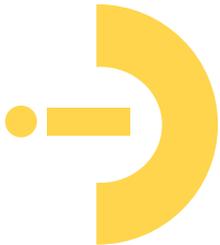


<https://doi.org/10.48102/rieeb.2025.5.2.e178>



Ambientes afectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje¹

Affective Environments in Teaching and Learning Processes

Yerikson Maturana Arriaga

Universidad UMECIT-Panamá, Panamá

maturanaarriaga.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0002-6551-809X>

Fecha de recepción: 2 de junio de 2025

Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2025

Resumen

Se analiza el papel de los ambientes afectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la institución educativa Orlando Velásquez Arango (Venecia, Antioquia, Colombia). Desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico, se exploraron vivencias emocionales de 23 estudiantes y cinco docentes mediante entrevistas a profundidad, complementadas con un cuestionario a dos directivos y observaciones participantes durante tres meses. El estudio respetó principios éticos y garantizó consentimiento informado. Los hallazgos evidencian que las relaciones interpersonales, el vínculo familia-escuela y el acompañamiento afectivo del docente inciden significativamente en el clima escolar. Además, destacan la importancia de la empatía, la convivencia y el cuidado emocional en la

Cómo citar

Maturana, Y. (2025). Ambientes afectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 5(2), 1-25. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2025.5.2.e178>

¹ Este artículo hace parte de la tesis doctoral titulada *Ambientes afectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución educativa Orlando Velásquez Arango*, en Venecia, Antioquia, Colombia.

Palabras clave:

afectividad, ambiente escolar, clima escolar, inteligencia emocional, motivación del alumno

formación continua. La triangulación de datos permitió construir premisas que describen el fenómeno en su contexto. Se concluye que la práctica docente requiere modelos educativos más afectivos, inclusivos y centrados en el bienestar emocional, que reconozcan la escuela como espacio de formación humana.

Abstract

This study analyzes the role of affective environments in the teaching and learning process at the Orlando Velásquez Arango Educational Institution (Venecia, Antioquia, Colombia). Using a qualitative approach and a hermeneutic phenomenological design, the emotional experiences of 23 students and five teachers were explored through in-depth interviews, complemented by a questionnaire administered to two administrators and participant observations conducted over three months. The study adhered to ethical principles and ensured informed consent. The findings demonstrate that interpersonal relationships, the family-school bond, and teachers' affective support significantly influence the school climate. Furthermore, they highlight the importance of empathy, coexistence, and emotional care in continuous education. Data triangulation enabled the construction of premises that describe the phenomenon within its context. The study concludes that teaching practice requires more affective, inclusive educational models centered on emotional well-being that recognize the school as a space for human development.

Keywords:

affectivity, school environment, school climate, emotional intelligence, student motivation

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, la dimensión afectiva ha adquirido una relevancia cada vez mayor como componente esencial del aprendizaje significativo y del desarrollo integral de los estudiantes. Investigadores como Bisquerra (2003), Goleman (1995, 2013) y Noddings (2005) coinciden en que la educación no puede limitarse sólo a la transmisión de conocimientos cognitivos, sino que debe integrar los aspectos emocionales y afectivos que influyen en la motivación, la convivencia y la autorregulación de los aprendices. En esta línea, Cabero (2014) y McMillan y Schumacher (2015) concuerdan en que los factores emocionales inciden de forma directa en el rendimiento académico, la motivación intrínseca y la estabilidad socioemocional del estudiantado, lo que posiciona a la escuela como un escenario decisivo en la formación integral.



En este contexto, la institución educativa se configura como un espacio privilegiado de socialización y formación, donde las vivencias afectivas pueden desempeñar un papel potenciador o limitante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según lo señala Vaello (2009), un clima emocional positivo en el aula promueve la participación activa, el respeto mutuo y la construcción de aprendizajes significativos, mientras que un entorno afectivamente hostil puede desencadenar apatía, frustración y dificultades en la interacción pedagógica.

En Colombia –particularmente en zonas rurales como el corregimiento de Bolombolo, municipio de Venecia, Antioquia–, el papel potenciador o limitante de la dimensión afectiva se ve agudizado por las condiciones estructurales de pobreza, disfunción familiar y vulnerabilidad emocional, factores que inciden de manera significativa en la calidad de la educación básica primaria. La institución educativa (IE) Orlando Velásquez Arango constituye un ejemplo representativo de esta realidad, dado que un porcentaje significativo de su población estudiantil proviene de hogares monoparentales, con carencias afectivas y antecedentes de violencia intrafamiliar, lo que afecta de forma notable el desempeño académico y la construcción de relaciones interpersonales saludables (Institución Educativa Orlando Velásquez Arango, 2022; Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2022; UNICEF, 2021). Estas circunstancias han derivado en un aumento de la deserción escolar, dificultades en la convivencia y un progresivo deterioro del clima emocional institucional, lo cual representa un desafío urgente para los actores educativos (CEPAL-UNESCO, 2022; Martínez-Otero, 2014).

En respuesta a esta problemática, la presente investigación se fundamenta en la necesidad de comprender en detalle cómo se perciben, experimentan y configuran los ambientes afectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en dicha institución. Así, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se experimentan los ambientes afectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la básica primaria de la IE Orlando Velásquez Arango? Esta pregunta orienta una mirada reflexiva hacia el modo en que las emociones, los vínculos afectivos y las interacciones cotidianas influyen en el desarrollo integral del estudiante y en las prácticas pedagógicas de los docentes (Vaello, 2009; Bisquerra, 2011; Noddings, 2013).

Desde esta perspectiva, el objetivo general planteado implica explorar cómo se viven los ambientes afectivos en la cotidianidad escolar y de qué manera influyen en los procesos pedagógicos, con el

fin de proponer un constructo teórico que articule la afectividad con el aprendizaje. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo e interpretativo con orientación fenomenológica hermenéutica, que privilegia la voz de los actores escolares y sus experiencias vividas como vía para alcanzar una comprensión profunda de los fenómenos educativos (Van Manen, 1990; Creswell y Poth, 2018).

En este sentido, la presente investigación adopta una perspectiva situada, reconociendo la especificidad del contexto de la IE Orlando Velásquez Arango, en el corregimiento de Bolombolo, municipio de Venecia, Antioquia. El estudio se fundamenta en tres conceptos clave.

- **Afectividad:** entendida como la capacidad de experimentar y expresar emociones que inciden en la motivación y el comportamiento escolar, en sintonía con lo planteado por Vygotsky (1995), quien destaca la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en el aprendizaje, y por Bisquerra (2011), quien señala que la afectividad constituye la base de la educación emocional.
- **Ambientes afectivos:** concebidos como entornos que propician la seguridad emocional, el sentido de pertenencia y la integración social (Noddings, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Estos ambientes se configuran como condiciones necesarias para la construcción de climas escolares favorables, donde el estudiante encuentra apoyo, reconocimiento y confianza.
- **Inteligencia emocional:** definida como la competencia para identificar, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, favoreciendo relaciones interpersonales saludables y aprendizajes significativos (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Bisquerra, 2003).

Así, esta propuesta, además de adquirir relevancia académica y social, también responde a la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas mediante la incorporación de estrategias que promuevan el bienestar emocional, la empatía y la convivencia pacífica, con miras a consolidar una educación más humana y contextualizada con las realidades de los estudiantes (UNESCO, 2020; Bisquerra, Pérez y García, 2015).



Marco teórico-conceptual

El análisis de los ambientes afectivos en la educación requiere un andamiaje conceptual que articule teorías motivacionales, socioemocionales y pedagógicas. En este sentido, se propone una jerarquía teórica que sitúa como eje central la Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), complementada por la perspectiva de la inteligencia emocional (Goleman, 1995, 2013), los enfoques de educación inclusiva y equidad (Ainscow y Dyson, 2016; Edelstein y Corbo, 2014), y las aportaciones desde la psicología socioemocional y la pedagogía afectiva (Bisquerra, 2009; Rogoff, 2003; Rodríguez, 2019).

En primer lugar, la Teoría de la autodeterminación constituye la base estructural de este marco pues señala que la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas, autonomía, competencia y vinculación afectiva, es determinante para fomentar la motivación intrínseca, el bienestar y el compromiso académico. La construcción de entornos escolares emocionalmente seguros y positivos, por tanto, se comprende no sólo como un recurso contextual, sino como condición estructural para el desarrollo integral del estudiante, en especial en contextos de vulnerabilidad (Deci y Ryan, 2000; Garner, 2010; Durlak *et al.*, 2011).

Sobre este núcleo motivacional se integra la propuesta de inteligencia emocional formulada por Goleman (1995, 2013), que enfatiza la capacidad de reconocer, gestionar y orientar las emociones propias y ajenas como fundamento para el aprendizaje y la convivencia escolar. De esta manera, el ambiente afectivo –definido como el entramado de interacciones emocionales en el aula– se convierte en mediador entre las necesidades psicológicas planteadas por Deci y Ryan (2000) y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel sociocultural, Rogoff (2003) y Bisquerra (2009) subrayan que la construcción del conocimiento se enmarca en interacciones significativas, en las que el respeto, la empatía y la regulación emocional potencian la motivación y la seguridad del estudiante. Así, la afectividad deja de ser un componente accesorio y se erige en principio pedagógico que permite vincular lo individual con lo comunitario.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, Edelstein y Corbo (2014) y Ainscow y Dyson (2016) sostienen que el derecho a una educación equitativa se concreta en la generación de ambientes emocionalmente seguros e inclusivos, en los que cada estudiante sea

reconocido en su diversidad. En esta línea, López (2020) refuerza que los ambientes afectivos no sólo impactan en las competencias académicas, sino también en el desarrollo de habilidades socioemocionales –empatía, resiliencia, autorregulación– esenciales para la vida en sociedad.

En Colombia, el interés por los ambientes afectivos en la educación ha sido objeto de diversas investigaciones. Jurado (2014) demuestra que las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes inciden de forma directa en la adquisición de conocimientos y en el fortalecimiento de competencias socioemocionales. De manera complementaria, Rodríguez (2021) revela que la motivación intrínseca está fuertemente ligada a las experiencias emocionales en el aula, mientras que García (2018) asocia los entornos de cooperación y respeto con la formación de sujetos más felices y equilibrados emocionalmente.

Sumado a esto, Díaz (2020) explora cómo las prácticas de liderazgo y gestión escolar inciden en el ambiente emocional. Sus hallazgos indican que aquellas escuelas con una gestión centrada en la creación de un clima afectivo positivo experimentan menores tasas de deserción escolar y mayor satisfacción entre los estudiantes. Esto evidencia el papel central que cumple el liderazgo escolar en la promoción de entornos afectivos y motivadores.

Finalmente, este hallazgo conecta con Rodríguez (2019), quien, en su tesis doctoral, plantea que la formación integral del estudiante –como ciudadano ético– se cimienta en los lazos afectivos que emergen en la cotidianidad escolar. La práctica docente, según Rodríguez (2019), se sustenta en una relación intersubjetiva con el estudiante, en la que el afecto es el núcleo que posibilita el desarrollo de habilidades, actitudes y valores (Weber, 1996; Martínez, 2007).

La revisión crítica de estos aportes permite establecer una jerarquía conceptual.

1. *Nivel fundacional (motivacional y socioemocional):* necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000) e inteligencia emocional (Goleman, 1995, 2013).
2. *Nivel relacional (pedagógico y comunitario):* interacciones afectivas como mediadoras del aprendizaje (Bisquerra, 2009; Rogoff, 2003).
3. *Nivel institucional (inclusión y gestión):* ambientes educativos inclusivos y liderazgo escolar como garantes del clima afectivo (Ainscow y Dyson, 2016; Díaz, 2020).



4. **Nivel formativo (integral y ético):** la afectividad como base de la formación ciudadana y la convivencia intercultural (Rodríguez, 2019; García, 2018).

De esta articulación se deriva que los ambientes afectivos no sólo influyen en el rendimiento académico, sino que constituyen un pilar de la formación integral, la equidad educativa y la cohesión social. Sin embargo, persiste la necesidad de profundizar en la comprensión situada de este fenómeno, atendiendo las particularidades territoriales, culturales y sociales que caracterizan los contextos escolares, como el caso de la educación básica primaria en escenarios de vulnerabilidad.

En conjunto, el marco teórico-conceptual establece que la afectividad no debe entenderse como un complemento del proceso educativo, sino como estructura transversal y constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje, articulando motivación, inclusión y formación ética hacia una pedagogía más humana y transformadora.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, cuyo propósito es comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales desde la perspectiva de los actores involucrados. Este enfoque interpretativo concibe la realidad como una construcción social, influida por experiencias individuales y colectivas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Así, el interés principal no radica en la generalización de los resultados, sino en la interpretación contextualizada de las vivencias educativas (Denzin y Lincoln, 2018).

Desde el plano metodológico, se adoptó el enfoque fenomenológico, orientado a develar la esencia de las experiencias vividas por los sujetos en torno a los ambientes afectivos y motivacionales en el ámbito educativo (Van Manen, 1990). Este enfoque permite captar las emociones, percepciones y sentidos atribuidos por los actores a sus vivencias escolares, ya que ofrece una mirada integral del proceso de enseñanza y aprendizaje (Creswell, 2013).

En esta investigación se adopta una perspectiva fenomenológica hermenéutica, entendida como un proceso de interpretación de las experiencias humanas donde el investigador, lejos de limitarse a describir los fenómenos, se implica en la construcción de significados a través de un diálogo constante entre el texto de las vivencias y el horizonte cultural e histórico que las enmarca. Como señala Gadamer

(1993), comprender implica siempre interpretar desde un “horizonte de sentido” que se configura en la interacción entre la experiencia del participante y la precomprensión del investigador.

Este enfoque se apoya en técnicas como entrevistas en profundidad, cuestionarios y observación participante, con el objetivo de captar los significados que los sujetos otorgan a sus vivencias (Creswell, 2013). Autores como Patton (2015) y Saldaña (2021) destacan la importancia del análisis cualitativo mediante procesos de triangulación y codificación de patrones emergentes.

Bajo el diseño fenomenológico-hermenéutico seleccionado se indagó a profundidad sobre las experiencias afectivas de 23 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 5 y 14 años, y pertenecían a los grados de preescolar a quinto de básica primaria, así como de cinco docentes responsables de estos niveles educativos. Esta muestra fue seleccionada de forma intencional por ser representativa de la población involucrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de básica primaria de la IE, ya que abarca la totalidad de los actores clave en el contexto investigado, lo que permite una comprensión profunda y situada de los ambientes afectivos que se experimentan en dicho entorno educativo.

La principal técnica de recolección de información fue la entrevista a profundidad, y se complementó con un cuestionario aplicado a dos directivos docentes, orientado a indagar en sus experiencias sobre los ambientes afectivos presentes en la institución. Además, durante agosto, septiembre y octubre de 2024, se llevaron a cabo sesiones de observación participante en diversos espacios y momentos del contexto escolar. Éstas se desarrollaron en todos los grados, desde preescolar hasta quinto, con el propósito de captar las interacciones espontáneas entre los actores educativos, además de recoger información directa del entorno natural institucional sobre el objeto de estudio.

Para garantizar el consentimiento informado, se estableció un acercamiento formal con el rector de la institución, a través de una carta de invitación en la que se detallaban los objetivos de la investigación y la relevancia de su participación. También se entregó un documento de consentimiento institucional en el que se especificaban los procedimientos de recolección de datos y el uso exclusivamente pedagógico de la información obtenida. La firma del rector formalizó la autorización ética y administrativa del proceso investigativo. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia de los niños que participaron en las entrevistas, mediante



un formato escrito que explicaba de manera clara y comprensible los propósitos del estudio, la voluntariedad de la participación de sus hijos, las garantías de confidencialidad y anonimato, así como el derecho a retirar su consentimiento en cualquier momento sin consecuencias negativas. Una vez obtenida esta autorización por parte de los acudientes, se procedió con la aplicación de los instrumentos cualitativos a los menores.

Análisis de resultados

El análisis de la información recolectada se realizó a partir de datos organizados en matrices de registro, utilizando *Atlas. Ti 25*, diagramas de red, tablas de *Excel* y gráficos de frecuencia. Estos recursos permitieron describir hallazgos, identificar tendencias de las experiencias de estudiantes, docentes y directivos sobre los entornos afectivos en la IE.

A continuación, se presentan las ocho categorías medulares emergentes, las cuales constituyen la esencia explicativa de los hallazgos desde la voz de los estudiantes.

Resultados desde la voz de los estudiantes

Apoyo docente y entorno escolar

En esta categoría, los estudiantes destacaron la importancia de la amabilidad y metodologías creativas de los docentes, valorando en especial aquellas estrategias pedagógicas que promueven el aprendizaje a través de actividades lúdicas y valores. En este sentido fue recurrente escuchar expresiones como:

Que me hace sentir feliz porque explica muy bien la materia y es bueno con nosotros.

Que la profe nos enseña a leer, nos enseña a dirigir la mano, a jugar y nos deja sacar los juguetes y yo la quiero mucho.

Categoría central: apoyo docente.

Subcategorías emergentes: metodologías lúdicas, enseñanza en valores, cercanía afectiva.

Clima escolar

Respecto al clima escolar, éste se percibe como un espacio donde predominan la diversión, el juego y el aprendizaje compartido, por lo cual también fue común escuchar afirmaciones como:

Sí, porque me divierto con mis amigos.

Porque puedo compartir con mis compañeros y porque puedo aprender cada día más.

Categoría central: clima escolar.

Subcategorías emergentes: diversión, sentido de pertenencia, percepción de orden/desorden.

Relaciones interpersonales

Los estudiantes valoran la amistad y la convivencia, aunque también emergen tensiones asociadas a brusquedad y conflictos. En este sentido, fue recurrente escuchar expresiones como:

Me hacen felices mis amiguitos. Triste, nada.

Cuando me discriminan por algo que hago mal.

Categoría central: relaciones interpersonales.

Subcategorías emergentes: amistad, apoyo entre pares, conflictos y exclusión.

Dinámicas familiares y su influencia en el aprendizaje

En relación con la categoría de dinámicas familiares y su influencia en el aprendizaje, se evidenció el impacto positivo del apoyo familiar en el desempeño académico y la motivación de los estudiantes. Se resaltó el rol de figuras maternas o fraternas en el acompañamiento de tareas escolares y la manera en que las experiencias familiares influyen en la gestión emocional y el interés por aprender. Esto lo podemos identificar en frases como:

En mi casa me acompañan mi mamá y mi hermano.



Mi papá no vive con nosotros, pero hace unos días estuvo en la casa.

Categoría central: dinámicas familiares.

Categorías emergentes: acompañamiento en tareas, ausencia paterna, apoyo fraterno.

Estrategias favorecedoras de aprendizaje

Los resultados también evidencian una percepción positiva hacia las estrategias pedagógicas implementadas en la institución, aunque su impacto varía según la experiencia de cada estudiante. Las asignaturas en las que los niños reportan mayor aprendizaje son matemáticas, inglés y ciencias naturales, sobre todo por la seguridad, interés y aplicación práctica que reciben en ellas. Así lo demuestran afirmaciones como:

En matemáticas, porque me siento segura.

En ciencias naturales aprendo sobre la naturaleza.

Categoría central: estrategias pedagógicas.

Subcategorías emergentes: metodologías activas, interés por asignaturas, disfrute lúdico.

Preferencias académicas y disposición para el aprendizaje

La investigación evidencia que los estudiantes presentan una disposición positiva hacia el aprendizaje, en especial en aquellas materias que consideran interesantes, útiles o acordes con sus habilidades. Matemáticas, Lengua castellana, Ciencias naturales y Educación artística son las asignaturas más valoradas, mientras que materias como Religión, Ética e Inglés presentan menor afinidad debido a la percepción de dificultad o falta de interés. Esta tendencia se evidencia en expresiones como:

Matemáticas, porque aprendo mucho. También Lengua castellana, porque aprendo a leer muy bien.

Religión, porque no me gusta casi escribir.

Categoría central: disposición al aprendizaje.

Subcategorías emergentes: asignaturas preferidas, materias con dificultad, interés percibido.

Sentimientos positivos y entorno escolar

Esta categoría revela que los estudiantes asocian la felicidad y el bienestar emocional con actividades que fomentan la interacción social, la recreación y el aprendizaje dentro del entorno escolar. Las entrevistas reflejan que los descansos, la convivencia con compañeros, los logros académicos y las actividades lúdicas generan experiencias emocionalmente gratificantes y fortalecen el vínculo con la escuela. Asimismo, establecen afirmaciones como:

Feliz, porque juego y comparto con mis amigos.

Cuando hicimos la prueba de sociales. Me sentí muy feliz porque era algo que sabía y estaba contento con el resultado.

Categoría central: bienestar emocional.

Subcategorías emergentes: juego, descanso, logros académicos.

Trabajo en grupo

El trabajo en grupo obtuvo una valoración menor en la escala general del estudio, pero las respuestas cualitativas reflejan una percepción mayoritariamente positiva sobre la experiencia colaborativa. Esto se evidencia en expresiones como:

Bien, feliz de estar con ellos haciendo las tareas.

Muy bien, porque puedo hacer amigos y compartir con ellos.

Categoría central: trabajo colaborativo.

Subcategorías emergentes: cooperación, satisfacción, dificultades de coordinación.



Resultados desde la voz de los docentes

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes permitió identificar cinco categorías emergentes que reflejan la manera en que los ambientes afectivos influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la IE Orlando Velásquez Arango. Estas categorías giran en torno al apoyo emocional y familiar, el clima escolar, las dinámicas socioafectivas, los desafíos del entorno y la motivación en el aula.

Apoyo emocional y bienestar escolar

Los docentes reconocen que el acompañamiento familiar constituye un elemento fundamental para el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. Se destaca que aquellos que cuentan con respaldo en casa muestran motivación, buen desempeño y mayor disposición hacia el aprendizaje. Esto se evidencia en las siguientes frases:

Presentan interés y motivación. Tienen buena nutrición. Cuentan con acompañamiento familiar. Participan en programas sociales que refuerzan el aprendizaje.

Los que tienen un excelente acompañamiento familiar... son los resultados que se buscan al finalizar el año.

Clima escolar y relaciones interpersonales

El clima institucional y las relaciones entre directivos, docentes y estudiantes emergen como factores decisivos para la construcción de ambientes afectivos positivos. Los maestros valoran la confianza depositada por los directivos en los procesos pedagógicos y la colaboración entre colegas. Esta tendencia se evidencia en expresiones como:

Los ambientes de trabajo son positivos tanto entre el cuerpo docente como con los directivos. Estos últimos confían en los procesos que llevamos en el aula.

Son compañeros que nos colaboramos mutuamente y nos gusta mucho compartir nuestras experiencias.

Dinámicas socioafectivas y entorno escolar

Las dinámicas socioafectivas presentes en el aula determinan la motivación de los docentes y de los estudiantes. La preferencia por los grados es recurrente, pues allí se percibe mayor receptividad y espontaneidad. Así lo demuestran frases como:

Con el grado primero... me gusta mucho el trabajo con ellos.

Siempre trabajo en el grado de transición.

Experiencias y desafíos en el entorno escolar

Los principales desafíos identificados se relacionan con la necesidad de contar con mayor apoyo familiar y con la carencia de recursos para implementar estrategias pedagógicas innovadoras. Según los docentes, la ausencia de motivación y normas claras en el hogar dificulta la enseñanza de valores fundamentales, por ejemplo, el respeto. Asimismo, hacen afirmaciones como:

La falta de motivación y apoyo por parte de las familias... especialmente cuando los estudiantes no han desarrollado esta noción en casa.

Si no tenemos recursos, no podemos hacer casi nada.

Participación y motivación escolar

La participación activa de los estudiantes y su motivación son considerados ejes centrales para dinamizar los ambientes de aprendizaje. Los docentes reconocen la importancia de partir de los intereses y preconceptos de los estudiantes, además de incluir la lúdica como estrategia didáctica. Esto se evidencia en las siguientes expresiones:

Los intereses de los estudiantes [sirven] para seleccionar las estrategias adecuadas.

Con los juegos, con las dinámicas, aprenden mucho. Les encanta y aprenden más rápido.



Resultados desde la voz de los directivos docentes

El análisis de la información obtenida a través de las encuestas a los directivos docentes permitió estructurar cuatro categorías centrales que configuran la comprensión de los ambientes afectivos y su relación con el aprendizaje escolar. Cada categoría se sustenta directamente con las expresiones de los participantes, lo que asegura una interpretación fiel de sus perspectivas.

Clima escolar y relaciones interpersonales

Los directivos docentes destacan que el ambiente institucional se caracteriza por la tranquilidad, el respeto y la cooperación mutua. Como afirmaron ellos:

Las rutinas en la IE Orlando Velásquez Arango se caracterizan por ser tranquilas, cada integrante se concentra en lo que debe hacer y se disfruta de jornadas amenas y de buena relación entre los miembros de la comunidad.

Existe un ambiente de respeto entre los docentes y los directivos; hay un ambiente de integración y de ayuda mutua, se tienen buenas relaciones.

Dinámicas familiares y su influencia en el aprendizaje

Los directivos reconocen el rol fundamental de las familias en el rendimiento académico y en la formación integral. Así lo expresaron ellos:

Acompañan a sus hijos en todo; les dan reconocimiento y amor; se sienten orgullosos de ellos; les enseñan con el ejemplo.

Familias afectivas; imprimen responsabilidad y disciplina; motivan a los estudiantes; dialogan con los estudiantes; dan buen ejemplo.

Experiencias y desafíos en el entorno escolar

Los participantes también identificaron retos relacionados con la disposición de ambientes afectivos y el compromiso docente. En palabras de los directivos:

Sí, la forma como disponen el ambiente y como ellos mismos se disponen es fundamental para obtener más y mejores resultados. Porque los factores del aula inhiben el desarrollo y la comprensión.

Los docentes no solamente se preocupan por lo académico, resaltan las emociones de sus estudiantes y los apoyan a salir de las dificultades.

Participación y motivación escolar

Por último, los directivos resaltan la necesidad de estrategias que fortalezcan la motivación y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, también reconocen limitaciones en algunos casos. Esto se evidencia en estas afirmaciones:

Usar el diagnóstico como una etiqueta: no reconocen que el estudiante necesita apoyo; no generan comunidades de ayuda; no reconocen sus capacidades y límites; sólo chulea contenidos; no reconoce la diversidad.

Los aprendizajes activos; uso de recursos tecnológicos; relaciones de respeto; espacios dinámicos.

Triangulación de resultados

La triangulación de la información permitió contrastar y relacionar las percepciones de estudiantes, docentes y directivos. De manera general se observa que:

Clima escolar: los niños lo asocian con juego y disfrute, mientras los docentes lo entienden como un espacio de orden y disciplina.

Relaciones interpersonales: los estudiantes enfatizan la amistad y los conflictos, mientras los directivos subrayan la necesidad de fortalecer la convivencia escolar.



Apoyo docente: tanto estudiantes como docentes coinciden en que la cercanía emocional y las estrategias creativas son fundamentales para motivar el aprendizaje.

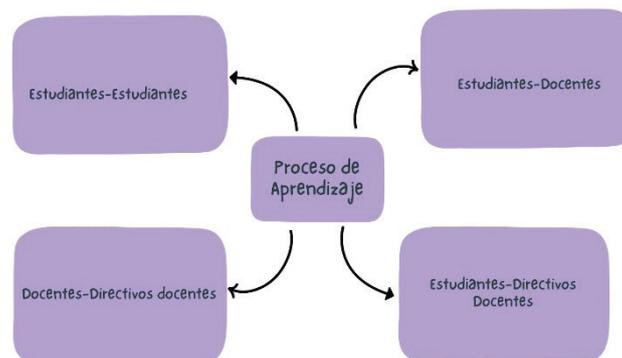
Dinámicas familiares: los estudiantes resaltan el acompañamiento materno, y los docentes identifican la ausencia paterna como factor de vulnerabilidad.

Discusión y conclusiones

A continuación, se presentan las premisas que emergen del proceso investigativo. Éstas se constituyen en sentencias que exaltan, a través de sus narraciones, las voces de los diferentes actores y los lugares protagónicos que otorgaron a diversos factores relacionados con la afectividad. Corresponden a un proceso de síntesis que explicita los hallazgos de mayor relevancia, los cuales pueden resultar muy orientadores para aquellos educadores, directivos docentes y docentes de apoyo interesados en crear, transformar y gestionar entornos afectivos saludables.



Figura 1. Interacciones y relaciones



Fuente: elaboración propia a través de www.canva.com, 2025.

La figura 1 representa las dinámicas relacionales que influyen en el proceso de aprendizaje, destacando su carácter central y articulador dentro de una red de interacciones en la comunidad educativa. Se identifican cuatro vínculos clave: entre estudiantes (aprendizaje

colaborativo y desarrollo socioemocional), entre estudiantes y docentes (mediación pedagógica y acompañamiento afectivo), entre estudiantes y directivos docentes (promoción del bienestar y la inclusión), y entre docentes y directivos (gestión pedagógica y ambientes institucionales favorables). En conjunto, la imagen resalta que el aprendizaje es un proceso relacional influido por vínculos afectivos y motivacionales, fundamentales para el desarrollo integral del estudiante.

Premisa 1. Las relaciones interpersonales como ingrediente vital del proceso de aprendizaje

Las relaciones se conciben como vínculos dinámicos que se tejen de forma cotidiana entre los diferentes actores educativos y que, más allá de su funcionalidad institucional, poseen una profunda carga afectiva, comunicativa y simbólica. Estas relaciones estructuran la vida escolar, además de configurar experiencias que inciden directamente en el bienestar, el desarrollo emocional y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Estas relaciones, cargadas de significados afectivos, configuran un entramado emocional que incide de forma intensa en las dinámicas pedagógicas, en la disposición hacia el aprendizaje y en el desarrollo integral del estudiantado. Partiendo del reconocimiento de la afectividad como factor clave en la motivación, la conducta y el desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2003), se evidencia cómo un entorno emocional positivo favorece la inclusión, la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo (Durlak *et al.*, 2011; Ryan y Deci, 2020; Aushel, 2000).

La investigación destaca que la calidad de la relación entre docentes y estudiantes, basada en la empatía y la aceptación (Rogers, 1983), potencia la autorregulación emocional y la resiliencia (Goleman, 1995), mientras que la falta de apoyo institucional y los conflictos interpersonales generan climas escolares desfavorables.

Premisa 2. La influencia del entorno familiar es un determinante en la construcción de entornos afectivos dialogantes

Factores como la carencia afectiva o la precariedad socioeconómica afectan la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiantado, lo que exige que la escuela actúe como espacio protector y de contención emocional (Bronfenbrenner, 2005; Castro *et al.*, 2022). Los datos sugieren que las dinámicas familiares inciden de forma directa en la



manera en que los niños experimentan la escuela, perciben el aprendizaje y establecen vínculos emocionales con su entorno. Expresiones espontáneas de los estudiantes, como “Mi mamá y mi hermano me acompañan a hacer las tareas”, revelan que el acompañamiento familiar cumple una función tanto académica como afectiva, a la vez que fortalece la seguridad emocional y la motivación escolar. En este sentido, la familia, como agente primario de socialización, se convierte en el primer entorno donde se moldean las actitudes frente al conocimiento, el diálogo y la construcción de vínculos positivos, que más tarde se trasladan al ámbito escolar.

Del mismo modo, los vínculos afectivos con compañeros y docentes, expresados en frases como “Me hace feliz estar con mi profesor y con mis amigos”, evidencian el modo en que la escuela se transforma en un espacio relacional y emocional, donde la calidad de las interacciones sociales potencia el bienestar infantil y genera climas escolares positivos.

Premisa 3. El acompañamiento afectivo docente fortalece la confianza, la autonomía y el bienestar emocional del estudiante

Este acompañamiento se manifiesta en acciones cotidianas cargadas de afecto, como brindar oportunidades, permitir el juego, enseñar normas desde el cariño y ofrecer gestos de amabilidad, lo cual genera un entorno escolar donde los estudiantes se sienten felices, seguros y valorados.

Desde la voz de los propios niños, quienes expresan que su maestro “los quiere”, “los hace sentir felices” y “les enseña a convivir en paz”, se evidencia que la labor docente trasciende lo académico para convertirse en una guía afectiva que construye vínculos significativos, promueve la libertad responsable y favorece el desarrollo integral. De esta manera, el docente, además de su función educativa, acompaña emocionalmente, fortaleciendo un clima de confianza, respeto mutuo y autonomía, en el cual cada estudiante puede crecer y aprender desde sus propias potencialidades.

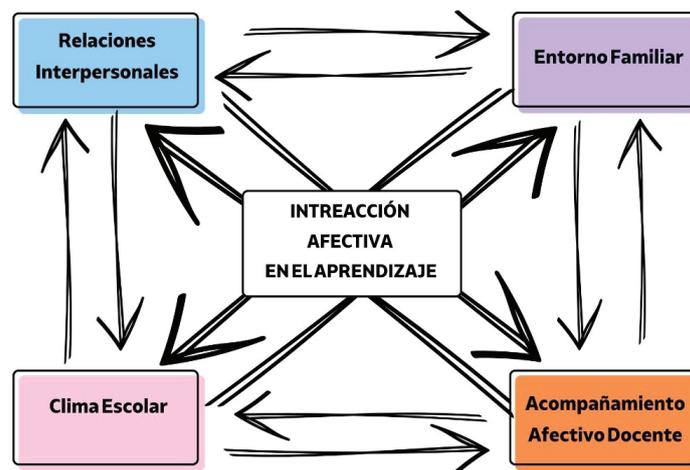
Premisa 4. El clima escolar positivo potencia la convivencia y el aprendizaje

Considerando que este clima escolar positivo constituye la base emocional, social y relacional sobre la cual se desarrollan los procesos educativos, se entiende como una atmósfera construida a partir de

la calidad de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, en especial entre estudiantes y docentes, donde se cultivan vínculos afectivos, espacios de juego, disfrute y experiencias compartidas que fortalecen el sentido de pertenencia y el bienestar escolar. Las expresiones espontáneas de los estudiantes del tipo “me divierto con mis amigos” o “me siento bien aquí con mis amiguitos” revelan la forma en que la escuela puede resignificarse como un entorno afectivo, seguro y significativo, más allá de su función académica.

Relacionarse en contextos de respeto, empatía y colaboración permite a los niños construir habilidades socioemocionales claves para la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de la ciudadanía desde edades tempranas. Investigaciones como las de Hamre y Pianta (2006) evidencian que las relaciones afectivas positivas entre docentes y estudiantes se asocian con un mayor rendimiento académico y una reducción en los índices de deserción escolar. Por tanto, fomentar un clima escolar positivo mejora los aprendizajes y, a su vez, es una estrategia afectiva para prevenir la violencia, promover la inclusión y contribuir a la formación integral de los estudiantes (Casassus, 2019; Zins *et al.*, 2004).

 **Figura 2.** Interacción afectiva en el aprendizaje



Fuente: elaboración propia a través de www.canva.com, 2025.

La figura 2 presenta un modelo conceptual que describe los factores clave que configuran la interacción afectiva en el aprendiza-



je, destacando su carácter dinámico y bidireccional. En el centro del modelo se sitúa la “interacción afectiva en el aprendizaje”, constructo que articula cuatro dimensiones interrelacionadas: las relaciones interpersonales en la comunidad educativa, el entorno familiar, el acompañamiento afectivo docente y el clima escolar. Estas dimensiones influyen de manera recíproca entre sí y con el proceso educativo, conformando un sistema integral que impacta de manera directa en el aprendizaje del estudiante. El modelo resalta que la educación es el resultado de una red de vínculos emocionales y sociales que sostienen la formación integral en la educación básica primaria.

Conclusiones

La investigación realizada en la IE Orlando Velásquez Arango evidencia que las relaciones interpersonales fundamentadas en la afectividad, la empatía y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos constituyen un componente estructural en la básica primaria. Las dinámicas cotidianas que se generan entre docentes, estudiantes y familias configuran la organización social de la escuela, y conforman un entramado afectivo que permea los procesos de enseñanza y aprendizaje, e impactan de manera directa el bienestar emocional, la motivación intrínseca y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Los resultados del estudio evidencian que los entornos afectivos y dialogantes en la escuela no son condiciones espontáneas, sino construcciones pedagógicas y sociales derivadas del compromiso entre docentes, familias y demás actores educativos. Estos ambientes se configuran a partir de las relaciones basadas en la empatía, la confianza y la corresponsabilidad, lo que expresa una ética del cuidado compartido.

Elementos como el acompañamiento emocional del docente, la participación de las familias y la creación intencional de climas escolares positivos inciden de forma directa en el fortalecimiento de la autoestima, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia del estudiantado.

Desde esta perspectiva, la pedagogía se define como un proceso relacional y afectivo, donde el vínculo docente-estudiante se convierte en un mediador esencial del crecimiento de los alumnos. Dichos vínculos: 1) favorecen la inclusión; 2) activan la motivación, y 3) crean condiciones de permanencia escolar, lo cual impacta el aprendizaje.

Limitaciones del estudio

El carácter cualitativo, interpretativo y fenomenológico-hermenéutico de esta investigación limita la posibilidad de generalizar los resultados, pues las comprensiones obtenidas responden a un contexto específico. La participación de un número reducido de actores educativos brindó una comprensión profunda, pero parcial, sin incluir de manera sistemática a familias ni agentes comunitarios. Además, la naturaleza vivencial del enfoque introdujo subjetividades en los relatos y en la interpretación. Asimismo, factores socioeconómicos propios del entorno también incidieron en las experiencias narradas.

Contribución específica de la investigación

La investigación aporta a la comprensión de los ambientes afectivos en la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque integral que vincula lo pedagógico, lo institucional y la política educativa. Reconoce la afectividad como principio central de la formación integral en primaria y muestra el modo en que la interacción entre escuela, familia y comunidad incide en la motivación, el rendimiento académico y la convivencia. Evidencia, además, el papel de la escuela como espacio compensador frente a carencias socioafectivas. En lo práctico, ofrece lineamientos para fortalecer competencias socioemocionales docentes, consolidar vínculos escuela-familia y promover una cultura institucional del cuidado. En conjunto, proyecta una pedagogía afectiva centrada en el sujeto como ser de derecho, afecto y conocimiento, orientado a docentes, familias y responsables educativos hacia comunidades escolares más humanas e inclusivas.

Referencias

- Ainscow, M., y Dyson, A. (2016). *La educación inclusiva: Cambios y desafíos*. Editorial Octaedro. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Ausubel, D. P. (2000). *La adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536112.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer. <https://www.otrasvoceseneducacion>.



- org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas*. Graó.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Biocological perspectives on human Development*. Sage.
- Cabero, J. (2014). *El poder de lo visual en los entornos de enseñanza*. MAD.
- Casassus, J. (2019). *La calidad de la educación y el desarrollo humano: una visión desde América Latina*. UNESCO/OREALC.
- Castro, A., Jiménez, M. C., y Delgado, A. (2022). La escuela como espacio protector frente a la exclusión social infantil: propuestas desde la pedagogía social. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 15-30.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL, UNESCO) (2022). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe (Políticas Sociales, No. 243)*. CEPAL, UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/f3b82e7a-44b9-42fe-8b18-ccab937427d5>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Deci, E. L., y 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
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2022). *Boletín técnico: condiciones de vida de los hogares colombianos*. Gobierno de Colombia. <https://www.dane.gov.co>
- Díaz, L. M. (2020). *Gestión escolar y clima afectivo en instituciones educativas rurales de Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dimnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Edelstein, G., y Corbo, M. (2014). *Climas escolares inclusivos: Aportes para el desarrollo de comunidades educativas democráticas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021). *El impacto del Covid-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. <https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf>
- García, F. (2018). Ambientes escolares positivos y desarrollo emocional en estudiantes. *Revista de Psicología Educativa*, 34(2), 123-135.
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and Its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. HarperCollins.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. En G. G. Bear y K. M. Minke (eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). National Association of School Psychologists.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Institución Educativa Orlando Velásquez Arango (2022). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. IEOVA.
- Jurado, F. (2014). Pedagogía y afectividad en la educación básica. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(65), 125-140.
- López, M. (2020). *La influencia de los ambientes afectivos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de primaria: Un enfoque centrado en la educación inclusiva*. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, M. (2007). *Psicología y educación: Un enfoque afectivo*. Trillas.
- Martínez-Otero, V. (2014). La dimensión afectiva en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 1-12.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. J. Sluyter (eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas* (pp. 3-34). Basic Books.



- McMillan, J., y Schumacher, S. (2015). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *El reto del cuidado en las escuelas*. Teachers College Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Métodos de investigación y evaluación cualitativa*. Sage.
- Ramos, A., González, M., y Pérez, F. (2017). Clima escolar y convivencia: una mirada desde la gestión institucional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1123-1135.
- Rodríguez, A. (2021). *Motivación y rendimiento académico en la educación primaria: El papel de los factores emocionales en el aprendizaje*. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, L. F. (2019). *La afectividad en la formación ética del estudiante en contextos escolares: Una aproximación fenomenológica*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Rogers, C. R. (1983). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- UNESCO (2020). *Marco de competencias socioemocionales para docentes*. UNESCO.
- Vaello, J. (2009). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action-sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Weber, M. (1996). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva (Vol.1)*. Fondo de Cultura Económica.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

