emoción no se sitúa en una posición periférica o contrapuesta al proceso cognitivo humano, sino que se integra y complementa a él. Contrario a la concepción previa de las emociones como potenciales obstáculos del razonamiento, se postula que emoción y razón son interdependientes y coexistentes.

Dicha reevaluación de las emociones y su interrelación con la razón tiene significativas implicancias para la pedagogía. En el ámbito educativo, la emergencia de la pedagogía afectiva se alinea con este entendimiento renovado de las emociones. Esta modalidad pedagógica reconoce que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo, sino que está íntimamente entrelazado con las emociones y afectos del educando.

Los autores De Riba y Revelles (2019), Nuñez y Manzaa (2018), Benavides (2016) describen que, a través de la pedagogía, no solo se desarrolla las dimensiones cognitivas, sino que, también, se busca crear ambientes educativos donde los sentimientos, emociones y afectos sean validados y considerados herramientas esenciales para el aprendizaje. De ahí que, la idea central es que el reconocimiento y la integración de las emociones en el proceso educativo pueden potenciar la comprensión, retención y aplicación de conocimientos. Al considerar al educando en su totalidad —cognitiva, emocional y somática—, se promueve una enseñanza más holística y personalizada.

Entonces, la pedagogía afectiva se ubica en oposición a enfoques educativos tradicionales que segregan y minimizan la emoción, proponiendo en su lugar una enseñanza que respeta y honra la complejidad humana. Esta perspectiva reconoce que las emociones, lejos de ser distracciones, son catalizadores que pueden enriquecer la experiencia educativa, fomentando la conexión, la empatía y la profundidad en el proceso de aprendizaje.

La reconfiguración contemporánea de la relación entre emoción y razón, así como la consiguiente aparición y consolidación de la pedagogía afectiva, sirvieron de catalizador para una investigación más detallada en el

contexto educativo específico. Esta motivación llevó al desarrollo del proyecto de investigación ya mencionado, y como producto se realiza el presente artículo, cuyo propósito es explorar cómo los docentes de estas instituciones específicas implementan y perciben la pedagogía afectiva en su práctica diaria.

Estas instituciones en particular ofrecieron la oportunidad de analizar la aplicación de la pedagogía afectiva en diferentes contextos geográficos y culturales dentro de la región de Nariño. De igual forma, en el presente texto, se describe las metodologías y estrategias empleadas por los docentes, y la evaluación del impacto de la pedagogía afectiva en el rendimiento y bienestar de los estudiantes. Además, se analizaron los desafíos y barreras que los educadores pueden enfrentar al intentar integrar el componente afectivo en sus clases.

En este sentido, se busca proporcionar una comprensión más profunda de cómo la pedagogía afectiva se manifiesta en contextos educativos específicos; ofrecer recomendaciones y pautas para su implementación efectiva en otras instituciones similares. La relevancia de este estudio radica en su potencial para informar y mejorar las prácticas pedagógicas en la región, reconociendo y valorando la importancia de las emociones en el proceso educativo.

Fundamentación teórica

Pedagogía afectiva: una aproximación teórica

La pedagogía afectiva, también conocida por diversos nombres y enfoques según el contexto y los autores que la aborden, en principio, se centra en la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, algunos términos relacionados son pedagogía de la ternura o del cariño, educación emocional, aprendizaje socioemocional, entre otros. Aunque tienen sus propias particularidades y énfasis, comparten la idea central de que las emociones y las relaciones humanas juegan un papel crucial en el proceso educativo.

La teoría de la pedagogía de la afectividad comenzó a ser explorada a inicios del siglo actual. Durante gran parte del siglo anterior, el aspecto afectivo de la personalidad del educando no se identificó como un elemento crucial en el proceso de desarrollo intelectual. Sin embargo, tras el fallecimiento de Piaget en 1980, los académicos y continuadores de su paradigma pedagógico y epistemológico iniciaron, de manera mesurada, el proceso de valoración de la afectividad como una componente esencial de la psicología de la personalidad en relación con el desarrollo cognitivo (Saavedra, 2010).

Por otra parte, coincidimos con la idea de que, en la pedagogía tradicional o modelo de transmisión, el docente es definido como el ente que posee el conocimiento y los estudiantes como cajas vacías que necesitan llenarse de conocimientos y saberes (ILET, 2019). Es decir, los roles del docente y los estudiantes están sumamente marcados y la relación docente-estudiante es autoritaria. Pero, en las últimas décadas, los roles educativos han evolucionado, esta vez la relación entre docente y estudiante es dinámica. El docente se convierte en un orientador, y el estudiante, en dueño de su propio proceso de aprendizaje. Es precisamente ahí donde la afectividad cumple una función clave, pues es el canal para que el proceso sea creativo, agradable y que motive a los participantes apropiarse del conocimiento (Sacoto, 2019).

Para una adecuada comprensión y aplicación de la pedagogía de la afectividad, es imperativo profundizar en el vasto espectro semántico que la define, y también recurrir a experiencias previas; cuestionar y trascender el paradigma pedagógico tradicional, incorporando o adaptando estrategias innovadoras que integren la dimensión afectiva en la enseñanza y que se reflejen en el currículo. Para Parra (2019), es esencial incorporarlas en las actuales propuestas educativas. Se debe reconocer y priorizar el papel cardinal del afecto y honrar la diversidad cultural tanto de educandos como de educadores.

Al alcanzar estos objetivos, se propicia la formación de estudiantes felices y motivados en las instituciones educativas, deseosos de

maximizar sus habilidades. Esta formación holística no solo los prepara para enfrentar las demandas del mercado laboral, sino que también les proporciona herramientas emocionales para actuar en una sociedad fragmentada y en constante búsqueda de valores sociales y humanos.

Ahora bien, una definición conceptual de la pedagogía afectiva postula que este enfoque pedagógico centra el aprendizaje en la integración de emociones y amor. Esta modalidad pedagógica prioriza el bienestar y la felicidad del individuo, fortaleciendo habilidades relacionales inter e intrapersonales. En consonancia con esta perspectiva, Mayorga y Soto (2018) argumentan que la metodología basada en la enseñanza amorosa emerge como una herramienta pedagógica crucial tanto para educandos como educadores. Esta metodología promueve la realización de actividades de manera armónica y motivada, poniendo en primer plano la calidad de vida y la manifestación de afecto hacia los otros.

Toledo (2019) menciona que la pedagogía afectiva se fundamenta en una base teórica que subraya el desarrollo y manifestación de la afectividad. Esta perspectiva pedagógica permite que los educandos articulen libremente sus emociones, superando y liberándose de ataduras emocionales que, en muchas ocasiones, son efímeras, y trascendiendo el silencio que ha sido perpetuado por diversas prácticas docentes.

En este contexto, el papel del educador trasciende la elemental transmisión de conocimientos. Se espera que, como agente pedagógico, ofrezca afecto y ternura, ya que esto propicia, en los estudiantes, equilibrio emocional, robustece su salud mental y fomenta relaciones interpersonales saludables. El compromiso del educador no debe limitarse únicamente a la construcción y reconstrucción del conocimiento en el aula, es decir, no debe enfocarse exclusivamente en el ámbito teórico-cognitivo. Es imperativo que también contribuya al desarrollo integral de la personalidad del educando, aspirando a una formación holística

que forme individuos capaces de integrarse y convivir de manera armónica en una colectividad.

Jaramillo (2018) aporta a esta discusión al señalar que la pedagogía afectiva se inscribe dentro del marco de la pedagogía conceptual. Su objetivo principal es la formación de individuos que, además de ser felices, posean competencias afectivas a nivel intra e interpersonal y sociogrupal. Según el autor, la pedagogía afectiva articula tres áreas curriculares esenciales: el amor propio, el amor hacia otros y el amor hacia el mundo y el conocimiento.

En esta misma línea, De la Cruz (2022) y Berrío et al. (2023) sustentan que la pedagogía de la afectividad se refiere a un enfoque educativo que reconoce y enfatiza la importancia de las emociones, sentimientos y relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, se postula que el aprendizaje no es simplemente un proceso cognitivo, sino que está intrínsecamente vinculado a las experiencias afectivas del individuo. La dimensión afectiva, en este contexto, no se considera secundaria o accesorio al proceso educativo, sino central y fundamental.

Esta pedagogía se fundamenta en la premisa de que las emociones juegan un papel crucial en la construcción del conocimiento. El estado emocional del estudiante puede influir significativamente en su capacidad para procesar información, construir significado y relacionarse con los demás. De esta manera, las experiencias afectivas no solo influyen en la motivación y el interés del estudiante, sino también en su capacidad para retener y aplicar el conocimiento

De forma paralela, Operti (2022), en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), integró la pedagogía de la afectividad en la dimensión socioemocional de la educación integral. Esta dimensión alude al proceso evolutivo de habilidades sociales y emocionales, tales como la autoconciencia, autorregulación, sensibilidad social, destrezas interpersonales y la adopción de decisiones de

carácter responsable. Dentro de este enfoque pedagógico, se reconoce que el ambiente educativo tiene un impacto profundo en el bienestar emocional del estudiante.

Por lo tanto, se aboga por la creación de ambientes de aprendizaje que sean emocionalmente seguros, donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y comprendidos. Estos ambientes permiten que los estudiantes exploren y expresen sus emociones de manera abierta, favoreciendo la construcción de relaciones interpersonales sólidas y significativas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), en alianza con el Banco Mundial, ha integrado la pedagogía de la afectividad como pilar central de sus estrategias orientadas a la formación de competencias socioemocionales en el ámbito educativo. Estas competencias, al complementar la formación cognitiva y académica, propician el desarrollo integral del educando, abarcando múltiples facetas del ser humano, incluyendo las dimensiones emocional, social, física y cognitiva.

El MEN (2021) destaca que la enseñanza desde la pedagogía de la afectividad requiere que se trabaje el saber-ser para poder transmitirlo a los alumnos; se centra en generar relaciones sociales dentro del aula: la cooperación, la participación, el cuidado, la atención, la alegría, el encanto de vivir; haciendo del aprendizaje y el clima escolar un ambiente de equidad.

Por esta razón, en esta investigación, se invita al docente a mirarse introspectivamente como ser humano desde su complejidad y no desde la vereda de la otredad, analizando, reconociendo y respetando las particularidades que, de alguna manera, permiten construir la identidad, donde todos son sujetos y no objetos y reproducir, desde el ejemplo y la práctica, el aprendizaje por medio del afecto a los educandos.

Fases de la pedagogía afectiva en la educación

La pedagogía afectiva corresponde al proceso de enseñanza que requiere una metodología. Para Mayorga y Soto (2018), las fases de la pedagógica son las siguientes:

- 1. Fase afectiva:** donde los participantes demuestran la influencia, experiencias o saberes ante la exposición de las herramientas pedagógicas presentadas en el proceso de aprendizaje-enseñanza.
- 2. Fase cognitiva:** donde los participantes comprenden y organizan sus ideas para crear estrategias de pedagogía afectiva.
- 3. Fase expresiva:** donde se expone la afectividad en las prácticas de las herramientas pedagógicas o estrategias de pedagogía afectiva. Es decir, es la ejercitación de la pedagogía afectiva en el aula de clases.

En la fase afectiva, el docente muestra la importancia del tema mediante sus herramientas de enseñanza, y refleja las competencias afectivas que tiene en clase. En la fase cognitiva, los participantes establecen unos propósitos y los medios pedagógicos para alcanzar estos propósitos, con la finalidad de que ellos aprendan y utilicen estrategias a seguir. En la fase expresiva, tanto estudiantes como docentes utilizan recursos como la modelación, la situación, y ejercitan lo abordado en las fases anteriores.

En relación con lo anterior, Pelarta y Zumba (2016) destacan:

La estructuración de una clase bajo la didáctica afectiva requiere, en primer término, una revisión exhaustiva del currículo afectivo; en una segunda instancia, la selección de la competencia pertinente; en tercer lugar, el diseño de la evaluación; y finalmente, la disposición de actividades de modelación, simulación y ejercitación. (p. 35)

Esta metodología propicia el aprendizaje en el que tanto educandos como educadores desempeñan un rol activo, permitiéndoles evidenciar y desarrollar sus competencias emocionales.

Las etapas delineadas anteriormente sirvieron como marco referencial para la estructuración del diseño metodológico de la investigación. Específicamente, en lo concerniente a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, cada herramienta se diseñó con un

enfoque particular en cada una de las fases. Así, la instrumentación se alineó con los principios de la pedagogía afectiva, asegurando que cada fase –afectiva, cognitiva y expresiva– fuera debidamente representada y evaluada. Esta estructuración metodológica no solo garantizó una coherencia con la teoría pedagógica subyacente, sino que también permitió una evaluación más precisa y contextualizada de las competencias afectivas en el proceso educativo.

Metodología

Se utilizaron el paradigma y el enfoque mixto, descriptivo, evaluativo y correlacional. Esta triangulación de enfoques permitió una alternativa valiosa para acercarse al conocimiento, ya que se abordó el fenómeno de estudio desde varios frentes, sobre todo en una ciencia tan compleja como la educación (Pereira, 2016). En este sentido, la triangulación ofreció una visión amplia sobre las experiencias de la población objetivo frente a las actividades de pedagogía afectiva.

Dada la naturaleza mixta del estudio, se distinguen herramientas correspondientes a cada enfoque metodológico. Las unidades de estudio pertenecen al ámbito cualitativo, mientras que la muestra y las unidades de análisis se inscriben en el enfoque cuantitativo. Conforme con los parámetros establecidos, el muestreo de esta investigación posee una dualidad en su propósito, determinada por el instrumento de recolección de datos.

Entonces, la población correspondió a 107 docentes de las tres instituciones educativas estudiadas, a quienes se les aplicó el muestro probabilístico aleatorio, considerando una distribución normal de la población. Finalmente, se trabajó con 86 docentes, con una confianza estadística de 95 % y un error muestral de 5 %. En la Tabla 1, se puede apreciar la muestra y su distribución.

Tabla 1

Muestra

Institución educativa	Número de docentes
I.E. San Sebastián (Yascual)	13
I.E. San Juan Bautista (Los Andes)	36
I.E. Diego Luis Córdoba (Linares)	37
Total	86

Por otra parte, los instrumentos cualitativos y las unidades de estudio son los mismos docentes de las instituciones educativas objeto de estudio, pero el muestreo que se realizó es no probabilístico-intencional o por conveniencia. En otras palabras, los instrumentos cuantitativos (encuesta) obedecen al muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple; mientras que, los instrumentos de lo cualitativo pertenecen al muestreo por conveniencia (entrevistas y observaciones estructuradas).

Respecto a los instrumentos de recolección de información, se aplicó tres instrumentos; por un lado, una encuesta de naturaleza cuantitativa llamada "Escala de la influencia de la pedagogía afectiva" de tipo escala Likert, desarrollada por Mayorga y Soto (2018); después, retomada y validada por Sacoto (2019), cuyo alfa de Cronbach está entre 0.8 y 0.9 (0,9).

Por otra parte, desde los instrumentos cualitativos, se aplicó una entrevista de relatos cruzados, su diseño se basó en el estudio realizado por Jaramillo (2018). Esta entrevista sirvió para acercarse a los docentes y conocer las experiencias adquiridas sobre la pedagogía afectiva; se consolidó como una herramienta fundamental para la retroalimentación a partir de las vivencias de los docentes.

Igualmente, se aplicó una observación estructurada para medir la pedagogía afectiva de los docentes en clase, es decir, permitió caracterizar las relaciones afectivas en las

prácticas docentes. El diseño fue tomado de Juárez (2016), sin embargo, por cuestiones prácticas, para este artículo, se hará especial énfasis en el instrumento cuantitativo.

Adicionalmente, con el objetivo de proporcionar una mayor robustez, tanto estadística como teórica, a los instrumentos cuantitativos y cualitativos, se llevó a cabo una prueba piloto y una validación a cargo de un comité de expertos. Este proceso fortaleció la confiabilidad en el contexto donde se implementaron dichos instrumentos.

El procesamiento de la información siguió la ruta metodológica que se dividió en tres etapas, así:

1. Etapa de diagnóstico. Se evaluó los síntomas, demandas, contextualización del tema y elaboración del proyecto o del desarrollo metodológico en las instituciones educativas objeto de estudio y su relación con la pedagogía afectiva. Por tanto, fue importante reflexionar acerca de cómo se vienen planteado estas prácticas.

2. Etapa de diagnóstico o de campo. Se estableció recoger la información mediante dos tipos de instrumentos, es decir, la encuesta, y la entrevista estructurada y la observación estructurada, con el fin de obtener los aspectos de la pedagogía de la afectividad que inciden en el proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas. Esta etapa contó con las siguientes subfases:

- Sensibilización: primera aproximación con los docentes de las instituciones; se dio a conocer el objetivo general de la investigación, y se invitó a firmar el consentimiento informado a los respectivos directivos.
- Aplicación de los instrumentos de recolección de información.

3. Etapa de programación. Una vez realizada la etapa de campo, se procedió a tabular los datos, analizar los componentes de la encuesta y de la entrevista de relatos, y se describió sus respectivos índices.

Estas tres etapas son definidas como Fase de Deconstrucción, donde “la práctica del docente es expuesta a través de diferentes instrumentos a fin de ser analizada, reflexionada y comprendida” (Muñoz et al., 2018, p. 84).

Resultados

Con respecto al sexo, 41 docentes pertenecían al sexo masculino (47,7 %), y 45 docentes, al sexo femenino (52,3 %). Con respecto a la edad, el promedio estuvo comprendido entre los 47 años, aproximadamente; mientras que, el mínimo fue de 25 años y el máximo de 69 años, una desviación estándar muestral de 11,5 años. En la Tabla 2, se puede observar los rangos de edades estimados por la regla de Sturges.

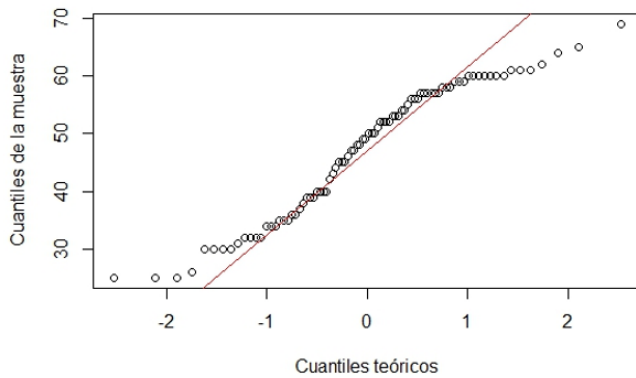
Tabla 2

Rangos de edades

Rango	N.º docentes	%
25-35	19	22,09 %
36-45	17	19,77 %
46-55	21	24,42 %
56-65	28	32,56 %
66-69	1	1,16 %
Total	86	100,00 %

En cuanto al test de normalidad, se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov, cuyo resultado fue, con el 95 % de confianza, p-valor de 0.2099, o sea, no hubo evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no se pudo concluir que la muestra no seguía la distribución teórica.

Adicionalmente, se realizó pruebas visuales, para este caso, se utilizó, el gráfico Q-Q, el cual compara los cuantiles de los datos con los cuantiles de una distribución teórica. Si los datos siguen la distribución teórica, los puntos en el gráfico Q-Q deberían aproximarse a una línea recta. El resultado se puede observar en la Figura 1.

Figura 1*Gráfico QQ para variable edad*

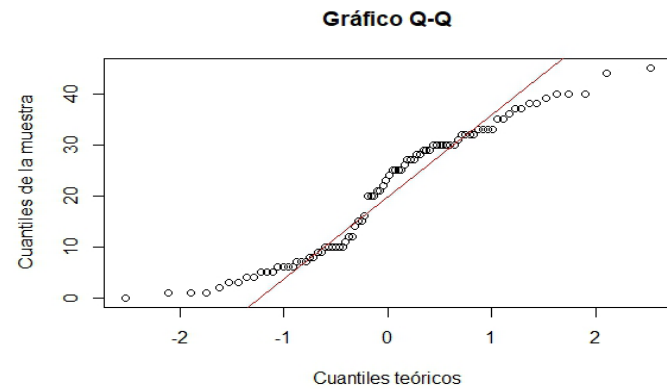
Los datos de las edades no siguen una distribución lineal en el gráfico Q-Q, lo que implica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad.

Para los rangos de experiencia docente, nuevamente se utilizó la regla de Sturges (ver Tabla 3).

Tabla 3*Rangos de experiencia docente*

Rango	N.º docentes	%
0-10	29	34 %
11-20	10	12 %
21-30	25	29 %
31-40	20	23 %
41-45	2	2 %
Total	86	100 %

El mínimo fue 0 años y el máximo fue 45 años, con un promedio de 20,8 años y una desviación estándar de 12,6 años. Mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo un p-valor de 0.06505, que está ligeramente por encima del umbral típico de 0.05. Esto significa que, aunque hay cierta evidencia de que la muestra podría no seguir la distribución teórica, esta no es lo suficientemente fuerte como para rechazar la hipótesis nula al nivel de significancia del 0.05 (ver Figura 2).

Figura 2*Gráfico QQ para variable años de experiencia*

Hay una ligera indicación sobre los datos de años de experiencia, que no podrían seguir la distribución teórica especificada (probablemente la normal), pero esta evidencia no es lo suficientemente fuerte como para hacer una afirmación concluyente.

En relación con la escala de la influencia de la pedagogía afectiva, que se compone de 10 ítems (se respondieron a través de una escala tipo Likert) y 5 ítems de contextualización (edad, años de experiencia docente, etc.), se realizó el análisis factorial por componentes principales (PCA) con rotación oblicua (OBLIMIN). Estos componentes son combinaciones lineales de las variables originales y se diseñan de manera que capturen patrones subyacentes y estructuras en los datos.

La rotación, en este contexto, fue el paso posterior al PCA, a fin de que los componentes sean más interpretables. La rotación oblicua, como OBLIMIN, permitió que los componentes resultantes estén correlacionados entre sí, a diferencia de las rotaciones ortogonales que mantienen los componentes no correlacionados. Además, al permitir correlaciones entre componentes, la rotación oblicua puede ofrecer una representación fiel y sobre los fenómenos estudiados, donde las dimensiones subyacentes, a menudo, están interrelacionadas (Estrada y Boude-Figueroa, 2018).

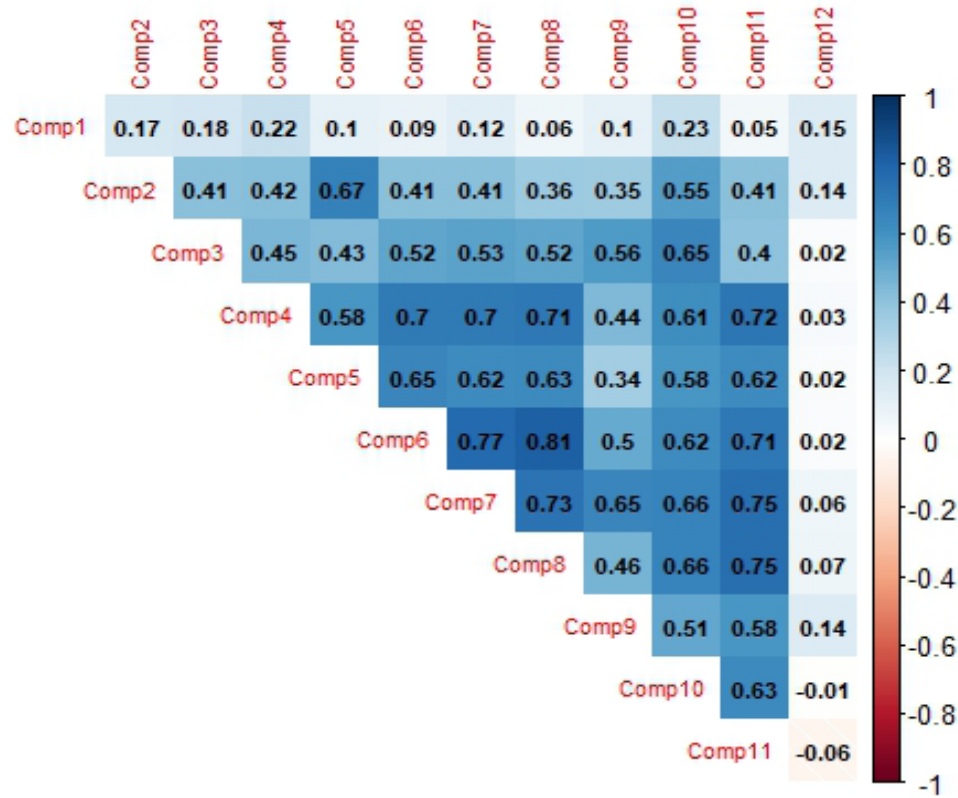
El resultado de la estimación de PCA obtuvo 12 componentes principales (ver Tabla 4).

Tabla 4*Análisis factorial por componentes principales con rotación oblicua (OBLIMIN)*

	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	Comp5	Comp6	Comp7	Comp8	Comp9	Comp10	Comp11	Comp12
Comp1	1.00	0.17	0.18	0.22	0.10	0.09	0.12	0.06	0.10	0.23	0.05	0.15
Comp2	0.17	1.00	0.41	0.42	0.67	0.41	0.41	0.36	0.35	0.55	0.41	0.14
Comp3	0.18	0.41	1.00	0.45	0.43	0.52	0.53	0.52	0.56	0.65	0.40	0.02
Comp4	0.22	0.42	0.45	1.00	0.58	0.70	0.70	0.71	0.44	0.61	0.72	0.03
Comp5	0.10	0.67	0.43	0.58	1.00	0.65	0.62	0.63	0.34	0.58	0.62	0.02
Comp6	0.09	0.41	0.52	0.70	0.65	1.00	0.77	0.81	0.50	0.62	0.71	0.02
Comp7	0.12	0.41	0.53	0.70	0.62	0.77	1.00	0.73	0.65	0.66	0.75	0.06
Comp8	0.06	0.36	0.52	0.71	0.63	0.81	0.73	1.00	0.46	0.66	0.75	0.07
Comp9	0.10	0.35	0.56	0.44	0.34	0.50	0.65	0.46	1.00	0.51	0.58	0.14
Comp10	0.23	0.55	0.65	0.61	0.58	0.62	0.66	0.66	0.51	1.00	0.63	-0.01
Comp11	0.05	0.41	0.40	0.72	0.62	0.71	0.75	0.75	0.58	0.63	1.00	-0.06
Comp12	0.15	0.14	0.02	0.03	0.02	0.02	0.06	0.07	0.14	-0.01	-0.06	1.00

Nota: Comp1: años de experiencia docente; Comp2: reconocimiento de la pedagogía afectiva; Comp3: valor de la pedagogía afectiva en el desempeño académico; Comp4: relación entre afectividad del docente y desempeño académico; Comp5: necesidad de talleres en técnicas de pedagogía afectiva; Comp6: importancia del desempeño académico mediante la pedagogía afectiva; Comp7: impartir clases con afectividad para mejorar el desempeño; Comp8: edad; Comp9: implementación de la pedagogía afectiva; Comp10: impacto en la autoestima del estudiante; Comp11: fortalecimiento afectivo por docentes y padres para mejorar el desempeño; Comp12: talleres para mejorar el rendimiento académico.

El valor de la correlación varía entre -1 y 1. Una correlación de 1 indica una relación lineal positiva perfecta entre las variables, mientras que una correlación de -1 indica una relación lineal negativa perfecta. Una correlación de 0 indica que no hay relación lineal entre las dos variables. Para visualizar su comportamiento, en la Figura 3, se presenta una figura de focos de calor (Hot Spot), a fin de lograr apreciar las correlaciones más fuertes.

Figura 3*Hot Spot para componentes principales PCA con OBLIMIN*

Algunos hallazgos notables emergen del análisis de la matriz. Se observan correlaciones sustancialmente elevadas entre ciertos componentes por encima del umbral de 0.6, lo que indica una fuerte asociación lineal entre esas dimensiones. Por ejemplo, la correlación de 0.70 entre el componente Comp4 (la relación entre la afectividad del docente y el desempeño académico) y Comp6 (la importancia del desempeño académico mediante la pedagogía afectiva) sugiere una conexión intrínseca entre la percepción de la relación docente-alumno en términos de afectividad y la importancia dada al desempeño académico a través de la pedagogía afectiva. Del mismo modo, la correlación de 0.73 entre Comp7 y Comp8 insinúa que existe una tendencia en la que, conforme aumenta la edad del docente, también se intensifica la percepción de la necesidad de impartir clases con una orientación afectiva para potenciar el desempeño académico.

En contraposición, la matriz también revela correlaciones que se aproximan a cero, denotando una relación lineal débil o, incluso, inexistente entre esos componentes. Tal es el caso de la correlación de 0.02 entre Comp3 y Comp12, que señala una relación marginal entre el valor percibido de la pedagogía afectiva en el desempeño académico y la percepción sobre la necesidad de talleres para mejorar el rendimiento académico. Es crucial subrayar que, si bien estas correlaciones arrojan luz sobre las interrelaciones entre las dimensiones, no establecen relaciones causales entre ellas. Solo reflejan la naturaleza y magnitud de la relación lineal. Finalmente, se estimó la capacidad explicativa de todos componentes (ver Tabla 5).

Tabla 5*Capacidad explicativa*

	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	Comp5	Comp6	Comp7	Comp8	Comp9	Comp10	Comp11	Comp12
Suma de cuadrados factoriales	1.84	1.01	1.01	1.01	1.00	1.00	1.00	1.00	1.01	1.01	1.00	0.11
Proporción varianza (Var prop)	0.15	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.01
Varianza acumulada	0.15	0.24	0.32	0.41	0.49	0.57	0.66	0.74	0.82	0.91	0.99	1.00
Capacidad explicativa	0.15	0.09	0.09	0.09	0.09	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.01

El componente 1, al tener una suma de cuadrados de las cargas factoriales de 1.84, emerge como el componente dominante en términos de varianza explicada. Esta métrica, que cuantifica la varianza total atribuida a cada componente, sugiere que comp1 es el más informativo de todos, seguido de comp2, 3, 4 y 5. Es notable que un solo componente pueda explicar una cantidad tan significativa de la varianza, lo que indica que las variables originales comparten un grado sustancial de variabilidad común que comp1 ha logrado capturar.

Al observar la proporción de la varianza (Var prop), se evidencia que comp1 representa el 15 % de la varianza total del conjunto de datos. Esta proporción es considerable, especialmente en comparación con los componentes subsiguientes, que tienden a explicar alrededor del 8 % cada uno. No obstante, para obtener una visión completa del patrón de variabilidad subyacente, es crucial considerar la varianza acumulada a medida que se añaden sucesivamente más componentes.

Mientras que comp1 por sí solo explica el 15 % de la varianza total, los primeros cuatro componentes siguientes, juntos, explican más del 40 %. Esta acumulación se incrementa hasta alcanzar, aproximadamente, un 82 % al incluir los primeros nueve componentes. La capacidad de estos componentes para explicar conjuntamente una proporción tan amplia de la varianza sugiere que encapsulan la mayoría de la estructura subyacente de los datos.

En la Tabla 6, se puede observar el índice de fiabilidad para medir la consistencia interna del conjunto de ítems o preguntas del cuestionario después de utilizar el alfa de Cronbach.

Tabla 6*Alfa de Cronbach*

Alfa de Cronbach estándar	Alfa de Cronbach estandarizado	Matriz de correlación alfa	Correlación promedio	Señal/ ruido	Error estándar de alfa	Mediana de las correlaciones
0.8	0.91	0.95	0.46	10	0.026	9.3

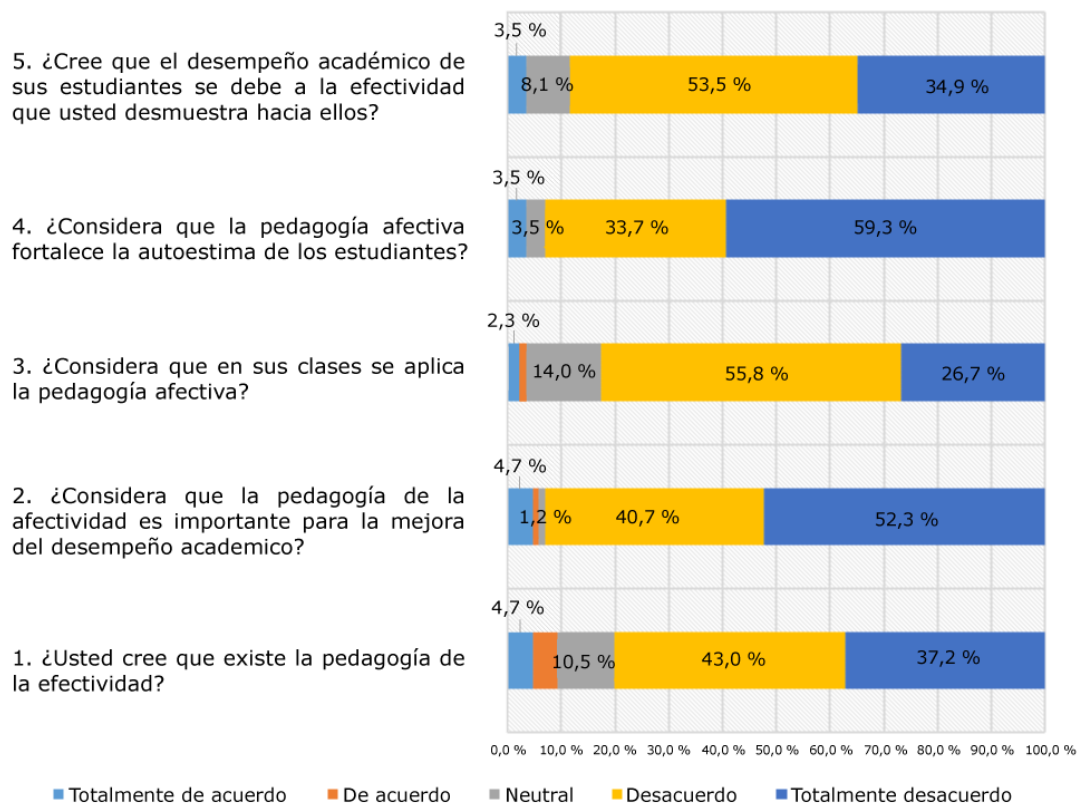
Nota: nivel de confianza 95 %. Feldt Lower: 0.47. Upper: 0.72.

El conjunto de ítems analizados tiene una consistencia interna moderada–alta según el alfa de Cronbach clásico (0.8). Sin embargo, cuando se consideran las correlaciones estandarizadas entre ítems, la consistencia interna mejora considerablemente, con el alfa estandarizado de 0.91. La correlación promedio entre ítems es moderada (0.46). La relación señal-ruido es alta (10), lo que sugiere que la variabilidad entre los ítems es sustancialmente mayor que el error. Las fronteras de confianza del 95 % indican que el rango probable del alfa de Cronbach es entre 0.47 y 0.72 (según el método de Feldt), lo que respalda la interpretación de una consistencia interna moderada–alta.

Ahora bien, tras el análisis estadístico, se realizó el análisis cualitativo del comportamiento de las respuestas (ver Figura 4).

Figura 4

EIPE, preguntas 1-5



En primer lugar, al observar la respuesta a la pregunta: "¿usted cree que existe la pedagogía de la afectividad?", se destaca una tendencia notable hacia el escepticismo, con el 43,0 % de los docentes en desacuerdo y el 37,2 % totalmente en desacuerdo. Esto puede interpretarse no solo como una falta de familiaridad con el término o concepto, sino también como un reflejo de las prioridades educativas en las instituciones estudiadas.

En la formación docente tradicional, la pedagogía ha estado históricamente centrada en métodos y técnicas de enseñanza, a menudo, dejando de lado el componente afectivo. Esta omisión puede haber creado un vacío en la percepción de la pedagogía afectiva como un enfoque legítimo y valioso.

La segunda pregunta: "¿considera que la pedagogía de la afectividad es importante para la mejora del desempeño académico?", refleja una tendencia aún más pronunciada hacia el escepticismo, con el 52,3 % totalmente en desacuerdo. Sugiere que los docentes no ven una relación clara entre

la pedagogía afectiva y el rendimiento académico. Esta percepción puede surgir de la creencia arraigada en la educación que separa las emociones y la cognición, asumiendo que el proceso de aprendizaje es puramente racional y que las emociones son distracciones o barreras.

En la tercera pregunta: "¿considera que en sus clases se aplica la pedagogía afectiva?", se observa que más de la mitad de los docentes (55,8 %) están en desacuerdo. Con esta afirmación, se asume que muchos no implementan o no reconocen la implementación de prácticas pedagógicas afectivas en sus aulas. Esto puede ser un reflejo de la falta de formación en métodos pedagógicos afectivos o, alternativamente, puede indicar una desconexión entre la percepción y la práctica real. Es decir, algunos docentes podrían estar utilizando técnicas afectivas sin reconocerlas como tales.

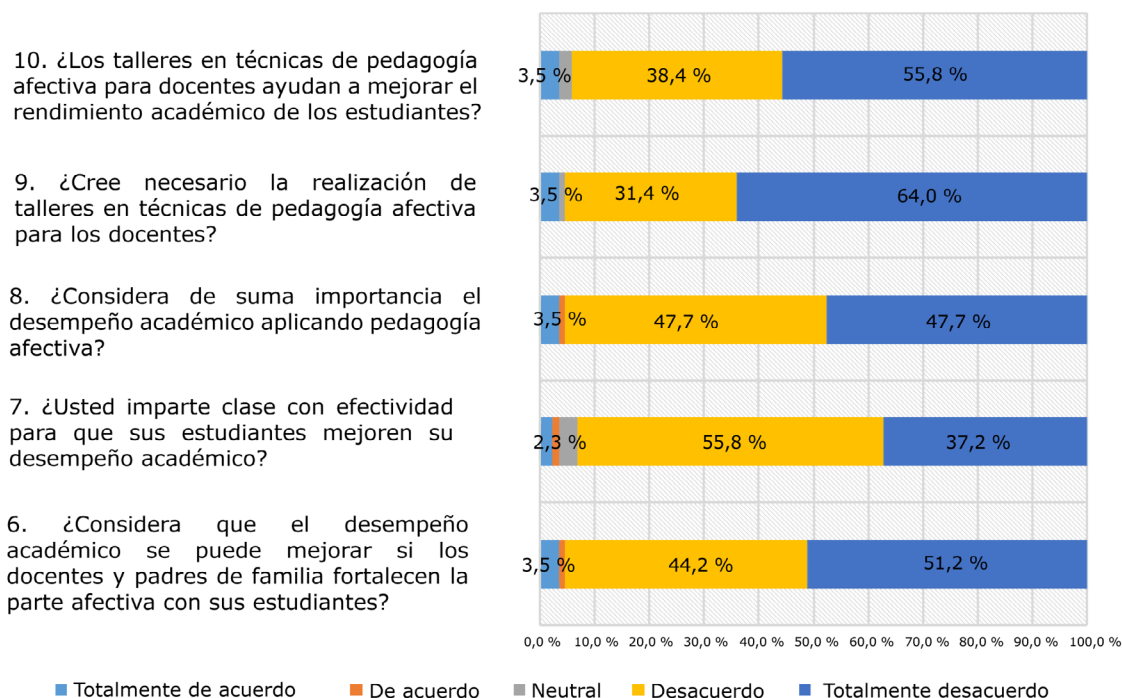
Las respuestas a la cuarta pregunta: "¿considera que la pedagogía afectiva fortalece la autoestima de los estudiantes?", muestran una tendencia clara hacia la negatividad, con el 59,3 % totalmente en desacuerdo. Esto puede estar relacionado con la creencia de que la autoestima es una cualidad inherente del estudiante y no está influenciada significativamente por las interacciones en el aula.

Por último, la quinta pregunta: "¿cree que el desempeño académico de sus estudiantes se debe a la afectividad que usted demuestra hacia ellos?", las respuestas reflejan un escepticismo significativo, con el 53,5 % en desacuerdo. Este dato es particularmente revelador, ya que subraya una desconexión entre la relación docente-alumno y los resultados académicos, a pesar de la creciente literatura que sugiere lo contrario.

Estos resultados ilustran una desconexión entre la percepción y la posible realidad de la pedagogía afectiva en las instituciones estudiadas. Se hace evidente la necesidad de reconsiderar y reevaluar la formación docente y las prácticas pedagógicas para incorporar componentes afectivos, reconociendo su valor intrínseco en la formación integral del estudiante. La pedagogía afectiva no solo tiene el potencial de mejorar el rendimiento académico, sino que también puede desempeñar un papel crucial en el desarrollo emocional, social y personal de los estudiantes.

Figura 5

EIPE, preguntas 6-10



Las respuestas de la sexta pregunta revelan que la mayoría de los docentes, con el 44,2 % en desacuerdo y el 51,2 % totalmente en desacuerdo, no ven un potencial significativo en la colaboración entre docentes y padres para fortalecer la parte afectiva y mejorar el desempeño académico. Esto puede reflejar una falta de conciencia sobre cómo la sinergia entre el hogar y la escuela puede potenciar los resultados educativos. Al analizar las respuestas de la séptima pregunta, se observa que el 55,8 % de los docentes está en desacuerdo, y el 37,2 %, totalmente en desacuerdo. Esta respuesta refuerza la percepción de que muchos docentes no asocian la pedagogía afectiva con mejoras tangibles en el rendimiento académico.

Las respuestas de la octava pregunta destacan que, el 47,7 % de los docentes está en desacuerdo, y otro 47,7 %, totalmente en desacuerdo con la idea de que la aplicación de la pedagogía afectiva es de suma importancia para el desempeño académico. Este resultado subraya la desconexión percibida entre la pedagogía afectiva y el rendimiento académico.

Las respuestas de la novena pregunta revelan que el 64,0 % de los docentes ve con total desacuerdo la necesidad de talleres en técnicas de pedagogía afectiva; mientras que, el 31,4 % está en desacuerdo. Esto sugiere que, en las instituciones estudiadas, hay una resistencia o falta de interés en la formación adicional en este ámbito.

Finalmente, las respuestas de la décima pregunta refuerzan la percepción de que la formación en pedagogía afectiva no se relaciona directamente con mejoras en el rendimiento académico, con el 55,8 % totalmente en desacuerdo y el 38,4 % en desacuerdo. Por lo tanto, la mayoría de los docentes no ve el potencial de los talleres de pedagogía afectiva para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

En el contexto del proyecto de investigación, estos resultados evidencian una resistencia o escepticismo generalizado hacia la pedagogía afectiva como herramienta para mejorar el rendimiento académico. Este escepticismo puede estar enraizado en creencias educativas

tradicionales, falta de exposición a investigaciones recientes o experiencias previas. Sin embargo, estos hallazgos resaltan la urgente necesidad de sensibilizar y capacitar a los docentes sobre la importancia y el potencial de la pedagogía afectiva en el proceso educativo.

A partir de la categorización basada en las respuestas de cada ítem, se establece una escala de categorización de la influencia pedagógica afectiva de los docentes. Esta escala se define de la siguiente manera: "Excelente" comprende una puntuación de 40 a 50 puntos; "Suficiente" abarca de 30 a 39.9 puntos; "Regular" se sitúa entre 20 y 29.9 puntos, e "Insuficiente" corresponde a una puntuación de 10 a 19.9 puntos. Con base en esta metodología, se evaluó la performance de cada docente, acumulando sus respuestas para confeccionar tanto un análisis global como individual.

Los resultados de esta evaluación se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Categoría por docentes

Categoría	N.º docentes	Porcentaje
Excelente	83	96,51 %
Insuficiente	2	2,33 %
Regular	1	1,16 %
Total, general	86	100,00 %

La mayoría de los docentes evaluados (96,51 %) tiene una alta influencia pedagógica afectiva; mientras que, un pequeño porcentaje presenta niveles medios o bajos de influencia en esta área. Es notable que no haya docentes clasificados en la categoría "Suficiente", lo que podría indicar una polarización en los resultados, donde la mayoría se desempeña excepcionalmente bien, pero hay una pequeña proporción que requiere mejoras en su enfoque pedagógico afectivo.

En la Tabla 8, se presenta el análisis por categorías en cada institución educativa.

Tabla 8*Categoría por institución educativa*

Categoría	Institución Educativa Diego Luis Córdoba		Institución Educativa San Juan Bautista		Institución Educativa Sebastián	
	N.º docentes	%	N.º docentes	%	N.º docentes	%
Excelente	36	97,3 %	34	94,44 %	13	100 %
Insuficiente		0 %	2	5,56 %		0 %
Regular	1	2,7 %		0 %		0 %
Total	37	100 %	36	100 %	13	100 %

Se puede extraer que la institución educativa con mejor calificación, aunque con diferencias relativamente pequeñas, es la Institución Educativa San Sebastián, puesto que todos los docentes tuvieron una calificación de "Excelente"; seguido de la Institución Educativa Diego Luis Córdoba con el 97,3 % de los docentes categorizados con una excelente calificación; finalmente, la Institución Educativa San Juan Bautista con el 94,44 %.

En la Tabla 9, se puede observar el análisis de categorías por sexo.

Tabla 9*Categoría por sexo*

Sexo	Categoría			
	Excelente	Insuficiente	Regular	Total
Femenino	51,16 %	0,00 %	1,16 %	52,33 %
Masculino	45,35 %	2,33 %	0,00 %	47,67 %
Total	96,51 %	2,33 %	1,16 %	100,00 %

El sexo con mayor número de docentes en la categoría "Excelente" corresponde a las mujeres; las docentes tienen una participante en la categoría "regular". Mientras que, los docentes tienen dos en la categoría "insuficiente", es decir, las mujeres tienen mejores conocimientos y acercamiento sobre la pedagogía afectiva que los hombres.

En la Tabla 10, se puede observar el análisis de categorías por rangos de edad.

Tabla 10*Categoría rango de edad*

Rango	Excelente	Insuficiente	Regular	Total
25-35	22,09 %	0 %	0 %	22,09 %
36-45	19,77 %	0 %	0 %	19,77 %
46-55	22,09 %	1,16 %	1,16 %	24,42 %
56-65	31,40 %	1,16 %	0 %	32,56 %
66-69	1,16 %	0 %	0 %	1,16 %
Total	96,51 %	2,33 %	1,16 %	100,00 %

El rango de edad con mejor calificación o con categoría "Excelente" es de 56 a 65 años, con el 31,4 %, pero en el mismo rango se encontró un docente en la categoría de "insuficiente". El rango con más números de insuficientes y regulares fue entre 46 a 55 años; sin embargo, tienen un buen porcentaje de docentes en la categoría de "Excelente". Es decir, no hay los suficientes datos para comprobar que a mayor o menor edad signifique mejor acercamiento o conocimiento de la pedagogía afectiva.

En la Tabla 11, se presenta el análisis de categorías por rangos de experiencia.

Tabla 11

Categoría rango de experiencia

Rango	Excelente	Insuficiente	Regular	Total
0-10	32,56 %	1,16 %	0 %	33,72 %
11-20	11,63 %	0 %	0 %	11,63 %
21-30	26,74 %	1,16 %	1,16 %	29,07 %
31-40	23,26 %	0 %	0 %	23,26 %
41-45	2,33 %	0 %	0 %	2,33 %
Total	96,51 %	2,33 %	1,16 %	100,00 %

El rango de experiencia mejor calificado fue de 0 a 10 años de experiencia con el 32,56 %, aunque con un docente en la calificación de "Insuficiente", y el de menor calificación fue el rango de 41 a 45 años, seguido de 11 a 20 años con el 2,33 % y 11,63 %, respectivamente. Sin embargo, esto no significa que a mayor rango de experiencia menor será el conocimiento de la pedagogía afectiva; solo que de la muestra encuestada hay más docentes que tienen un rango de experiencia entre 0 a 10 años. Es decir, no hay suficientes datos para comprobar que a mayor o menor años de experiencia de los docentes haya un mejor acercamiento con la pedagogía afectiva.

Discusión

Posteriormente a la aplicación del instrumento "Escala de la influencia de la pedagogía afectiva (EIPE)", se efectuó un riguroso análisis de los datos, considerando tanto las dimensiones estadísticas como las descriptivas de las respuestas cualitativas. Una vez corroborada la confiabilidad y consistencia estadística del instrumento y finalizado el análisis descriptivo, se llegó a la conclusión de que, un considerable número de docentes está familiarizado con la pedagogía afectiva, evidenciando una profunda comprensión tanto teórica como empírica de su conceptualización.

Esta familiaridad se manifiesta en la percepción predominante de que la adopción de esta pedagogía es esencial para potenciar el rendimiento académico y fortalecer la dimensión emocional de los estudiantes. Además, se destacó el impacto positivo que tiene en el ambiente académico y en la dinámica relacional entre docente y estudiante.

No obstante, un hallazgo inesperado surgió cuando se indagó sobre la implementación práctica de la pedagogía afectiva en el aula. Se detectó una notable ambivalencia entre los docentes, lo cual podría atribuirse a un vacío en la transferencia de conocimientos teóricos a aplicaciones prácticas. A pesar de su sólido entendimiento conceptual sobre la afectividad, muchos docentes parecen enfrentar desafíos al intentar integrarla efectivamente en sus metodologías pedagógicas.

Esta observación se corrobora con el reconocimiento generalizado de la imperiosa necesidad de instaurar talleres especializados en técnicas de pedagogía afectiva. Estos talleres, dirigidos a los docentes, buscan no solo enriquecer sus habilidades afectivas intrínsecas, sino también fortalecer la interacción afectiva con sus estudiantes.

Esto está de acuerdo con los resultados encontrados por Sacoto (2019), quien aplicó la EIPE. En su trabajo, la mayoría de los docentes encuestados consideró que la pedagogía afectiva es importante para el desempeño académico y para su autoestima, pero cuando se les preguntó sobre si el docente demostraba afectividad hacia los estudiantes o sobre si en la clase realizaba talleres relacionados con la pedagogía afectiva, el 40 % de los docentes estuvo indeciso o probablemente no lo hacían. El autor concluyó:

Los docentes tienen conocimiento de que es la pedagogía afectiva, pero aun así esto no indica que se aplica en la institución de forma programada. Los resultados indican que no se aplica la pedagogía afectiva, esto es un punto débil para fortalecer el rendimiento escolar. (Sacoto, 2019, p. 69)

Además, concuerda con un resultado encontrado en este trabajo, y es considerar que los docentes aplican la pedagogía afectiva de acuerdo con su experiencia y con lo que consideran "correcto", pero no hay una estrategia sistemática y programada en su aplicación.

Complementando los hallazgos del análisis anterior, investigaciones precedentes proporcionaron luces sobre la relevancia de la pedagogía afectiva en el ámbito educativo. Según Daza y Suárez (2015), se evidencia que aquellos docentes que poseen un acervo de conocimientos previos en pedagogía afectiva no solo muestran una inclinación hacia la formulación de estrategias para enriquecer la convivencia escolar, sino que también demuestran una proactividad notable para integrar elementos lúdicos en los currículos. Esta integración, lejos de ser una mera adición, se convierte en un vehículo para potenciar el proceso enseñanza-

aprendizaje, alineándose con lo previamente observado sobre la importancia de la afectividad en el rendimiento académico y las dinámicas interpersonales en el aula.

Por su parte, Cortés y García (2020), Maiorana (2020) y Villalobos (2014) proporcionan un apoyo adicional a esta premisa, argumentando que los docentes con experiencia y familiaridad en la pedagogía afectiva exhiben una actitud y predisposición más enriquecedora hacia la educación. Estos docentes, lejos de circunscribirse al mero contenido curricular, adoptan un enfoque holístico, integrando la afectividad como un pilar fundamental. A través de este enfoque, logran trascender las paredes del aula y conectar con aspectos más amplios de la experiencia humana, tales como la interacción social, la relación con el entorno ecológico y el reconocimiento de la pluralidad y diversidad del otro.

Según los resultados, la institución educativa con mejor calificación, aunque con diferencias relativamente pequeñas, fue San Sebastián, puesto que todos los docentes tuvieron una calificación de "Excelente". De igual forma, se pudo concluir que el sexo femenino tiene mejor acercamiento o conocimiento a la pedagogía afectiva, pero no son concluyentes las relaciones entre rango de edad o experiencia de los docentes con la pedagogía afectiva, debido a las características de la muestra.

Finalmente, en el formato del instrumento EIPE, hubo una sección de observaciones donde los docentes encuestados podían llenar libremente sus opiniones acerca de lo preguntado. En las respuestas se hizo evidente la preocupación ante la ausencia de la pedagogía afectiva en sus planteles educativos y en sus mallas curriculares; también, exigen capacitación. De acuerdo con los comentarios, Bejarano et al. (2022) complementan lo siguiente:

Se puede exponer que un maestro es una persona dedicada al oficio de enseñar, que puede traducirse como la dedicación a la comunicación de conocimientos, ideas, experiencias, habilidades o hábitos, a personas que carecen de estos, teniendo como base, los

planteamientos de Rousseau, quién plantea al maestro como un ser iluminado y al alumno como un ser necesitado de luz. (p. 209)

Desde esas posiciones, es importante rescatar que, como lo menciona Chávez (2023), el maestro toca fibras importantes en el estudiante, en cuanto a que acude en el contexto más importantes del ser humano: la educación. La educación necesita de una vía muy sutil en la relación maestro-estudiante. En esta vía, Zubiría (2019), expone que se necesita de maestros con facultades humanas, la principal: la afectividad, que se compone en una palabra dadora de amor y reconstrucción del ser con el otro, coadyuvando, coexistiendo y siendo responsable del otro.

En ese contexto, se evidencia que los maestros de las instituciones requieren más trabajo de alteridad para el encuentro con el otro, ya que se han dedicado a ser guías, mediadores y acompañantes del conocimiento, pero no incluyen la parte emocional.

De igual manera, es esencial subrayar que, a pesar de no haberse expuesto los resultados de los instrumentos cualitativos, debido a limitaciones prácticas del presente artículo, las entrevistas efectuadas revelaron que los docentes perciben la pedagogía afectiva como un proceso de aprendizaje que involucra las emociones y el amor, focalizándose en el bienestar del individuo y potenciando habilidades para establecer relaciones interpersonales.

Enseñar desde la afectividad emerge como una de las metodologías más valoradas por los docentes participantes, ya que permite llevar a cabo actividades de manera armónica y motivadora, enfocándose en la calidad de vida mientras se manifiesta afecto hacia los demás. Sin embargo, se identificó una notable limitación: la falta de capacitación adecuada en la implementación de la pedagogía afectiva. El conocimiento que poseen los docentes sobre esta temática proviene, en su mayoría, de experiencias empíricas y de conocimientos previos no estructurados.

Conclusiones

Tras la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se puede afirmar que la mayoría de los docentes encuestados conoce sobre la existencia de la pedagogía afectiva y tiene un acercamiento teórico y empírico sobre su conceptualización. Esto se evidencia cuando los docentes consideran que su aplicación es importante para la mejora del desempeño académico y la dimensión anímica de sus estudiantes, como también en el clima académico y la relación estudiante-docente.

También, se evidenció que existe un gran porcentaje de docentes indecisos; esto se puede presentar porque si bien tienen un conocimiento conceptual y empírico sobre la afectividad, no saben cómo aplicarlo de forma efectiva en el aula de clases. Por lo tanto, los docentes manifiestan la urgencia y la necesidad de realizar talleres en técnicas de pedagogía afectiva, con el fin de mejorar las habilidades afectivas de sí mismos y con los estudiantes.

De acuerdo con los docentes, el plano socioafectivo tiene suma importancia para realizar adecuadamente sus clases, e incluso tiene superior o igual valor que lo académico, como una propuesta integral para construir democracia en el salón. En este sentido, la relación pedagogía afectiva y democracia tiene efecto en dos vías: uno, social, puesto que ayuda al reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos activos, y dos, un efecto académico, puesto que potencializa el aprendizaje del estudiante.

Los tipos de estrategias más utilizados por los docentes fueron talleres, salidas pedagógicas, lecturas, trabajo en equipo, compartir experiencias de vida y demostración de afecto. Pero en ningún caso, se registró una didáctica o un protocolo de cómo realizar estas actividades.

De acuerdo con los docentes entrevistados, existe una brecha de capacitación sobre pedagogía afectiva, puesto que no se trabaja la pedagogía afectiva como método pedagógico, sino como un acercamiento por temáticas como educación integral en valores, normas y guiamientos sobre la ética profesional docente.

Además, no se evidenció que se hayan elaborado talleres sobre hábitos afectivos o técnicas afectivas para los estudiantes.

Conflicto de interés

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

Bejarano-Chamorro, J. A., Burgos-Guerrón, Á. y Escobar-Velásquez, C. F. (2022). Prácticas de sí en las relaciones intersubjetivas de los maestros. *Revista Criterios*, 29(1), 201-217. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art11>

Benavides, T. (2016). Educar desde la pedagogía Afectiva. *Revista Universitaria de Informática Runin*, 1(3), 15-20. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/6011>

Berrío, M., Chávez, D., Gutiérrez, M. y González, A. (2023). Práctica pedagógica afectiva en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Encuentros*, (17), 217-227. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527645>

Cadavid, A. y Parra, J. (2019). Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 9-24. <https://doi.org/10.35362/rie7923260>

Chávez, M. (2023). *La relación pedagógica entre maestro y estudiante en la escuela del siglo XXI. Una problematización desde el punto de vista de Jean Jacques Rousseau* [Tesis de pregrado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio institucional. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7768>

Cortés, A. y García, G. (2020). Estrategias pedagógicas que favorece el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio- Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), 125-143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>

Daza, E. y Suárez, L. (2015). *Importancia de la afectividad para una sana convivencia escolar a través de la lúdica en el curso Quinto A del instituto pedagógico Arturo Ramírez Montúfar* [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/417>

De la Cruz, L. (2022). *Pedagogía afectiva, habilidades sociales y aprendizaje significativo del estudiante de educación superior en época de covid-19* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77446>

De Riba, S. y Revelles, B. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, 8(2), 7-30. <https://doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Estrada, E. y Boude-Figueroa, O. (2018). Análisis multivariado a los factores relacionados con el aprendizaje móvil en la educación superior en Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.6>

Grisolle, J. (2017). Razón y emoción en la pedagogía. *Retos*, 4(4), 65-76. <https://revistas.sena.edu.co/index.php/RETO/article/view/608>

ILET. (2019). *La pedagogía tradicional y sus características*. <https://ilet.mx/toluca/la-pedagogia-tradicional-y-sus-caracteristicas/>

Jaramillo, J. (2018). *Pedagogía afectiva: un camino hacia los derechos humanos y la acción ciudadana del docente* [Tesis de maestría, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano]. Utadeo. <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/8252>

Juárez, F. (2016). *Dimensiones afectivas de la docencia, en el logro de aprendizajes significativos en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Mención en Inglés como Lengua Extranjera, en la FAREM- Estelí, periodo 2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. RIUMA. <https://repositorio.unan.edu.ni/2766/>

- Martínez, E. y Martínez, M. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación* [Electiva III Técnicas e instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa]. Universidad de la Costa.
- Maiorana, S. (2020, del 13 al 15 de septiembre). *La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria* [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, República de Argentina. https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf
- Martínez, M. y Vasco, C. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(2), 181-194. <https://doi.org/10.18270/rcb.v6i2.1161>
- Mayorga, M. y Soto, M. (2018). *La pedagogía afectiva en el desarrollo emocional* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional UG. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/d0a8d6a8-2011-4710-b924-77091666ee4e>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021, 10 de noviembre). Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Muñoz, P., Velásquez, H. y Asprilla, W. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4014>
- Narowski, M. y Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45-54. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys45.54>
- Nuñez, R. y Matanza, M. (2018). *La pedagogía afectiva en el desarrollo emocional* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30588>
- Operti, R. (2022). Sobre los conocimientos y las emociones. *Curriculum on the Move, Notas Temáticas*, (8), 1-5. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382104_spa
- Otero, M. (2016). Emociones, sentimientos y razonamientos en didáctica de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 24-53. <https://doi.org/10.54343/reiec.v1i1.358>
- Parra, R. (2019). Pedagogía afectiva: alternativa para la transformación humanista de la enseñanza. *Dialéctica*, 15(2), 529-549.
- Peralta, S. y Zumba, R. (2016). *Pedagogía de la afectividad como enfoque para el Buen Trato Escolar* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. UCUENCA. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/24464>
- Pereira, S. (2019). Emociones, intencionalidad y racionalidad práctica un contraste entre las teorías de las emociones de William James y Antonio Damasio. *Ideas y Valores*, 68(170), 13-36. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n170.77686>
- Pereira, Z. (2016). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Saavedra, L. (2010). *Reseña de la teoría pedagógica afectiva en La pedagogía afectiva como método de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Sacoto, J. (2019). *Pedagogía de la afectividad en el desempeño académico. Talleres educativos* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Archivo digital. <https://repositorio.ug.edu.ec/bitstreams/aa3ddbef-c24f-48cc-8515-43c5152a5ebc/download>

Toledo, B. (2019). La importancia de Integrar la dimensión emocional en la formación y desempeño docente. *Revista de Educación Religiosa*, 1(3), 85-112. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i3.10>

Villalobos, C. (2014). La afectividad en el aula preescolar: reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314. <https://doi.org/10.15359/ree.18-1.15>

Zubiría, M. (2019). *Pedagogía conceptual. Una puerta al futuro de la educación*. Ediciones de la U.

Contribución

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.