

Higher education: the influence of affective factors on the pedagogical process and the holistic development of Business Administration students

Educación superior: influencia de los factores afectivos en el proceso pedagógico y en el desarrollo integral del estudiante de Administración de Empresas

Para citar este trabajo:

Aldean Tumbaco, C. A. (2023). Educación superior: influencia de los factores afectivos en el proceso pedagógico y en el desarrollo integral del estudiante de Administración de Empresas. Aurum Académico Multidisciplinary Journal En Educación, 1(2), 1-16. https://estrellaediciones.com/index.php/aurum_academico/article/view/65

Autores:

Carlos Alberto Aldean Tumbaco

Universidad de Guayaquil

Guayaquil - Ecuador

carlosaldean645@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2791-9787>

Autor de Correspondencia: Carlos Alberto Aldean Tumbaco, carlosaldean645@gmail.com

RECIBIDO: 01-Julio-2023

ACEPTADO: 15-Julio-2023

PUBLICADO 31-Julio-2023

Resumen

En la educación superior, los estudios sobre aspectos afectivos en la didáctica, especialmente en la enseñanza de administración de empresas, son aún limitados. Mientras disciplinas como la psicología, la neurociencia y la pedagogía han abordado ampliamente este tema, su aplicación concreta en la enseñanza de contenidos académicos continúa siendo escasa. Esta investigación cualitativa, desarrollada bajo un estudio de caso intrínseco, analizó los datos obtenidos mediante instrumentos aplicados en tres fases, con el objetivo de identificar cambios didácticos en docentes universitarios de administración de empresas, en cuanto a sus concepciones y prácticas de aula al incorporar aspectos afectivos en su labor docente. Los resultados muestran avances significativos en la enseñanza de Microeconomía, evidenciando una transformación en la forma en que el docente reconoce y aplica las dimensiones afectivo-cognitivas en el proceso formativo. En particular, se observó una mayor valoración de las creencias, actitudes y emociones como componentes fundamentales de la enseñanza, así como su implementación consciente en las estrategias didácticas. Este cambio contribuyó a una mejora en el vínculo pedagógico y en la calidad del aprendizaje, resaltando la necesidad de seguir profundizando en la integración de estos aspectos dentro de la formación universitaria.

Palabras clave: Didáctica afectiva; Educación superior; Microeconomía; Práctica docente.

Abstract

In higher education, studies on affective aspects of didactics, particularly in the teaching of business administration, remain limited. While disciplines such as psychology, neuroscience, and pedagogy have explored this topic extensively, its concrete application to the teaching of academic content remains scarce. This qualitative research, conducted through an intrinsic case study, analysed data gathered via instruments applied across three phases, aiming to identify didactic changes in university-level business administration lecturers regarding their conceptions and classroom practices when integrating affective elements into their teaching. The findings reveal significant progress in the teaching of Microeconomics, demonstrating a transformation in how the lecturer recognises and applies affective-cognitive dimensions in the educational process. Notably, there was a growing appreciation of beliefs, attitudes, and emotions as key components of effective teaching, alongside their deliberate integration into instructional strategies. This shift contributed to stronger pedagogical relationships and enhanced learning quality, underscoring the need for continued focus on the integration of affective dimensions in university education.

Keywords: Keywords: Affective didactics; Higher education; Microeconomics; Teaching practice.

1. Introducción

En el marco de una sociedad globalizada y en permanente transformación, la educación superior enfrenta retos complejos derivados de dinámicas económicas emergentes, innovadoras formas de emprendimiento, acelerados avances tecnológicos y la aparición o resignificación de diversas manifestaciones culturales. Estos escenarios exigen que el sistema educativo actúe con proactividad, creatividad e innovación para adaptarse a la velocidad de los cambios contemporáneos.

En este contexto, la dimensión afectiva adquiere un papel fundamental, ya que no solo involucra emociones y sentimientos, sino también creencias, actitudes, valores y percepciones, elementos que conforman una estructura integral con influencia directa en la experiencia educativa Gómez (2017). Asumimos esta visión como el fundamento conceptual que orienta nuestra investigación, centrando la atención en los aspectos afectivos particularmente las creencias, emociones y

actitudes que inciden en el proceso formativo. Asimismo, abordamos el desarrollo de competencias emocionales desde una perspectiva estratégica, reconociéndolas como un componente esencial para optimizar la calidad de la enseñanza y promover una formación más humana y efectiva.

Desde esta perspectiva contextual, se identificaron tres problemáticas clave que afectan directamente la enseñanza y, en consecuencia, los procesos de aprendizaje en la educación superior. En primer lugar, se observa una desconexión entre los componentes afectivos y cognitivos durante las prácticas docentes, lo cual limita la integración de ambas dimensiones en el aprendizaje. En segundo lugar, como señalan Bisquerra et al. (2019), se evidencia un escaso conocimiento, o una limitada disposición por parte del profesorado, para comprender e incorporar los aspectos afectivos en su labor pedagógica. Y, en tercer lugar, se destaca la débil formación del profesorado en competencias emocionales, lo cual reduce significativamente su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta realidad revela una situación crítica: la subvaloración generalizada por parte del profesorado hacia la dimensión afectiva en la docencia. Con frecuencia, dichos aspectos son considerados secundarios o prescindibles, lo cual obstaculiza la implementación de prácticas educativas que potencien aprendizajes significativos en los estudiantes.

El marco teórico de esta investigación se sustenta, principalmente, en los aportes de Bisquerra et al. (2019) quienes proponen el modelo pentagonal de competencias emocionales desarrollado por el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica GROPE (2020), el cual ofrece una estructura sistemática para el desarrollo emocional en contextos educativos. Asimismo, se retoman los planteamientos de Gómez (2017), particularmente su propuesta de formación docente orientada al fortalecimiento de la educación emocional, aplicada incluso en disciplinas como las matemáticas.

Teoría

Dentro del sistema educativo en general, y particularmente en el ámbito de la educación superior, se observa una desconexión significativa entre los componentes cognitivos, emocionales, actitudinales y de creencias en el proceso de enseñanza, lo cual impacta negativamente en los aprendizajes. Esta situación se acentúa cuando, en la planificación académica universitaria, se privilegian contenidos exclusivamente conceptuales, dejando de lado la incorporación intencionada de los aspectos afectivos en las prácticas pedagógicas. En este sentido, como sostienen Brígido et al. (2009), la docencia no puede reducirse a la transmisión técnica de conocimientos, ya que implica una labor ética y humana que reconoce al educador como un sujeto que siente, percibe y actúa desde su dimensión emocional. Por tanto, el docente debe integrar conscientemente esta dimensión en su quehacer pedagógico, no como un elemento periférico, sino como un componente esencial del contenido educativo.

Complementariamente, se han identificado tres desafíos relevantes que intensifican la desconexión entre lo afectivo y lo cognitivo en la enseñanza universitaria. Hugo (2006) señala que la fragmentación del conocimiento se origina, en parte, por la desvinculación entre las asignaturas disciplinares y las pedagógico-didácticas, además de la escasa integración de las dimensiones emocionales y racionales del aprendizaje, y la persistencia de modelos mentales rígidos que dificultan la transformación de las prácticas docentes. Por su parte, Isaza et al. (2012) destacan la importancia de analizar el impacto de las emociones y las estrategias pedagógicas del profesorado en el proceso de enseñanza, subrayando que aquellos docentes que adoptan estilos participativos e innovadores contribuyen significativamente al rendimiento académico del estudiantado. Desde esta perspectiva, García et al. (2018) advierten que la ausencia de una

gestión emocional consciente en la docencia no solo debilita la capacidad de innovación pedagógica, sino que también limita la efectividad del aprendizaje profundo.

En consonancia con lo anterior, Dávila et al. (2015) afirman que las emociones representan un componente crucial en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que históricamente han sido relegadas en los modelos educativos centrados en contenidos científicos.

Desde el enfoque de las neurociencias, las emociones no pueden entenderse únicamente como manifestaciones conscientes, sino como respuestas fisiológicas profundamente arraigadas en la evolución humana. LeDoux (1999) sostiene que estas respuestas emocionales se originaron como mecanismos de adaptación desarrollados por el cerebro para garantizar la supervivencia de organismos primitivos en entornos hostiles, distinguiéndose funcionalmente de los procesos cognitivos por su estrecha dependencia del cuerpo. A partir de esta distinción, el autor subraya que la maquinaria biológica requerida para generar emociones es distinta a la necesaria para realizar funciones cognitivas, lo cual reafirma que todo proceso cognitivo se encuentra atravesado por una base emocional. En consecuencia, resulta imprescindible que los procesos de enseñanza incorporen esta dimensión afectiva de manera consciente, promoviendo ajustes didácticos que permitan mejorar la calidad educativa a través de un abordaje más integral por parte del profesorado.

En esta misma línea, Mora (2013) destaca que la neuroeducación plantea más interrogantes que certezas sobre el funcionamiento cerebral en el contexto del aprendizaje, pero ofrece aportes valiosos que invitan a repensar la enseñanza universitaria. Este autor propone reducir la duración de las clases a menos de cincuenta minutos como estrategia para mantener la atención activa del estudiante, e insiste en la relevancia de identificar los estímulos que primero capturan la atención y posteriormente provocan una respuesta emocional, ya que sin estos dos factores el aprendizaje no se consolida. Además, remarca que las emociones cumplen una función esencial en la consolidación de los recuerdos y que ningún proceso de aprendizaje puede tener lugar si no existe una motivación previa. En este sentido, estimular la curiosidad se convierte en una herramienta clave para conectar con lo novedoso y significativo dentro de la rutina académica.

No obstante, persiste una desconexión persistente entre los aspectos afectivos y los cognitivos en el ámbito educativo, lo que genera una desarmonización en la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Bachler et al. (2016) advierten que la educación sigue concibiéndose como una práctica escindida de los afectos, donde sentir y aprender se perciben como procesos separados, ignorando la interacción esencial entre ambos para lograr experiencias educativas auténticas y efectivas.

Desde los enfoques de la psicopedagogía y la pedagogía de la educación emocional, Vázquez y Manassero (2007), basándose en el modelo propuesto por Bisquerra GROP (2020), explican que el vínculo entre emoción y actitud en el ámbito educativo se manifiesta en dos niveles diferenciados. Por un lado, existe una dimensión general que abarca constructos psicoeducativos universales como la motivación, el autoconcepto, el autocontrol, la autoeficacia, los intereses, las actitudes y las habilidades sociales, todos ellos influyentes en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se identifica una dimensión específica que integra componentes emocionales y actitudinales vinculados directamente a los contenidos disciplinares particulares de cada materia. Mientras que la psicopedagogía se encarga de la primera dimensión, las didácticas específicas asumen el tratamiento de la segunda.

Desde esta perspectiva, incorporar en el aula las emociones, actitudes y creencias representa un desafío tanto para el profesorado como para el estudiantado. Al respecto, Pozo et al. (2006) advierten que muchos docentes, tradicionalmente formados para enseñar contenidos científicos, no se sienten preparados para abordar aspectos actitudinales como fomentar la cooperación entre estudiantes, promover la ayuda mutua o despertar el interés genuino por el conocimiento

científico. Por esta razón, las actitudes han sido tratadas de manera superficial dentro del proceso educativo, siendo percibidas como elementos incómodos o difíciles de gestionar en el aula.

En esta misma línea, Goetz et al. (2013) destacan que la actitud del docente incide directamente en las experiencias emocionales del alumnado, no solo por la manera en que se presenta el contenido, sino también por el entusiasmo y la energía que transmite. A ello se suma el planteamiento de Taxer et al. (2018), quienes sostienen que la regulación emocional y actitudinal por parte del profesorado cumple funciones tanto intrínsecas como extrínsecas. Esta regulación busca, entre otras cosas, preservar el bienestar emocional del estudiante, evitar reacciones que puedan afectar negativamente su motivación, y facilitar un ambiente propicio para el aprendizaje significativo y el logro académico.

En este sentido, resulta fundamental enfocar la atención en el papel que juegan las emociones, actitudes y creencias desde la práctica docente, reconociendo su profunda influencia en la dinámica educativa. Esta consideración cobra especial importancia en áreas como la enseñanza de las matemáticas, donde, como señala Gómez (2017), dichos factores pueden marcar una diferencia sustancial en el proceso de aprendizaje y en la disposición del estudiante hacia el conocimiento disciplinar.

Para fomentar un desarrollo adecuado de la dimensión afectiva en el aula de matemáticas, es fundamental proponer modelos de situaciones que faciliten la identificación y superación de creencias limitantes en el alumnado. De acuerdo con Gómez (2017), también es necesario integrar la experiencia vital del estudiante y valorar la emoción y el afecto como elementos esenciales en la construcción del conocimiento matemático. Este enfoque exige que el docente no solo esté formado en contenidos matemáticos y aspectos didácticos específicos, sino que también se involucre activamente en experiencias pedagógicas que fortalezcan el componente afectivo como un medio válido y eficaz para el aprendizaje.

Por otra parte, la didáctica, como disciplina clave dentro de la educación superior contemporánea, enfrenta múltiples retos derivados de los constantes cambios socioculturales. Esto exige, según Moreno (2011), que tanto docentes como estudiantes fortalezcan y adquieran nuevas herramientas y competencias para enseñar y aprender de manera efectiva. En este escenario, la enseñanza se torna cada vez más compleja y el aprendizaje representa una experiencia más desafiante, lo que implica que el docente debe planificar e implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) en función de su formación, experiencia y los recursos disponibles en su contexto.

En este sentido, enseñar se convierte en una tarea exigente, ya que, como señala Moreno (2011), requiere no solo de conocimientos teóricos y prácticos, sino también de habilidades cognitivas y sociales, competencias técnicas, actitudes, valores éticos y una dosis significativa de intuición o sentido común. Esta multiplicidad de exigencias subraya la necesidad de repensar continuamente las prácticas docentes y su adecuación a las realidades actuales del aula.

Aun con estos avances, persiste, como indica Hugo (2008), un desafío en la falta de innovación dentro del sistema educativo, particularmente en las prácticas que permitan a los futuros docentes reflexionar metacognitivamente sobre sus propias concepciones y formas de aprender a enseñar. En la misma línea, Zepeda et al. (2015) advierten que el contexto docente actual obliga a replantear la didáctica tradicional y explorar nuevas estrategias pedagógicas que respondan a las exigencias del presente.

Como se evidencia en las investigaciones recopiladas en la tabla 1, el interés por trabajar la dimensión afectiva en la enseñanza ha generado impactos positivos en el aprendizaje. No obstante, dicho enfoque se ha aplicado principalmente en disciplinas como física, química,

biología, geología y matemáticas, y en niveles de educación básica y media. Esto sugiere, según el análisis comparativo, la necesidad de extender esta perspectiva a otros campos del conocimiento y niveles educativos superiores, a fin de lograr una formación más integral.

Tabla 1

Ejes temáticos abordados, etapa de formación y campo de implementación, así como el nivel educativo en el que se evidencian sus efectos.

Campos de conocimiento	Título	Nivel educativo de intervención	Nivel educativo donde inciden los resultados de investigación	Área de aplicación
Regulación de emociones	Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias, focalizado en sus emociones (Hugo, 2008, p. 58).	Educación superior – Formación de profesores	Secundaria	Ciencias
	Regulación de la emoción en los docentes: el porqué y el cómo (Taxer y Gross, 2018, p. 180).			General
	Emociones de los maestros y estrategias de regulación de las emociones: autopercepción y percepción de los estudiantes (Jiang <i>et al.</i> , 2016, p. 22).			Matemáticas , inglés, historia y biología
Análisis de emociones de docentes en formación	Las emociones sobre la enseñanza- aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de secundaria (Costillo <i>et al.</i> , 2013, p. 514).	Educación superior – Formación de profesores	Secundaria	Ciencias experimentales y matemáticas
	Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias (Borrachero <i>et al.</i> , 2011, p. 521).			Ciencias
	Diferencias en las emociones en la enseñanza de las ciencias de futuros maestros de primaria de tres universidades españolas (Brígido <i>et al.</i> , 2012, p. 69).		Primaria	Ciencias
Cómo entienden emocionalmente los docentes la enseñanza y el aprendizaje	Las emociones de los estudiantes de magisterio en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas (Amat & Sellas, 2017, p. 2053).		Primaria	Ciencias y matemáticas

Las emociones de docentes en la enseñanza y aprendizaje	Las emociones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de maestros de primaria en formación inicial durante sus prácticas de enseñanza (Brígido <i>et al.</i> , 2009, p. 399).	Primaria	Ciencias
Emociones favorables y desfavorables que surgen en los estudiantes en la interacción con sus profesores y compañeros	Las emociones en el aula (Ibáñez, 2002, p. 31).	Universitario	General
Impacto de las emociones en los docentes	Hacia un modelo teórico para comprender las emociones de los maestros y su agotamiento en el contexto de la mala conducta de los estudiantes: evaluación, regulación y afrontamiento (Chang, 2013, p. 799).	Secundaria	General

Fuente: elaboración propia

Para optimizar la enseñanza, resulta fundamental precisar su definición. Según Fenstermacher (2003), enseñar implica una interacción entre una persona que posee conocimientos y otra que carece de ellos, con el propósito de transmitir esos conocimientos. En cuanto a educar, sostiene que se trata de proporcionar herramientas que permitan a una persona organizar sus experiencias, ampliar su conocimiento, fortalecer su capacidad de razonamiento para creer o dudar, y desarrollar habilidades para actuar de manera autónoma.

Por otro lado, Abreu et al. (2018) destacan que la didáctica se enfoca en estudiar la dinámica y la dialéctica del proceso educativo, el cual es siempre fluido y está en continuo desarrollo. Finalmente, Madalińska et al. (2018) hacen una distinción entre inteligencia emocional, entendida como el procesamiento cognitivo de la información emocional, y competencia emocional, que se refiere a las habilidades de autorregulación y conciencia emocional.

2. Metodología

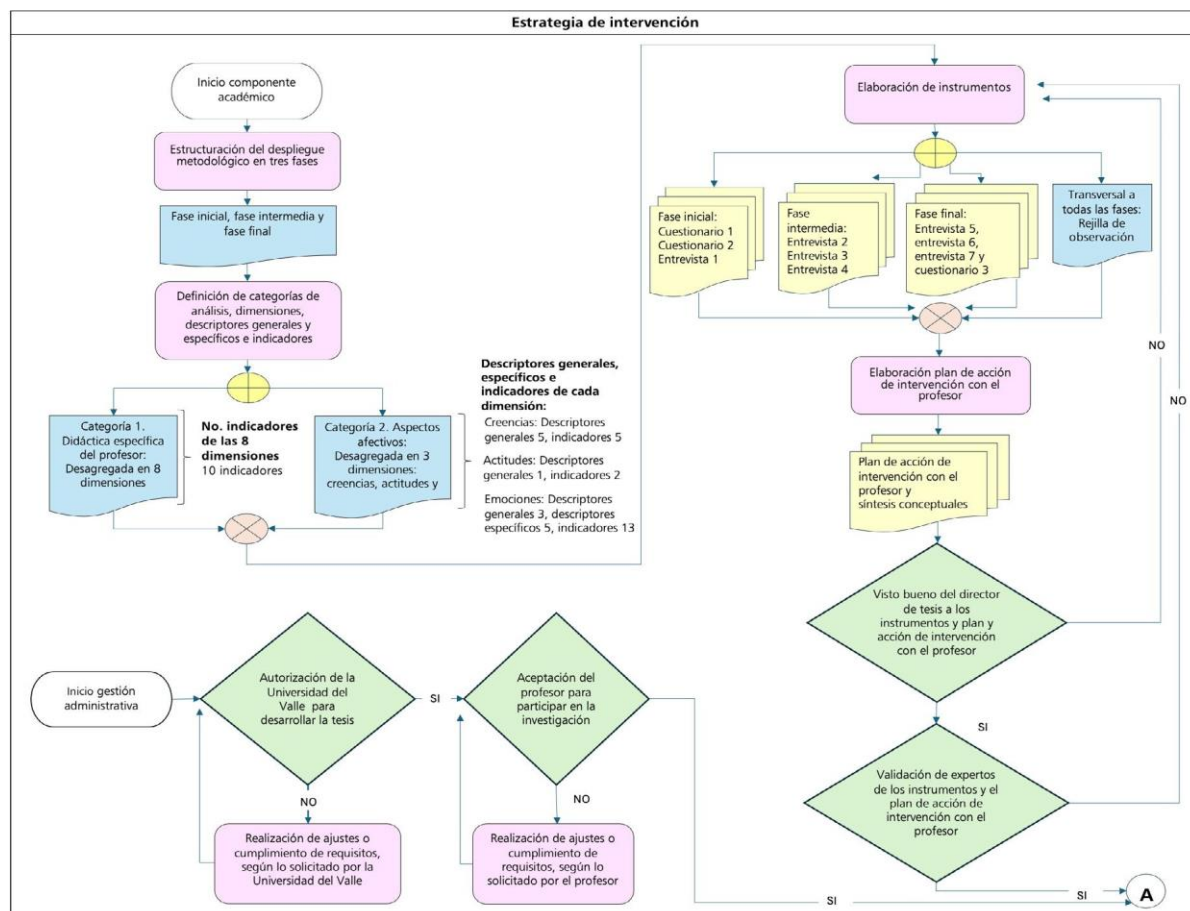
La propuesta metodológica adopta un enfoque cualitativo, el cual, según Hernández et al. (2014), se centra en comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, dentro de su entorno natural y contextual. Este enfoque se concibe como una estrategia exploratoria que favorece un entendimiento emergente, siendo ideal para analizar el significado de las experiencias humanas, las perspectivas individuales y el contexto en el que se desarrolla el fenómeno estudiado, promoviendo una conexión cercana con los participantes. En este estudio, se emplea el método de estudio de caso, ya que investiga un fenómeno actual en su contexto real, especialmente en un ámbito donde las fronteras entre el fenómeno y el contexto son difusas, lo que permite preservar un enfoque holístico y la esencia de los eventos de la vida real (Yin, 1994). De acuerdo con Stake (1999), los estudios de caso pueden clasificarse en intrínsecos, instrumentales o colectivos. En este caso, el estudio se clasifica como intrínseco, dado que se enfoca en un análisis detallado de un docente que imparte las asignaturas de Microeconomía y Macroeconomía, dentro del programa universitario de Administración de Empresas de la Universidad del Valle, en Colombia.

La metodología fue diseñada a través de la definición de una estrategia de intervención, que se implementó en tres fases, generando los insumos necesarios para el análisis de los resultados (ver figuras 1 y 2). En la fase inicial, se caracterizaron las prácticas de un profesor dentro del programa de Administración de Empresas, en relación con sus pensamientos y acciones en su rol docente. En la fase intermedia, se identificó la evolución de los cambios didácticos del profesor, observando sus pensamientos, conocimientos y acciones orientados a mejorar su práctica educativa, teniendo en cuenta los aspectos afectivos. En la fase final, se registraron evidencias de los cambios didácticos del profesor, centrados en lo que pensaba y hacía, basándose en sus conocimientos sobre los aspectos afectivos y su influencia en la mejora de su práctica educativa. Estos resultados fueron validados con los indicadores establecidos en el estudio.

El análisis de los resultados se presenta mediante gráficos de escalera, que incluyen fragmentos de transcripciones codificadas de entrevistas grabadas, segmentos de clases y sesiones de interacción. Para las transcripciones, se utilizó la notación especial propuesta por Candela (1999), y para la codificación se emplearon algunos símbolos del código estándar estadounidense para el intercambio de información (ASCII).

Figura 1

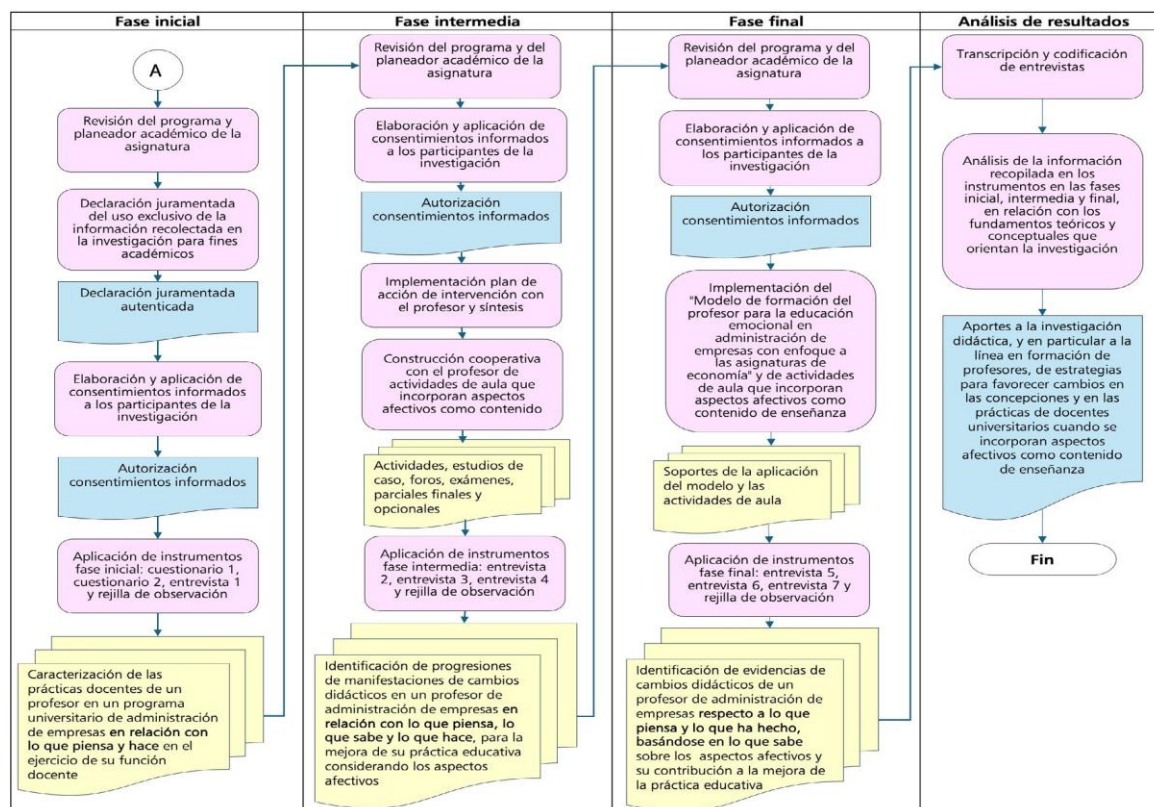
Estrategias



Fuente: elaboración propia

Figura 2

Continuación de estrategias



Fuente: elaboración propia

3. Resultados

Los hallazgos de la investigación se estructuran dentro de la categoría de análisis de los aspectos afectivos, abordando las tres dimensiones que la componen: creencias, actitudes y emociones. En este análisis, se examinan cuatro descriptores clave: uno asociado a la dimensión de creencias, uno vinculado a las actitudes y dos relacionados con las emociones.

Los cambios didácticos experimentados por el profesor durante el estudio se presentan mediante gráficos escalonados, con el propósito de ofrecer una representación visual de la evolución de su proceso a lo largo de las fases de intervención inicial, intermedia y final (ver tablas 2 a 6). En cada escalón, se registran las preguntas o afirmaciones en la parte superior, mientras que las respuestas del profesor se encuentran en la parte inferior. El primer escalón corresponde a la fase inicial, el segundo a la fase intermedia y el tercero a la fase final.

A continuación, se presentan los cuatro descriptores generales, los cuales fueron evaluados y analizados conforme a los indicadores establecidos para cada uno de ellos.

Convicciones del docente sobre el enfoque adecuado para la enseñanza.

La tabla 2 presenta los resultados correspondientes al indicador verbalización o registro escrito por parte del profesor sobre sus creencias¹ en relación con lo que considera debe hacerse en el proceso de enseñanza.



En la fase inicial, el docente considera que la enseñanza debe llevarse a cabo con entusiasmo, conectando la teoría con la práctica de manera contextualizada, generando en los estudiantes el interés por aprender de forma autónoma, impulsándolos a investigar los contenidos tratados en clase.

En la fase intermedia, el docente indicó que, para lograr una enseñanza efectiva, debe despertar el interés de los estudiantes hacia los contenidos impartidos. Además, expresó su interés por incorporar los aspectos afectivos en su enfoque pedagógico.

En la fase final, el profesor implementó estrategias y actividades centradas en la competencia emocional², alineadas con el Modelo de formación del profesorado para la educación emocional en administración de empresas con enfoque a las asignaturas de economía³. Esto reflejó los cambios experimentados en su práctica docente, ya que reconoce que las creencias, las actitudes y las emociones juegan un papel crucial en la mejora del proceso educativo, alcanzando mayor efectividad al integrar los componentes afectivos y cognitivos en la enseñanza.

Tabla 2

Convicciones del docente sobre el enfoque adecuado para la enseñanza.

Fase	Creencias del profesor sobre la enseñanza
Fase inicial	La enseñanza debe ser realizada con entusiasmo, conectando la teoría con la práctica de manera contextualizada. El objetivo es generar en los estudiantes el interés por aprender de forma autónoma, impulsándolos a investigar los contenidos tratados en clase.
Fase intermedia	Para lograr una enseñanza efectiva, se debe despertar el interés de los estudiantes hacia los contenidos impartidos. Además, el profesor expresó su interés por incorporar los aspectos afectivos en su enfoque pedagógico.
Fase final	El docente implementó estrategias y actividades centradas en la competencia emocional, alineadas con el “Modelo de formación del profesorado para la educación emocional en administración de empresas con enfoque a las asignaturas de economía”. Reconoce que las creencias, actitudes y emociones son fundamentales para mejorar el proceso educativo, logrando mayor efectividad al integrar componentes afectivos y cognitivos en la enseñanza.

Nota. A lo largo del proceso investigativo, se evidenció una evolución progresiva en las convicciones del docente sobre el enfoque adecuado para la enseñanza. En la fase inicial, se centraba en una metodología entusiasta y contextualizada, orientada a fomentar la autonomía del estudiante. En la fase intermedia, reconoció la necesidad de despertar el interés del alumnado e integrar aspectos afectivos en su práctica docente. Finalmente, en la fase conclusiva, adoptó estrategias pedagógicas fundamentadas en la competencia emocional, destacando la importancia de las creencias, actitudes y emociones para optimizar el proceso educativo en el ámbito de la administración de empresas.

Tabla 3

Postura del profesor frente a la asignatura que imparte.

El análisis de este descriptor general se llevó a cabo a través del indicador predisposición del profesor hacia el rol de la asignatura en la formación de los administradores de empresas. En la tabla 3 se presenta cómo, al reflexionar en la fase intermedia sobre la actitud que debería tener hacia la función profesional de la asignatura que imparte, el profesor indicó que su objetivo como docente es inspirar y motivar a los estudiantes para que aprendan la materia. En la fase final del estudio, al ser cuestionado nuevamente sobre este aspecto actitudinal, el docente manifestó de manera clara que ha desempeñado su labor con total disposición, ya que le gusta enseñar la

asignatura y le apasiona hacerlo. Por lo tanto, ejerce su función de forma responsable, destacando la relevancia y la aplicación de la asignatura tanto en la vida personal de los estudiantes como en su futuro ejercicio profesional en administración de empresas.

Fase del Estudio	Indicador	Reflexión del Profesor
Intermedia	Predisposición del profesor hacia la función de la asignatura en la formación de administradores de empresas	El profesor manifiesta que su rol como docente debe ser la inspiración y motivación para que los estudiantes aprendan la asignatura.
Final	Predisposición del profesor hacia la función de la asignatura en la formación de administradores de empresas	El docente expresa que ha desempeñado su labor con total disposición, ya que le gusta enseñar la asignatura y le apasiona. Ejerce su función de manera responsable, destacando la relevancia de la asignatura en la vida personal de los estudiantes y en su futuro profesional.

Nota. La reflexión del docente sobre su predisposición hacia la asignatura evidenció un desarrollo significativo entre las fases intermedia y final del estudio. Inicialmente, asumía su rol como una fuente de inspiración y motivación para el aprendizaje de los estudiantes. En la fase final, esta postura se fortaleció, expresando un compromiso apasionado con su labor, reconociendo no solo su gusto por enseñar, sino también la importancia personal y profesional que la asignatura tiene para sus estudiantes.

Indicador general de las expresiones afectivas locales (dimensión afectivo-cognitiva) del docente en el curso que enseña

La capacidad del docente para identificar las dificultades de aprendizaje en los estudiantes, a partir del reconocimiento consciente de sus emociones locales, fue evaluada mediante el indicador 'acciones del docente para identificar problemas de aprendizaje en los estudiantes, basándose en las respuestas emocionales y los cambios de sentimientos al ser expuestos a situaciones de aprendizaje'. Según los datos presentados en la tabla 4, en la fase intermedia, se observa que el docente lleva a cabo acciones conscientes para comprender el estado emocional de los estudiantes frente a situaciones de aprendizaje, especialmente cuando estas son percibidas como negativas o desafiantes. No obstante, es en la fase final cuando se observa con mayor claridad que el profesor sigue un conjunto de pasos para identificar las dificultades que surgen a partir del afecto local en los estudiantes, utilizando cuestionarios que le permiten identificar las reacciones emocionales negativas que los estudiantes podrían estar experimentando al interactuar con los contenidos académicos.

Cabe destacar que en este estudio adoptamos el término reacción emocional, que según Gómez (2017, p. 31), se refiere a una respuesta afectiva intensa, del tipo más visceral, aunque de corta duración. Según la misma fuente, entendemos las emociones como respuestas afectivas intensas que no son solo automáticas o producto de activaciones fisiológicas, sino el resultado complejo del aprendizaje, la influencia social y la interpretación (p. 31). En este artículo, los términos reacción emocional y emoción se utilizan de manera intercambiable, ya que, como señala Gómez (2017), el sujeto puede experimentar una emoción sin que necesariamente se desencadene una reacción emocional extrínseca.

Tabla 4

Capacidad del docente para identificar dificultades en el aprendizaje basándose en las respuestas emocionales locales

Fase	Acciones del docente	Descripción
Fase Inicial	No se identifican acciones específicas	El docente no realiza acciones conscientes o sistemáticas para identificar dificultades emocionales en los estudiantes en esta fase.
Fase Intermedia	Comprensión emocional del estudiante	El docente realiza esfuerzos conscientes para entender las emociones de los estudiantes, particularmente en situaciones percibidas como negativas o desafiantes.
Fase Final	Identificación de dificultades a partir del afecto local	El docente sigue un conjunto de pasos más claros para identificar las dificultades de aprendizaje derivadas de las respuestas emocionales de los estudiantes. Utiliza cuestionarios para identificar reacciones emocionales negativas y comprender mejor las dificultades del estudiante al interactuar con los contenidos académicos.

Nota. La capacidad del docente para identificar dificultades de aprendizaje a partir de las respuestas emocionales locales muestra una evolución clara a lo largo de las fases del estudio. En la fase inicial, no se observan acciones específicas del docente para abordar las emociones de los estudiantes. En la fase intermedia, el docente comienza a hacer esfuerzos conscientes para comprender las emociones de los estudiantes, especialmente en situaciones complicadas. Finalmente, en la fase final, se implementa un enfoque más estructurado y detallado, utilizando herramientas como cuestionarios para identificar las respuestas emocionales negativas, lo que le permite comprender mejor las dificultades de los estudiantes al interactuar con los contenidos académicos.

Indicador general, expresiones de afecto global del docente en relación con el curso que enseña.

La validación de este descriptor general se realizó a partir de los indicadores acciones del profesor para identificar problemas de aprendizaje mediante el análisis del contexto social, cultural y académico del estudiantado (tabla 5) y 'acciones del profesor para reconocer deficiencias en el aprendizaje a partir de la configuración del 'afecto global discente (tabla 6).

Los resultados muestran que, en ambos indicadores, el docente, particularmente en la fase final de la investigación, sigue un conjunto de pasos de manera consciente para identificar los problemas de aprendizaje en los estudiantes, los cuales están vinculados tanto al contexto del discente como a la configuración del afecto global.

Tabla 5

Acciones del docente para detectar dificultades de aprendizaje basándose en el contexto social, cultural y académico de los estudiantes.

Fase de investigación	Indicador 1: Acciones del docente para identificar problemas de aprendizaje mediante el análisis del contexto social, cultural y académico del estudiantado	Indicador 2: Acciones del docente para reconocer deficiencias en el aprendizaje a partir de la configuración del afecto global discente
Inicial	No se evidencian acciones sistemáticas; el análisis del contexto del estudiante es limitado.	Escasa identificación de afectos globales en los estudiantes; no hay procedimientos definidos.
Intermedia	Comienza a considerar algunos aspectos contextuales en la interpretación de dificultades de aprendizaje.	Se perciben intentos incipientes por reconocer emociones persistentes, aunque sin una metodología clara.
Final	El docente implementa acciones estructuradas que integran el análisis del	Se observa un proceso consciente de identificación del afecto global en los



Fase de investigación	Indicador 1: Acciones del docente para identificar problemas de aprendizaje mediante el análisis del contexto social, cultural y académico del estudiantado	Indicador 2: Acciones del docente para reconocer deficiencias en el aprendizaje a partir de la configuración del afecto global discente
	entorno social, cultural y académico para detectar dificultades.	estudiantes, permitiendo reconocer barreras emocionales asociadas al aprendizaje.

Nota. A lo largo de las fases de investigación, las acciones del docente para detectar dificultades de aprendizaje basándose en el contexto social, cultural y académico de los estudiantes y en la configuración del afecto global discente muestran un avance significativo. En la fase inicial, el docente no implementa acciones sistemáticas, y el análisis del contexto de los estudiantes es limitado. En la fase intermedia, comienza a considerar algunos aspectos contextuales, pero las acciones son aún incipientes y sin una metodología clara. Finalmente, en la fase final, el docente adopta un enfoque más estructurado, integrando el análisis del entorno social, cultural y académico para detectar dificultades, y comienza a reconocer de manera consciente el afecto global en los estudiantes, lo que le permite identificar barreras emocionales que impactan en el aprendizaje.

4. Discusión y Conclusion

La incorporación de aspectos afectivos en la práctica docente del profesor se produjo de manera progresiva, manifestándose tanto en su pensamiento como en su conocimiento y desempeño pedagógico. Desde la fase inicial del estudio, se identificaron indicios de este cambio, los cuales se consolidaron en la fase intermedia y se confirmaron en la fase final, particularmente en la enseñanza de la asignatura de Microeconomía, donde evidenció una mayor comprensión y aplicación de los contenidos desde una perspectiva afectiva.

Estos hallazgos se alinean con el enfoque teórico de la investigación, en especial con la distinción entre enseñanza y educación planteada por Fenstermacher (2003), y con los principios de la neuroeducación defendidos por Mora (2013), quien sostiene que el aprendizaje solo es posible cuando existe una conexión afectiva con el objeto de estudio. Asimismo, se reflejan en las referencias que el docente integró en su plan de acción, incluyendo las prácticas de excelencia docente propuestas por Bain (2007) y las estrategias didácticas innovadoras sugeridas por De la Torre y Barrios (2002), que fueron implementadas durante sus clases.

De forma intencionada y consciente, el profesor integró los aspectos afectivos en su enseñanza, reconociendo su relevancia en la mejora del proceso educativo. Esta integración se corresponde con lo propuesto por Bisquerra y Mateo (2019) en el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROPE (2020), así como con el modelo de formación docente en educación emocional para matemáticas desarrollado.

El seguimiento de los cambios didácticos en la práctica docente se realizó bajo la categoría de análisis de los aspectos afectivos, mostrando una evolución significativa especialmente en las fases intermedia y final del estudio. Entre los cambios más destacados se encuentra la transformación en sus creencias sobre la enseñanza, donde, en la etapa final, el profesor reconoció que incluir componentes afectivos en su práctica mejoró su desempeño docente y le permitió contribuir a la formación de administradores de empresas con una visión integral. Además, reafirmó que las creencias, actitudes y emociones son elementos clave en la optimización del proceso de enseñanza.

Durante la fase intermedia, el docente reflexionó sobre su actitud frente al papel profesional de la asignatura que imparte, concluyendo que debía desempeñar un rol inspirador y motivador para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Al culminar el estudio, expresó con convicción que su actitud hacia la enseñanza era altamente positiva, ya que no solo disfrutaba impartir la materia,

sino que siente pasión por ella. Este reconocimiento evidenció una transformación en la autopercepción de su rol y una mayor responsabilidad en su función docente.

En la fase conclusiva se logró identificar con mayor claridad diversas dificultades de aprendizaje en el estudiantado, explorando si estas tenían su origen en las creencias, actitudes, el contexto, el afecto local o el afecto global del alumnado.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G. & Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), 75-82. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>
- Amat, A. & Sellas, I. (2017). Las emociones de los estudiantes de magisterio en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, (extraordinario), 2053- 2058. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didácticas de las Ciencias. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336782>
- Bachler, R. C. & Pozo, J. I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/ aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 329-348. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.11>
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad (2da ed.; Ó. Barberá, Trad.). Universidad de Valencia.
- Bisquerra, R. & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *Horsori*.
- Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez del Amo, R., Bermejo, M. L. & Mellado J. V. (2011). Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 521-530. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832329052.pdf>
- Brígido, M., Caballero, A., Bermejo, M. L. & Mellado J. V. (2009). Las emociones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de maestros de primaria en formación inicial durante sus prácticas de enseñanza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 399-406. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320043>
- Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L. & Gutiérrez, C. (2012). Diferencias en las emociones en la enseñanza de las ciencias de futuros maestros de primaria de tres universidades españolas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 69-76. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/2911/1/0214-9877_2012_1_2_60.pdf
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso* (1ª ed.). Paidós.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Costillo, E., Borrachero, A. B., Brígido, M. & Mellado, J. V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de secundaria. *Revista*



- Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(extraordinario), 514-532.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92028937003>
- Dávila, M. A., Borrachero, A. B., Mellado J, V. & Bermejo, M. L. (2015). Las emociones en alumnos de ESO en el aprendizaje de contenidos en física y química, según el género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 173-180.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.26>
- De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.). (2002). *Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio*. Octaedro.
- Fenstermacher, G. (2003). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza (Vol. I). Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Paidós. <https://eva.isef.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=1873>
- García, M. & Pascual, M. (2018). De la congoja a la satisfacción: el conocimiento emocional del profesor de matemáticas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(15), 133-148. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i15.68
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M. & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 383-394.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>
- Gómez, I. (2017). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Ediciones de la U. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP). (2020).
<http://www.ub.edu/grop/>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. <https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Hugo, D. (2006). Metas y emociones cuando se aprende a enseñar ciencias por autorregulación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-19.
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article3/nemero%2022%20article%203%20METAS.pdf>
- Hugo, D. (2008). Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones. *Revista de Educación en Biología*, 12(1), 5860. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v12.n1.22238>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Isaza, L. & Henao, G. C. (2012). Actitudes-estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539015>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel Planeta. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/57b563f36781c98fd2f0050a708ba646.pdf>
- Madalińska M, J. & Bavli, B. (2018). Developing Emotional Competence for L2 Teaching in Second Language Teacher Education: Opportunities and Challenges for Teacher Education in Poland and Turkey. En J. Martínez (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching* (pp. 403-424). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_22
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-596). Macmillan, NCTM.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama.

Alianza Editorial.

- Moreno, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(2), 26-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003>
- Pozo, J. I. & Gómez, M. A. (2006). Aprender y enseñar ciencia: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Morata. https://books.google.com.co/books/about/Aprender_y_ense%C3%B1ar_ciencia.html?id=aTo6TMfVEIgC&redir_esc=y
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Vázquez, A. & Manassero, M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): Evidencia y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 247-271. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i2.03
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research Design and Methods*. Sage.
- Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. & López-Ornelas, E. (2015). Emociones: Factor de cambio en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 189-199. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.13.sz>

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.