



DIMENSIONES DEL PERFIL SOCIOAFECTIVO DOCENTE PARA LA HUMANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA EN BÁSICA PRIMARIA

Keiby Eloy Pizarro Rodríguez

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela*

keibypizarro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4621-3435>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20Nº%201.5071>

p.p. 239-254

RESUMEN

El presente artículo de investigación doctoral examina el perfil socioafectivo del docente de educación primaria como condición estructural de la humanización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto colombiano. Desde un paradigma interpretativo-constructivista y un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se analizaron los discursos de docentes en ejercicio mediante entrevistas en profundidad y grupos focales, cuyo tratamiento analítico por el método de comparación constante permitió construir inductivamente cinco categorías nucleares: competencia emocional docente, vínculo afectivo pedagógico, práctica pedagógica humanizante, identidad vocacional y ética del cuidado, y dimensión contextual-territorial. Estas categorías se integraron en la Matriz Categorical del Perfil Docente Socioafectivo (MCPDS), aporte metodológico original de esta investigación. La discusión confronta dialécticamente los hallazgos con los marcos teóricos de Vygotski, Freire, Goleman y Noddings, identificando convergencias productivas y contradicciones superables. Los resultados evidencian que la dimensión socioafectiva del docente no es un atributo accesorio, sino la condición de posibilidad de toda práctica pedagógica genuinamente humanizante, y que su desarrollo sistemático constituye una deuda histórica de los programas de formación inicial y continua del profesorado en Colombia. Las conclusiones formulan una síntesis tridimensional y contextualmente situada del perfil socioafectivo docente e interpelan directamente a la política educativa colombiana, particularmente en el marco de la Ley 2384 de 2024.

Palabras clave: perfil socioafectivo docente; humanización pedagógica; competencia emocional; educación primaria; ética del cuidado.

DIMENSIONS OF THE TEACHER'S SOCIO-AFFECTIVE PROFILE FOR THE HUMANIZATION OF THE TEACHING PROCESS IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

This doctoral research article examines the socioaffective profile of primary school teachers as a structural condition for the humanization of the teaching and learning process in the Colombian context. Drawing on an interpretive-constructivist paradigm and a phenomenological-hermeneutic approach, the discourses of in-service teachers were analyzed through in-depth interviews and focus groups. The application of the constant comparative method enabled the inductive construction of five core categories: teacher emotional competence, pedagogical affective bonding, humanizing pedagogical practice, vocational identity and ethics of care, and

CITA EN APA:

Pizarro Rodríguez, K. E. (2026). Dimensiones del perfil socioafectivo docente para la humanización del proceso de enseñanza en básica primaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26 (Número Extraordinario 1), 221-236. Recuperado en: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



contextual-territorial dimension. These categories were integrated into the Categorical Matrix of the Socioaffective Teacher Profile (CMSP), the original methodological contribution of this study. The discussion dialectically confronts the findings with the theoretical frameworks of Vygotsky, Freire, Goleman, and Noddings, identifying productive convergences and resolvable contradictions. Results show that the socioaffective dimension of teaching is not a peripheral attribute but the very condition of possibility of genuinely humanizing pedagogical practice, and that its systematic development represents a historical debt of initial and continuing teacher training programs in Colombia. The conclusions put forward a tridimensional, contextually situated synthesis of the socioaffective teacher profile and directly address Colombian educational policy, particularly within the framework of Law 2384 of 2024.

Keywords: teacher socioaffective profile; pedagogical humanization; emotional competence; primary education; ethics of care.

DIMENSIONS DU PROFIL SOCIO-AFFECTIF DE L'ENSEIGNANT POUR L'HUMANISATION DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE

RÉSUMÉ

Le présent article de recherche doctorale examine le profil socioaffectif de l'enseignant du primaire en tant que condition structurelle de l'humanisation du processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte colombien. À partir d'un paradigme interprétatif-constructiviste et d'une approche phénoménologique-herméneutique, les discours d'enseignants en exercice ont été analysés au moyen d'entretiens approfondis et de groupes de discussion, dont le traitement analytique par la méthode de comparaison constante a permis de construire inductivement cinq catégories nucléaires : la compétence émotionnelle de l'enseignant, le lien affectif pédagogique, la pratique pédagogique humanisante, l'identité vocationnelle et l'éthique du care, et la dimension contextuelle-territoriale. Ces catégories ont été intégrées dans la Matrice Catégorielle du Profil Enseignant Socioaffectif (MCPÉS), contribution méthodologique originale de cette recherche. La discussion confronte dialectiquement les résultats aux cadres théoriques de Vygotski, Freire, Goleman et Noddings, en identifiant des convergences productives et des contradictions surmontables. Les résultats montrent que la dimension socioaffective de l'enseignant n'est pas un attribut accessoire, mais la condition de possibilité de toute pratique pédagogique genuinely humanisante, et que son développement systématique constitue une dette historique des programmes de formation initiale et continue des enseignants en Colombie. Les conclusions formulent une synthèse tridimensionnelle et contextuellement située du profil socioaffectif de l'enseignant et interpellent directement la politique éducative colombienne, notamment dans le cadre de la Loi 2384 de 2024.

Mots-clés : profil socioaffectif de l'enseignant ; humanisation pédagogique ; compétence émotionnelle ; enseignement primaire ; éthique du care.

DIMENSÕES DO PERFIL SOCIOAFETIVO DOCENTE PARA A HUMANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA

RESUMO

O presente artigo de pesquisa doutoral examina o perfil socioafetivo do docente da educação primária como condição estrutural da humanização do processo de ensino e aprendizagem no contexto colombiano. A partir de um paradigma interpretativo-constructivista e de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, os discursos de docentes em exercício foram analisados por meio de entrevistas em profundidade e grupos focais, cujo tratamento analítico pelo método de comparação constante permitiu construir indutivamente cinco categorias nucleares: competência emocional docente, vínculo afetivo pedagógico, prática pedagógica humanizante, identidade vocacional e ética do cuidado, e dimensão contextual-territorial. Essas categorias foram integradas na Matriz Categorical do Perfil Docente Socioafetivo (MCPDS), contribuição metodológica original desta pesquisa. A discussão confronta dialeticamente os achados com os marcos teóricos de Vygotski,

Freire, Goleman e Noddings, identificando convergencias productivas e contradicciones superables. Os resultados evidenciam que a dimensão socioafetiva do docente não é um atributo acessório, mas a condição de possibilidade de toda prática pedagógica genuinamente humanizante, e que seu desenvolvimento sistemático constitui uma dívida histórica dos programas de formação inicial e continuada de professores na Colômbia. As conclusões formulam uma síntese tridimensional e contextualmente situada do perfil socioafetivo docente e interpelam diretamente a política educacional colombiana, particularmente no âmbito da Lei 2384 de 2024. **Palavras-chave:** perfil socioafetivo docente; humanização pedagógica; competência emocional; educação primária; ética do cuidado.

I. INTRODUCCIÓN

En el umbral del siglo XXI, la pregunta por la humanidad del acto educativo ha adquirido una urgencia que ningún discurso pedagógico serio puede eludir. La aceleración tecnológica, la precarización de los vínculos sociales y la creciente instrumentalización de la educación como herramienta de productividad económica han generado un paradójico escenario en el que los sistemas escolares producen más conocimiento medible y menos experiencia humana significativa. La UNESCO, en su Informe Mundial sobre el Personal Docente (2023), constató que la escasez global de maestros —calculada en 44 millones de docentes adicionales para alcanzar la educación universal en 2030— no es únicamente una crisis cuantitativa de recursos humanos, sino una señal estructural de que la profesión docente atraviesa una profunda desvalorización social, afectiva y vocacional que amenaza la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles. En este mismo informe se revela que más del 40% del profesorado mundial manifiesta síntomas de agotamiento emocional, dato que no puede leerse en clave individual sino como expresión de un modelo formativo y laboral que ha ignorado sistemáticamente la dimensión socioafectiva como eje vertebrador del desempeño docente. Esta investigación doctoral asume ese diagnóstico global como punto de partida crítico y se propone desentrañar, desde el contexto específico de la educación primaria colombiana, cuáles son los rasgos constitutivos del perfil socioafetivo del docente que hacen posible —o imposible— la humanización del proceso educativo.

En el caso de Colombia, la dimensión socioafectiva del trabajo docente adquiere una especificidad histórica y territorial que no puede ser reducida a los marcos analíticos elaborados en otras latitudes. El país enfrenta en 2024 un sistema

educativo que, pese a avances significativos en cobertura —con más de 1,9 millones de niños y niñas atendidos en programas de primera infancia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023)— registra persistentes brechas estructurales de calidad, equidad territorial y bienestar socioemocional. El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana reveló que el puntaje promedio nacional en el Índice de Habilidades Socioemocionales de los estudiantes colombianos fue de 5,8 sobre 10 en 2023, con caídas preocupantes en los grados de transición entre primaria y secundaria, lo que señala que el desarrollo emocional constituye un desafío estructural que afecta la vida escolar y la salud mental de niños y adolescentes en todo el territorio (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2024). A ello se suman las condiciones materiales de las instituciones educativas: el MEN (2023) informó que el 55% de las sedes educativas del país carecen de agua potable y el 60% no tienen conexión a internet, condiciones que no solo afectan el aprendizaje cognitivo sino que imponen al docente una sobrecarga de demandas afectivas y de gestión emocional para las cuales no ha sido formado sistemáticamente. La promulgación de la Ley 2384 de 2024, denominada Ley Socioemocional, representa un reconocimiento normativo de esta deuda histórica, pero su efectividad dependerá, en última instancia, de que los docentes cuenten con los perfiles socioafectivos necesarios para darle contenido práctico en el aula.

El problema de investigación que articula este artículo doctoral puede formularse con precisión en los términos siguientes: ¿cuál es el perfil socioafetivo que debe caracterizar al docente de educación primaria en Colombia para que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiera un carácter genuinamente humanizante? Esta pregunta no es nueva en el campo de la pedagogía

—autores como Freire (1970), Noddings (2005) y Hargreaves (2000) la han abordado desde perspectivas filosóficas, éticas y sociológicas respectivamente—, pero sí es urgente en el contexto colombiano contemporáneo, donde la investigación específica sobre la dimensión socioafectiva del docente de primaria es notablemente escasa. Carvajal et al. (2022) advirtieron que la formación inicial de maestros en Colombia aborda la socioafectividad de manera periférica y no articulada con las competencias didácticas y disciplinares, lo que produce docentes técnicamente competentes, pero afectivamente desprovistos de herramientas para sostener vínculos pedagógicos humanizantes. Bisquerra y Pérez Escoda (2007) demostraron que las competencias emocionales son educables y que su desarrollo sistemático en los programas de formación docente produce mejoras verificables en los climas de aula y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Articular estas evidencias con la realidad colombiana, construir un marco categorial propio y derivar de él proposiciones teóricas con vocación de contribución original al campo es, precisamente, el propósito central de esta investigación.

El presente artículo persigue tres objetivos articulados y progresivos. El primero es identificar y categorizar los componentes del perfil socioafectivo del docente de educación primaria en Colombia a través del análisis fenomenológico-hermenéutico de los discursos de maestros en ejercicio. El segundo es confrontar dialécticamente esos hallazgos empíricos con los marcos teóricos clásicos de la educación humanizante —Vygotski, Freire, Goleman y Noddings— con el propósito de identificar sus convergencias, contradicciones y posibilidades de superación. El tercero es construir una síntesis teórica original —expresada en la Matriz Categorial del Perfil Docente Socioafectivo (MCPDS)— que sirva de fundamento conceptual para el diseño de programas de formación inicial y continua orientados a la humanización del proceso educativo en el contexto colombiano. El artículo se organiza en cinco secciones que despliegan esta arquitectura argumentativa: el marco teórico sitúa el objeto de estudio en el estado del arte internacional y latinoamericano; la metodología precisa el enfoque fenomenológico-hermenéutico y los procedimientos de análisis; los resultados

exponen el sistema categorial emergente y la MCPDS; la discusión dialéctica confronta esos resultados con los clásicos; y las conclusiones formulan las proposiciones doctorales de mayor alcance y las implicaciones para la política educativa colombiana.

II. SÍNTESIS TEÓRICA

La dimensión socioafectiva en la teoría educativa: del constructivismo a la pedagogía humanizante

El fundamento epistemológico más sólido para comprender la dimensión socioafectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje arranca en la psicología histórico-cultural de Lev Vygotski (1979), cuya teoría de la zona de desarrollo próximo no solo delimita el espacio cognitivo en el que opera la mediación pedagógica, sino que implica, en su formulación original, una relación intersubjetiva cargada de significados emocionales entre el aprendiz y el mediador más competente. Vygotski sostuvo que el pensamiento y el afecto son momentos de un único proceso psicológico, una tesis que la recepción canónica de su obra redujo a su dimensión cognitiva, silenciando la densidad afectiva de la zona de desarrollo próximo como espacio de encuentro humano. Esta omisión teórica tiene consecuencias pedagógicas verificables: cuando la mediación se concibe únicamente como transferencia de saberes y se evacúa la dimensión relacional-afectiva, el aprendizaje puede producirse de manera funcional pero difícilmente genera el vínculo de sentido que lo torna significativo y duradero. La recuperación de la integralidad del pensamiento vygotskiano —tal como proponen autores contemporáneos como Moll (1990) y, en el contexto latinoamericano, Baquero (1996)— resulta indispensable para fundamentar teóricamente el perfil socioafectivo del docente como condición epistemológica del aprendizaje y no como ornamento humanístico prescindible.

En el horizonte latinoamericano, la pedagogía de Paulo Freire (1970) constituye la referencia ineludible para toda reflexión sobre la humanización del acto educativo. La Pedagogía del Oprimido establece que el amor es ontológicamente fundante en la relación

pedagógica: no existe diálogo genuino sin amor al mundo y a los seres humanos, y sin este amor el educador se convierte en un técnico de la transmisión, incapaz de generar los procesos de concientización que Freire concibió como fin último de la educación. Esta proposición filosófica ha sido posteriormente desarrollada por Romão (2019), quien profundizó en la pedagogía del amor freiriana como marco para interpretar las transformaciones del sistema educativo contemporáneo, argumentando que el amor pedagógico es la categoría que articula el respeto a la dignidad del educando con el compromiso político del educador por su formación integral. Casagallo et al. (2023) trasladaron empíricamente esta herencia al contexto latinoamericano actual, demostrando que las prácticas pedagógicas fundamentadas en el amor y la ternura producen mejoras observables en la motivación, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, siempre que el docente incorpore la empatía y la adaptabilidad como núcleos de su quehacer cotidiano. La pedagogía freiriana, en síntesis, no es solo una propuesta política; es también un programa de investigación empírica sobre las condiciones afectivas del aprendizaje humanizante.

Inteligencia emocional y competencias socioafectivas docentes: modelos y debates

La sistematización del constructo de inteligencia emocional por parte de Goleman (1995) representó un punto de inflexión en la legitimación académica de la dimensión afectiva como variable del desempeño profesional. Al demostrar que las competencias emocionales —autoconciencia, autorregulación, motivación intrínseca, empatía y habilidades sociales— predicen el éxito profesional con mayor fiabilidad que el coeficiente intelectual en numerosos contextos laborales, Goleman abrió una puerta epistemológica que la investigación educativa no tardó en cruzar. En el campo pedagógico español e iberoamericano, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) precisaron y enriquecieron este constructo al proponer un modelo de competencias emocionales estructurado en cinco bloques —conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de

vida y bienestar— que superó las limitaciones del modelo golemaniano al separar analíticamente la inteligencia emocional como capacidad del individuo de las competencias emocionales como saberes y habilidades aprendibles y enseñables. Esta distinción tiene consecuencias decisivas para la formación docente: si la competencia emocional es educable y no meramente innata, entonces la formación inicial y continua del profesorado tiene la responsabilidad ineludible de incluirla como componente curricular de primer orden, con la misma sistematicidad con que se aborda la formación didáctica o disciplinar. La investigación de Jennings y Greenberg (2009) demostró empíricamente que la competencia socioemocional del docente impacta directamente sobre los resultados académicos y el bienestar de los estudiantes, confirmando la hipótesis teórica de Bisquerra y estableciendo el vínculo entre la dimensión formativa y el desempeño real en el aula.

Desde la sociología de la enseñanza, Hargreaves (2000) introdujo el concepto de geografías emocionales para describir los patrones de proximidad y distancia que estructuran las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes. Su investigación con maestros de educación primaria y secundaria reveló que los docentes de primaria experimentan una mayor intensidad emocional en sus relaciones pedagógicas, derivada de la proximidad física y profesional con sus estudiantes, lo cual genera tanto una mayor satisfacción vocacional cuando el vínculo es positivo como una mayor vulnerabilidad emocional cuando dicho vínculo se fractura. Esta constatación empírica conecta directamente con los hallazgos de la presente investigación en el contexto colombiano, donde los docentes de educación primaria describieron con coherencia la centralidad de la relación afectiva con sus estudiantes como fuente primaria de sentido y motivación profesional. La obra de Hargreaves contribuye además a visibilizar el trabajo emocional —en el sentido de Hochschild (1983)— que los docentes realizan de manera sistemática pero invisibilizada: la gestión activa de las propias emociones para sostener un clima de aula favorable implica un esfuerzo profesional que los sistemas de formación y evaluación docente raramente reconocen ni compensan, y cuya ignorancia sistemática

contribuye al desgaste vocacional y al síndrome de burnout que afecta a proporciones significativas del magisterio latinoamericano.

La ética del cuidado y la identidad docente como fundamentos de la humanización pedagógica

La aportación de Nel Noddings (2005) a la teoría de la educación humanizante es de naturaleza filosófica y normativa: su ética del cuidado postula que el cuidado —entendido como relación de atención, receptividad y responsabilidad hacia el otro— debe ser el principio rector de las instituciones educativas y de la formación docente. Para Noddings, la escuela que no educa en y para el cuidado no solo fracasa en su misión formativa; produce activamente personas incapaces de relacionarse con los demás de manera ética y solidaria. Esta propuesta ha sido de una fecundidad teórica notable en la investigación pedagógica latinoamericana, donde la violencia escolar, la exclusión social y los efectos del conflicto armado —particularmente relevantes en el caso colombiano— demandan con urgencia modelos educativos que coloquen el cuidado del otro en el centro de la práctica pedagógica cotidiana. En diálogo con la ética del cuidado de Noddings, López (2019) propuso el amor pedagógico como disposición activa del docente hacia el desarrollo pleno del educando, señalando que los entornos de aprendizaje más humanizantes son invariablemente aquellos en que los maestros asumen conscientemente su responsabilidad afectiva con los estudiantes y la convierten en criterio de diseño de sus prácticas. Esta perspectiva converge además con los estudios de Avendaño et al. (2024) sobre afectividad docente en Colombia, que demostraron que la empatía y el amor pedagógico son los factores más mencionados por los estudiantes de primaria cuando se les pregunta qué hace a un buen maestro, otorgando a la ética del cuidado una validación empírica en el territorio específico de este estudio.

La herencia vygotskiana y la dimensión afectiva silenciada: una tensión productiva

La teoría sociocultural de Lev Vygotski (1978) constituye uno de los pilares más citados en la psicología educativa contemporánea, particularmente a través del concepto de zona de

desarrollo próximo (ZDP), definido como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño y su nivel de desarrollo potencial bajo la guía de un adulto más competente. Sin embargo, una lectura crítica del corpus vygotskiano revela una tensión que los resultados de esta investigación doctoral iluminan con especial pertinencia: si bien Vygotski reconoció la unidad indisoluble entre cognición y afecto —señalando que el pensamiento y la emoción proceden de fuentes genéticas diferenciadas pero se desarrollan en interacción permanente—, su sistema teórico fue posteriormente canonizado en versiones que privilegiaron casi exclusivamente la dimensión cognitivo-social del aprendizaje, relegando la dimensión afectiva a un lugar secundario. Los hallazgos de esta investigación en el contexto colombiano muestran, precisamente, que cuando el mediador —el docente— carece de competencias emocionales desarrolladas, la función de andamiaje que Vygotski asignó al adulto más capaz se vuelve técnicamente posible pero humanamente estéril: los estudiantes acceden a los contenidos pero no construyen el sentido que hace del aprendizaje una experiencia transformadora. Esta constatación empírica no contradice a Vygotski; lo completa, al demostrar que la zona de desarrollo próximo no es solo un espacio cognitivo-instrumental sino también, y fundamentalmente, un espacio afectivo de encuentro intersubjetivo.

Freire, el amor pedagógico y la contradicción entre el ideal dialógico y la práctica docente cotidiana

Paulo Freire (1970) postulaba en su *Pedagogía del Oprimido* que el acto educativo genuino solo puede sostenerse sobre la base del amor, la humildad y la esperanza: el educador que no ama a los educandos no puede, en rigor, educarlos, sino únicamente depositar en ellos los contenidos de una educación bancaria que los deshumaniza. Esta formulación filosófica, de indudable potencia normativa, enfrenta en los hallazgos de esta investigación una contradicción empírica de primer orden: los docentes participantes de Colombia reportaron, de manera casi unánime, una genuina disposición amorosa hacia sus estudiantes —que se manifestó en los indicadores del vínculo afectivo pedagógico ya

descritos—, pero simultáneamente reconocieron que esa disposición no ha sido acompañada por una formación inicial ni continua capaz de convertirla en competencias pedagógicas sistemáticas y evaluables. Esta brecha entre el amor como disposición vocacional y la pedagogía humanizante como práctica profesional estructurada representa la principal contradicción que los resultados doctorales ponen de manifiesto: los maestros colombianos de primaria pueden ser, en el sentido freiriano, educadores que aman, pero no siempre cuentan con las herramientas para que ese amor se traduzca en experiencias de aprendizaje coherentes, progresivas y capaces de atender la complejidad socioafectiva de sus estudiantes. La superación de esta contradicción no reside en exigirle al docente más amor —que ya tiene—, sino en dotarle de los saberes y estrategias que permitan que ese amor devenga praxis pedagógica humanizante.

La segunda contradicción freiriana que los datos empíricos ponen en cuestión es la asimetría constitutiva de la relación pedagógica. Freire aspiraba a la superación de la contradicción educador-educando mediante una relación dialógica horizontal en la que ambos se educan mutuamente. Los testimonios de los docentes participantes revelan, sin embargo, que en la realidad colombiana de la educación primaria —especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social y postconflicto— dicha horizontalidad es irrealizable sin un docente que asuma activamente el rol de guía emocional y de garante del espacio seguro de aprendizaje. La evidencia recabada muestra que los estudiantes no solo aprenden de los docentes, sino que los necesitan como figuras de regulación afectiva, lo cual no niega el ideal dialógico freiriano, sino que lo contextualiza: la horizontalidad pedagógica no puede presuponer una simetría emocional que no existe, y la práctica humanizante del docente debe incluir tanto la escucha activa como el ejercicio responsable de su autoridad pedagógica entendida como servicio al desarrollo del otro. Esta matización doctoral amplía la propuesta de Freire sin traicionarla, al reconocer que el amor pedagógico también implica la valentía de orientar, de poner límites y de conducir al estudiante hacia zonas de desarrollo que este solo no alcanzaría.

Goleman, la inteligencia emocional docente y sus límites en el contexto escolar colombiano

El modelo de inteligencia emocional sistematizado por Goleman (1995) identificó cinco componentes nucleares —autoconciencia, autorregulación, motivación intrínseca, empatía y habilidades sociales— que tienen una correspondencia notable con las categorías del perfil socioafectivo docente construidas inductivamente en esta investigación. Esta convergencia no es casual: el trabajo de Goleman, al popularizar la idea de que las competencias emocionales son tan determinantes para el desempeño profesional como las competencias cognitivas, sentó las bases conceptuales que permitieron legitimar la dimensión afectiva como objeto de estudio serio en el campo educativo. No obstante, la confrontación con la evidencia empírica colombiana revela una limitación fundamental del modelo golemaniano: su origen y validación en contextos organizacionales occidentales de alta renta —fundamentalmente el mundo corporativo anglosajón— lo hace insuficiente para explicar la especificidad de la inteligencia emocional docente en entornos de alta complejidad social como los que caracterizan a gran parte de las escuelas colombianas de educación primaria. Los docentes participantes en esta investigación mostraron competencias emocionales que el modelo de Goleman no contempla en su taxonomía original: la capacidad de sostener el vínculo afectivo con el estudiante aun cuando el propio docente atraviesa condiciones laborales precarias, la habilidad para procesar las narrativas de trauma de los estudiantes sin retraumatizarse, y la resiliencia emocional necesaria para mantener la práctica humanizante en entornos institucionales que no siempre la valoran ni la apoyan.

La confrontación dialéctica entre el modelo de Goleman (1995) y los hallazgos empíricos conduce a una proposición doctoral de alcance teórico relevante: el perfil socioafectivo del docente de educación primaria en Colombia no puede ser adecuadamente caracterizado desde el constructo de inteligencia emocional en su formulación original, sino que requiere la incorporación de una dimensión sociocultural y ética de la afectividad docente que trasciende la

gestión individual de las emociones y se articula con el compromiso político-pedagógico de educar en y para la dignidad humana. Esta proposición conecta dialécticamente a Goleman con Freire y con Noddings (2005), al sostener que la competencia emocional del docente no es un atributo del individuo aislado —como el modelo de Goleman tiende a presentarla—, sino una práctica relacional socialmente situada, atravesada por las condiciones materiales y simbólicas del contexto escolar y comunitario. La ética del cuidado de Noddings, la pedagogía del amor de Freire y la inteligencia emocional de Goleman no son, en esta lectura integradora, marcos rivales sino momentos complementarios de un mismo fenómeno complejo: el perfil socioafectivo del docente que humaniza el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Superación de contradicciones: hacia una síntesis doctoral integradora

El ejercicio dialéctico desarrollado en los apartados anteriores permite ahora formular la síntesis teórica que constituye la contribución original más significativa de esta discusión. Las tres contradicciones identificadas —la silenciación de lo afectivo en Vygotski, la brecha entre disposición amorosa y praxis pedagógica en Freire, y la insuficiencia contextual del modelo de Goleman— no se resuelven optando por uno de los polos de cada tensión, sino mediante su superación dialéctica en un nivel de análisis superior. La síntesis propuesta sostiene que el perfil socioafectivo del docente de educación primaria en Colombia es un constructo tridimensional y contextualmente situado, que articula: (a) la competencia emocional individual —en el sentido golemiano, pero ampliada para incluir la resiliencia contextual y la gestión del trauma vicario—; (b) el vínculo afectivo pedagógico como práctica relacional dialógica —en el sentido freiriano, pero que incorpora la autoridad pedagógica legítima como dimensión constitutiva—; y (c) el andamiaje socioafectivo en la zona de desarrollo próximo —en el sentido vygotskiano, pero que reconoce explícitamente que la mediación del aprendizaje es también una mediación emocional e identitaria. Esta síntesis no solo tiene valor descriptivo; tiene valor normativo, en tanto establece los criterios mínimos para

evaluar si una práctica docente es genuinamente humanizante y proporciona el fundamento conceptual para el diseño de programas de formación docente que integren estas tres dimensiones de manera orgánica, coherente y evaluable en el contexto educativo colombiano.

La superación de las contradicciones identificadas abre, finalmente, un horizonte de investigación futura que esta tesis doctoral reconoce como necesario y urgente: la validación empírica longitudinal de la Matriz Categorical del Perfil Docente Socioafectivo (MCPDS) en muestras representativas de docentes de educación primaria en distintas regiones de Colombia, incluyendo contextos rurales de postconflicto, zonas urbano-marginales y municipios con alta diversidad étnica y cultural. Investigaciones de esta naturaleza permitirían verificar si las cinco categorías nucleares identificadas en este estudio mantienen su pertinencia explicativa en otros contextos o si emergen nuevas categorías que enriquezcan y complejicen el perfil. Asimismo, la confrontación dialéctica realizada en esta sección sugiere la necesidad de avanzar en una teoría de la inteligencia emocional docente contextualizada, que supere tanto el individualismo del modelo de Goleman como el idealismo dialógico de Freire, y que reconozca en el docente colombiano un sujeto profesional que construye su perfil socioafectivo en la intersección entre su vocación individual, las demandas relacionales de sus estudiantes y las condiciones estructurales de un sistema educativo que aún debe mucho a quienes tienen la responsabilidad cotidiana de hacer posible, en el aula, la humanización del aprendizaje.

III. SÍNTESIS METODOLÓGICA

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo-constructivista, desde el cual se asume que la realidad sociopedagógica no es un dato objetivo susceptible de medición neutral, sino una construcción intersubjetiva que debe ser comprendida desde la perspectiva de sus propios protagonistas (Guba & Lincoln, 1994). En consecuencia, se adoptó un enfoque cualitativo de corte fenomenológico-hermenéutico, orientado a la comprensión profunda de las vivencias, significados y disposiciones socioafectivas de los docentes de educación primaria en Colombia, tal

como emergen de sus propios discursos y prácticas cotidianas. Este enfoque resulta el más pertinente para el objeto de estudio, dado que el perfil socioafectivo del docente no es directamente observable ni cuantificable, sino que se manifiesta en la textura relacional de la experiencia pedagógica y solo puede ser aprehendido mediante estrategias metodológicas que privilegien la escucha, la interpretación y el análisis de sentido. La fenomenología, en su vertiente husserliana actualizada por Van Manen (1990), aportó el marco para identificar las estructuras esenciales de la experiencia socioafectiva docente; la hermenéutica gadameriana orientó la interpretación del corpus discursivo como proceso de fusión de horizontes entre el investigador y los participantes.

La investigación se desarrolló con una muestra intencional de carácter teórico, compuesta por docentes en ejercicio de instituciones educativas públicas de educación primaria en Colombia, pertenecientes a contextos urbanos, urbano-marginales y rurales, con el propósito de garantizar la heterogeneidad tipológica de los casos y enriquecer la densidad analítica del corpus. La selección respondió al criterio de saturación teórica propuesto por Strauss y Corbin (1998): se incorporaron participantes hasta que los nuevos testimonios dejaron de aportar categorías o matices no contemplados en el análisis previo. Las técnicas de producción de información fueron la entrevista en profundidad semiestructurada y el grupo focal, instrumentos que permitieron acceder a las narrativas individuales y colectivas sobre la experiencia socioafectiva en el aula. Las entrevistas fueron audiograbadas, transcritas verbatim y sometidas a análisis de contenido categorial mediante el método de comparación constante, siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), lo cual posibilitó la construcción inductiva de las cinco categorías nucleares del perfil socioafectivo docente presentadas en la sección de resultados.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Presentación de los hallazgos cualitativos: emergencia de categorías nucleares

El análisis fenomenológico-hermenéutico practicado sobre los discursos de los docentes

participantes —todos ellos ejerciendo en instituciones de educación primaria en el territorio colombiano— arrojó un corpus de evidencias de notable densidad significativa, cuya sistematización exigió la construcción de un sistema categorial inductivo capaz de articular la particularidad de cada testimonio con la generalidad de los patrones socioafectivos que emergieron de manera recurrente. De acuerdo con lo señalado por Carvajal et al. (2022), la dimensión socioafectiva en la formación y el desempeño docente no es un atributo accesorio ni una variable de contexto periférico; por el contrario, constituye un eje vertebrador de la vocación pedagógica y de la estructuración identitaria del maestro como sujeto relacional. Los hallazgos primarios de esta investigación convergen con dicha perspectiva y permiten afirmar que el perfil socioafectivo del docente de primaria en Colombia se configura como una síntesis dinámica de competencias emocionales, disposiciones éticas y capacidades de vinculación afectiva que determinan cualitativamente la calidad humanizante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta síntesis, lejos de ser espontánea o intuitiva, responde a trayectorias formativas concretas, a condiciones institucionales específicas y a las demandas emocionales que impone la realidad social de las comunidades atendidas.

El primer hallazgo de relevancia doctoral consiste en la identificación de la competencia emocional docente como categoría nuclear del perfil socioafectivo. Esta categoría agrupa tres subcategorías analíticamente diferenciadas: la regulación emocional, la empatía pedagógica y la autoconciencia afectiva. Los docentes entrevistados describieron situaciones en las cuales su capacidad para identificar, gestionar y expresar adecuadamente sus propias emociones resultó determinante para sostener un clima de aula caracterizado por la seguridad psicológica y la disposición para aprender. Este resultado es consistente con los hallazgos de Jennings y Greenberg (2009), quienes demostraron empíricamente que la regulación emocional del docente impacta directamente sobre las experiencias sociales y emocionales del estudiante, al modelar formas de interacción que el alumnado tiende a internalizar e imitar. Asimismo, Avendaño et al. (2024), en su estudio fenomenológico

realizado con docentes de la Institución Educativa Rural Carlos García Mayorca del departamento del Magdalena, Colombia, evidenciaron que la empatía constituye el factor primordial en la consolidación del aprendizaje significativo, en tanto permite al educador comprender las sensaciones, dificultades y resistencias del estudiante desde una postura de acogida pedagógica genuina. La autoconciencia afectiva, por su parte, emergió en los discursos como la capacidad de los docentes para reconocer cómo sus propios estados emocionales —el estrés, la fatiga vocacional, la satisfacción profesional— inciden directamente sobre la calidad de las interacciones pedagógicas cotidianas.

Una segunda categoría nuclear, articulada con la anterior pero de naturaleza relacional, es el vínculo afectivo pedagógico, definido en esta investigación como el conjunto de lazos intersubjetivos, contruidos en la cotidianidad del aula, que dotan de sentido humano al proceso de enseñanza y aprendizaje. Pichon-Rivière (1985) fundamentó teóricamente que el proceso de enseñanza-aprendizaje se sostiene en los vínculos afectivos establecidos entre docentes y estudiantes; argumento que las investigaciones de Hargreaves (2005) ratificaron al demostrar que los docentes realizan una inversión emocional de alto valor en esas relaciones y que su sentido de logro y satisfacción profesional depende sustancialmente de ellas. En el contexto colombiano, el estudio comparativo de Godoy y Campoverde (2016), que analizó casos en Argentina, Colombia y Ecuador, evidenció que la afectividad constituye la dinámica motivadora del proceso de enseñanza-aprendizaje y que su ausencia produce desequilibrios psíquicos tanto en estudiantes como en docentes. Los hallazgos del presente trabajo confirman que el vínculo afectivo pedagógico se manifiesta en tres indicadores observables: el aprendizaje significativo —que solo es posible cuando el estudiante se siente reconocido y valorado—, el sentido de pertenencia institucional y la motivación intrínseca para participar activamente en las dinámicas de aula. La ruptura de este vínculo, detectada en algunos testimonios, correlacionó con situaciones de desmotivación estudiantil, bajo rendimiento y, en casos extremos, con abandono escolar temprano.

La tercera categoría, denominada práctica pedagógica humanizante, engloba las actuaciones

didácticas concretas mediante las cuales el docente materializa su perfil socioafectivo en el aula. Los participantes describieron metodologías participativas —círculos de diálogo, aprendizaje cooperativo, proyectos de aula interdisciplinarios— como los instrumentos privilegiados para crear experiencias de aprendizaje que integran simultáneamente la dimensión cognitiva y la socioafectiva. Carvajal et al. (2022) argumentaron que la formación socioafectiva debe articularse con la formación pedagógica y disciplinar, condición que en la presente investigación se verificó como parcialmente satisfecha: si bien los docentes reportaron una genuina disposición humanizante, señalaron carencias en la formación inicial recibida para traducir esa disposición en estrategias sistemáticas y evaluables. El estudio de Casagallo et al. (2023), desde una perspectiva latinoamericana, demostró que la pedagogía del amor y la ternura produce mejoras observables en la motivación, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes cuando el docente incorpora estrategias de empatía y adaptabilidad como núcleo de su práctica. Los hallazgos colombianos matizan este resultado, al revelar que la eficacia de la práctica pedagógica humanizante está condicionada por las variables contextuales —disponibilidad de tiempo, tamaño del grupo, infraestructura escolar y apoyo institucional— que limitan o potencian el despliegue de las competencias socioafectivas del docente.

La cuarta categoría, identidad vocacional y ética del cuidado, surgió de manera transversal en todos los relatos y remite a la dimensión más profunda del perfil socioafectivo docente: el sentido de responsabilidad moral hacia el otro como horizonte que da fundamento a la práctica educativa. Noddings (2005) formuló la ética del cuidado como principio pedagógico rector, argumentando que la relación educativa no puede reducirse a términos técnicos o funcionales, sino que se sostiene, fundamentalmente, en el compromiso del docente con el cuidado y la formación ciudadana del estudiante. López (2019) amplió esta perspectiva al proponer que el amor pedagógico, entendido como disposición activa hacia el desarrollo pleno del otro, es el eje vertebrador de las buenas prácticas docentes y el

factor que induce entornos de aprendizaje más humanos, tolerantes y creativos. Los docentes colombianos participantes en esta investigación reconocieron en sus narrativas que la vocación no se agota en el saber disciplinar ni en el dominio metodológico; reside, fundamentalmente, en la capacidad de amar el proceso educativo y de asumir al estudiante como un sujeto en construcción que merece ser visto, escuchado y acompañado. Esta categoría, de naturaleza ética y ontológica, articula las tres anteriores y les confiere el carácter humanizante que define el perfil socioafectivo deseable del docente de primaria en Colombia.

La dimensión contextual-territorial: el caso colombiano como escenario de análisis

Un quinto hallazgo, de carácter contextual y con peso explicativo de primer orden, es la incidencia determinante de la realidad socioeconómica, territorial y posconflictual de Colombia sobre la configuración del perfil socioafectivo docente. Los participantes que ejercen en zonas rurales del país y en contextos urbano-marginales describieron con notable consistencia que las demandas emocionales derivadas de la vulnerabilidad de sus estudiantes —muchos de ellos provenientes de hogares afectados por la violencia, la pobreza extrema o el desplazamiento— amplifican exponencialmente la dimensión socioafectiva del trabajo docente. La Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) documentó que el desarrollo socioafectivo de los niños de educación básica primaria está directamente condicionado por los entornos familiares y comunitarios en los que se insertan, y que la escuela debe asumir conscientemente el rol de espacio compensador y reparador de las fracturas afectivas que la inequidad social produce. Macken Andrade (2025), en un estudio reciente sobre socioafectividad y rendimiento escolar en educación básica secundaria en Colombia, identificó la escasez de investigaciones contextualizadas sobre el tema y señaló que articular la dimensión socioafectiva con las estrategias de enseñanza constituye una estrategia clave para favorecer el desarrollo integral en contextos de alta complejidad social. La Ley 2384 de 2024, denominada Ley Socioemocional colombiana, constituye un hito normativo que

reconoce formalmente esta realidad e interpela a las instituciones educativas a integrar el desarrollo socioemocional como eje transversal del currículo, demanda que los docentes participantes en esta investigación valoraron positivamente, aunque señalaron como insuficiente la orientación y el apoyo que han recibido para su implementación.

Construcción de la matriz categorial del perfil docente socioafectivo

La integración analítica de los cinco núcleos categoriales descritos en los apartados anteriores posibilitó la construcción de una Matriz Categorial del Perfil Docente Socioafectivo (MCPDS), que constituye el aporte metodológico y conceptual más relevante de esta sección de resultados. La MCPDS organiza el perfil socioafectivo del docente de educación primaria en Colombia en cuatro dimensiones analíticamente diferenciadas —competencia emocional docente, vínculo afectivo pedagógico, práctica pedagógica humanizante e identidad vocacional y ética del cuidado— atravesadas transversalmente por la dimensión contextual-territorial. Cada categoría se desagrega en subcategorías emergentes —obtenidas inductivamente del corpus discursivo— y en indicadores observables de humanización pedagógica, anclados en la fundamentación teórico-empírica que la literatura especializada ha construido sobre el tema. Este dispositivo analítico, presentado en la tabla siguiente, no tiene una vocación taxonómica cerrada; por el contrario, se concibe como una herramienta heurística de carácter dinámico, orientada tanto a la reflexión de los docentes sobre su propia práctica como a la formulación de propuestas de formación continua que incorporen la dimensión socioafectiva como componente estructurante y no como añadido curricular periférico.

Tabla 1.

Matriz Categorial del Perfil Docente Socioafectivo (MCPDS) en educación primaria colombiana

Categoría	Subcategorías emergentes	Indicadores de humanización	Fundamento teórico-empírico
1. Competencia	• Regulación emocional • Empatía	• Clima de aula cálido •	Jennings & Greenberg (2009);

Emocional Docente	pedagógica • Autoconciencia afectiva	Receptividad ante el estudiante • Manejo asertivo de conflictos	Carvajal et al. (2022); Avendaño et al. (2024)
2. Vínculo Afectivo Pedagógico	• Reconocimiento del otro • Escucha activa • Relación dialógica	• Aprendizaje significativo • Sentido de pertenencia • Motivación intrínseca	Pichon-Rivière (1985); Hargreaves (2005); Godoy & Campoverde (2016)
3. Práctica Pedagógica Humanizante	• Metodologías participativas • Inclusión socioafectiva • Comunicación educativa abierta	• Desarrollo integral • Participación activa • Respeto a la diversidad	Carvajal et al. (2022); González (2022); Casagallo et al. (2023)
4. Identidad Vocacional y Ética del Cuidado	• Compromiso con la formación • Sentido de responsabilidad • Amor pedagógico	• Persistencia docente • Modelaje de valores • Protección emocional del estudiante	Noddings (2005); López (2019); Avendaño et al. (2024)
5. Dimensión Contextual-Territorial (Colombia)	• Vulnerabilidad socioeconómica • Contextos rurales y urbanos • Postconflicto y paz	• Pedagogías sensibles al contexto • Inclusión sociocultural • Resiliencia educativa	Alcaldía Mayor de Bogotá (2014); Macken Andrade (2025); Ley 2384 (2024)

Nota: Construcción propia del autor basada en el corpus discursivo de los participantes y en los fundamentos teóricos citados.

La lectura transversal de la MCPDS permite identificar que las cinco categorías no operan de manera independiente sino en una lógica de interdependencia sistémica: la solidez de la competencia emocional docente potencia la calidad del vínculo afectivo pedagógico; este vínculo, a su vez, es la condición de posibilidad de una práctica pedagógica auténticamente humanizante; y esta

práctica se sustenta, finalmente, en una identidad vocacional robusta y en una ética del cuidado que el docente ha interiorizado como horizonte de sentido de su quehacer profesional. El contexto colombiano, con su complejidad histórica, social y territorial, actúa tanto como catalizador de estas competencias —en tanto exige del docente una mayor profundización en la dimensión afectiva de su trabajo— como potencial obstáculo cuando las condiciones institucionales no generan los apoyos necesarios para el desarrollo profesional. La revisión sistemática sobre competencias socioemocionales en docentes de primaria realizada por las investigadoras de la Universidad Católica del Uruguay reveló que, a nivel latinoamericano, coexisten al menos tres teorías, cinco modelos teóricos y cuatro conceptualizaciones distintas para referirse a estas competencias, lo que evidencia la necesidad —que esta tesis doctoral recoge y trata de responder— de avanzar hacia marcos conceptuales integrados que permitan operacionalizar con precisión el perfil socioafectivo del docente y convertirlo en un eje de política pública educativa en Colombia y en la región (Páginas de Educación, 2022).

V. CONCLUSIONES

El recorrido investigativo articulado en las secciones precedentes permite formular, con rigor epistemológico y consistencia hermenéutica, un conjunto de conclusiones que trascienden la mera constatación descriptiva de los hallazgos y se instalan en el nivel de las proposiciones teóricas con vocación de contribución doctoral al campo de la pedagogía humanizante. La investigación ha confirmado que el perfil socioafectivo del docente de educación primaria no es una variable accesoria del desempeño profesional, sino su condición de posibilidad más profunda: sin una dimensión socioafectiva desarrollada, estructurada y conscientemente ejercida, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede sostenerse técnicamente pero no puede humanizarse. Esta afirmación, fundamentada en el corpus empírico recabado en el contexto colombiano y confrontada dialécticamente con los clásicos de la educación —Vygotski, Freire, Goleman y Noddings—, representa el núcleo argumental del aporte doctoral y convoca a una reconfiguración profunda de los

modelos de formación docente vigentes en Colombia y en el conjunto de la región latinoamericana.

Una primera conclusión de alcance metodológico y conceptual es que la Matriz Categorical del Perfil Docente Socioafectivo (MCPDS) construida inductivamente a partir de los discursos de los participantes ofrece un instrumento heurístico riguroso para identificar, evaluar y potenciar las competencias socioafectivas del docente de primaria en contextos de alta complejidad social. Sus cinco categorías nucleares —competencia emocional docente, vínculo afectivo pedagógico, práctica pedagógica humanizante, identidad vocacional y ética del cuidado, y dimensión contextual-territorial— no constituyen una taxonomía cerrada, sino un sistema dinámico de análisis que puede ser operacionalizado en procesos de autoevaluación docente, diseño curricular de la formación inicial y continua, y formulación de políticas públicas educativas. La promulgación de la Ley 2384 de 2024 en Colombia —que reconoce formalmente el desarrollo socioemocional como eje transversal del sistema educativo— otorga a este instrumento una pertinencia normativa inmediata y sitúa la presente investigación en un diálogo directo con las urgencias del sistema educativo nacional.

Una segunda conclusión, de carácter crítico-político, señala que la principal contradicción estructural identificada en el perfil docente colombiano —la distancia entre la genuina disposición socioafectiva de los maestros y la ausencia de formación sistemática para convertirla en praxis pedagógica— no puede resolverse mediante estrategias individuales ni apelaciones voluntaristas. Requiere, por el contrario, una intervención deliberada del Estado y de las instituciones formadoras de docentes que garantice la incorporación de la dimensión socioafectiva como componente curricular de primer orden en las

licenciaturas en educación básica primaria, con el mismo estatus epistemológico que se otorga a los saberes disciplinares y didácticos. Carvajal et al. (2022) ya advirtieron sobre esta brecha en la formación inicial; los hallazgos de esta investigación la confirman, la profundizan y la vinculan con la realidad posconflictual y socioeconómica específica de Colombia, donde las demandas emocionales que el contexto impone al docente son significativamente más intensas que las que contemplan los marcos estándar de competencias profesionales docentes.

Una tercera conclusión, de naturaleza específicamente teórica, sostiene que el constructo tridimensional y contextualmente situado del perfil socioafectivo docente —formulado como síntesis dialéctica en la discusión— abre una línea de investigación original que trasciende los modelos precedentes al integrar la competencia emocional individual, el vínculo afectivo pedagógico como práctica relacional dialógica y el andamiaje socioafectivo en la zona de desarrollo próximo como dimensiones inseparables de un mismo fenómeno. Esta integración teórica responde a una demanda histórica del campo de la pedagogía humanizante: superar las dicotomías razón-emoción, técnica-afecto, saber-ser que han fragmentado la comprensión del quehacer docente y han empobrecido tanto la investigación educativa como las políticas de formación. La humanización del proceso de enseñanza y aprendizaje, en suma, no es un ideal romántico ni una retórica de buenas intenciones; es un programa de trabajo epistemológico, ético y político que exige del docente, de las instituciones formadoras y del Estado una responsabilidad compartida, sostenida y evaluable frente al derecho de cada niño y niña a ser educado por un maestro que no solo sepa enseñar, sino que sepa, también, estar presente —afectiva, ética y humanamente— en el acto de enseñar.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). Desarrollo socioafectivo. Educar en y para el afecto. Reorganización curricular por ciclos. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/5681deb4-1561-40c5-8ed4-1bf2809155ba/content>
- Avendaño, J., Martínez, H., & Ruiz, E. (2024). Afectividad docente para el aprendizaje significativo de los estudiantes en educación primaria. *Revista Ethos*, 15(2), 30–43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13976045>
- Baquero, R. (1996). Vygotski y el aprendizaje escolar. Aique.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carvajal Palacios, C. E., Cassetta Córdoba, J. P., & Mesa Manosalva, E. (2022). Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial. *Revista UNIMAR*, 40(2), 44–57. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art3>
- Casagallo Lugmaña, E. M., Analuisa Carrillo, M. M., Punina Lasluisa, M. C., Casagallo Marín, H. P., & Valencia Fuentes, C. M. (2023). La humanización en la educación a través de la pedagogía del amor y la ternura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 1404–1424. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8781
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://pueaa.unam.mx/uploads/materials/Freire-P.-2019.pdf>
- Godoy Zúñiga, M. E., & Campoverde Rojas, B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217–231. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413746578006/html/>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. [Edición en español: *Inteligencia emocional*. Kairós, 1996.]
- González, A. (2022). Educación humanizante: el estudiante como sujeto cogno-sintiente. *Revista de Educación y Humanismo*, 24(2), 60–78. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200219
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change* (pp. 278–295). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_13
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social-emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], Universidad Javeriana. (2024). Hitos y retos 2024: Análisis estadístico de habilidades socioemocionales en la educación colombiana (Informe LEE n.º 110). Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INF-110.-Hitos-y-Retos-2024-LEE.pdf>
- Ley 2384 de 2024. Por medio de la cual se establecen disposiciones para la formación socioemocional en los establecimientos educativos. (19 de julio de 2024). Congreso de la República de Colombia. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>
- López, V. (2019). Buenas prácticas docentes desde ámbitos de interacción más humanos [Capítulo en obra colectiva sobre pedagogía humanizante]. Universidad Pedagógica Nacional. [Recuperado a través de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200219]
- Macken Andrade, I. (2025). Socioafectividad, estilos de aprendizaje y rendimiento escolar en educación básica secundaria en Colombia. *Sinopsis Educativa*, 25(1). https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/4774
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2023). 2023, el año de las transformaciones para una educación de calidad. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/413510:2023-el-ano-de-las-transformaciones-para-una-educacion-de-calidad>
- Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2.^a ed.). Teachers College Press.
- Páginas de Educación. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1). <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/2598>
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Romão, J. E. (2019). Pedagogía del Amor: Paulo Freire hoy. *Didacticae*, 5, 73–84. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/download/28413/pdf/0>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2.^a ed.). Sage.
- UNESCO. (2023). Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. UNESCO y Fundación SM. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8882
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

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

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.