

Capítulo 1

¿Es el afecto docente un predictor de la motivación del estudiante? Una revisión sistemática

JUAN ANTONIO MORENO MURCIA

GUILLERMO GIMÉNEZ MATAIX

DAVID PINEDA SÁNCHEZ

1. INTRODUCCIÓN

La motivación académica constituye uno de los pilares fundamentales del rendimiento escolar, la permanencia educativa y el desarrollo integral del alumnado. Por ello, en el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por la creciente diversidad en las aulas y la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, comprender qué factores promueven o inhiben la motivación de los estudiantes se ha convertido en una prioridad para investigadores, docentes y responsables de políticas educativas (Huang et al., 2022; Liu et al., 2025).

Normalmente, se ha entendido la motivación desde un enfoque individual centrado en las metas, intereses o habilidades autorreguladoras del estudiante. Sin embargo, en las últimas décadas, ha cobrado fuerza una mirada más contextual y relacional, que reconoce la

influencia del entorno y, especialmente, de las relaciones interpersonales significativas en la construcción de la motivación (Ryan & Deci, 2000). En este sentido, el vínculo afectivo entre el profesorado y el alumnado aparece como un factor clave en el mantenimiento del interés, la participación activa y el compromiso del estudiante con sus aprendizajes (Kim et al., 2023).

En torno a esta perspectiva, se ha intensificado la investigación sobre la calidad de la relación profesor-alumno como una variable interviniente en diversos procesos académicos y emocionales, mostrando estudios recientes que la percepción de cercanía, apoyo, empatía y respeto por parte del docente contribuye a generar un clima emocionalmente seguro y motivador, especialmente en etapas como la adolescencia, donde el alumno busca referentes y validación externa (Wang et al., 2024; Jowett et al., 2023).

Al contrario de lo que se podría pensar, el rol del profesorado no se limita a transmitir conocimientos o a gestionar el aula, sino que se configura como un agente afectivo que modela experiencias emocionales e influye en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y del aprendizaje. Como señalan Kim, Kong y Hernández (2023), el reconocimiento emocional del alumno, la expresión positiva de emociones por parte del docente y la disponibilidad afectiva inciden directamente en la participación, el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca del alumnado.

En otras palabras, el afecto positivo expresado por el docente no solo mejora la calidad de la relación interpersonal, sino que también actúa como catalizador de procesos motivacionales complejos. Investigaciones como la de Wang (2022) demuestran que los estudiantes expuestos a docentes emocionalmente expresivos y positivos experimentan mayores niveles de activación, menor carga cognitiva y una mejor retención de contenidos. Además, otros estudios evidencian que las relaciones de calidad entre docentes y estudiantes fomentan emociones académicas positivas, como la satisfacción, el orgullo y el disfrute, que se relacionan con un mayor esfuerzo, persistencia y logro académico (Liu et al., 2025).

Aun cuando la evidencia es creciente, es importante destacar que la mayor parte de las investigaciones se ha centrado en etapas educativas tempranas o contextos universitarios. Por consiguiente, existe una carencia significativa de estudios sistemáticos que analicen

esta relación en la educación secundaria, etapa especialmente crítica para el desarrollo motivacional, debido a los cambios cognitivos, emocionales y sociales propios de la adolescencia.

En consecuencia, este trabajo propone una revisión sistemática de la literatura científica reciente que aborde la relación entre el afecto positivo o negativo del docente y la motivación académica del alumnado. Esta revisión se justifica por varios motivos: en primer lugar, la necesidad de sintetizar el conocimiento disponible para identificar patrones, vacíos y futuras líneas de investigación; en segundo lugar, la importancia de ofrecer orientaciones para la formación docente que incluyan la competencia emocional y relacional; y finalmente, la pertinencia de fundamentar intervenciones escolares que promuevan una enseñanza más humanizadora y eficaz.

Cabe señalar que el análisis se realizará con base en una selección rigurosa de estudios empíricos, publicados en revistas de impacto y evaluados mediante criterios de calidad metodológica. La inclusión de contextos diversos y de diferentes niveles educativos permitirá una comprensión amplia y comparada del fenómeno, sin perder de vista la especificidad de cada realidad escolar.

Partiendo de lo anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación que guía este trabajo: ¿Cómo influye el afecto positivo o negativo del docente en la motivación académica del alumnado en los diferentes niveles educativos? Esta cuestión orienta el análisis de la literatura y permite explorar no solo los efectos directos del afecto docente, sino también los mecanismos intermedios y las diferencias según la etapa educativa.

El objetivo general de este trabajo es analizar, a partir de la evidencia empírica disponible, la influencia del afecto docente en la motivación académica del alumnado, considerando también el papel mediador de variables como las emociones académicas, la autoeficacia o el sentimiento de pertenencia escolar. De modo más detallado, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los componentes del afecto docente analizados en la literatura revisada (calidez, expresividad emocional, empática, apoyo percibido, etc.).

2. Clasificar los tipos de motivación académica (intrínseca, extrínseca, desmotivación) y sus relaciones con las dimensiones afectivas del docente.
3. Explorar la presencia de variables mediadoras y moderadoras en la relación entre afecto docente y motivación.
4. Sintetizar las implicaciones educativas derivadas de los hallazgos, en especial para la formación y práctica docente.

A partir de la revisión preliminar de los estudios, se plantean las siguientes hipótesis:

- H1:** La expresión de afecto positivo por parte del profesorado se asocia con un aumento de la motivación académica del alumnado, especialmente en forma de motivación autónoma o intrínseca, en todos los niveles educativos.
- H2:** Las emociones académicas positivas (como el entusiasmo, la satisfacción o el disfrute) median la relación entre el afecto positivo del docente y la motivación académica del alumnado, mientras que las emociones negativas (como la ansiedad o el aburrimiento) debilitan dicha relación.
- H3:** La influencia del afecto docente sobre la motivación del alumnado varía en función del nivel educativo, siendo especialmente relevante en etapas como la secundaria y la universidad, donde el vínculo emocional incide en la percepción de autoeficacia, pertenencia y utilidad percibida del contenido académico.
- H4:** El tipo de interacción afectiva del docente (por ejemplo, expresión emocional, estructura previa a la tarea, comunión afectiva) se relaciona diferencialmente con la motivación académica según el contexto educativo y las características del alumnado (edad, cultura, materia).

Claramente, este estudio resulta relevante y oportuno en un momento en que la educación exige recuperar su dimensión humana y emocional, donde el afecto no puede seguir siendo considerado un “complemento” de la labor docente, sino una herramienta pedagógica clave para transformar la experiencia escolar. Además, la disponibilidad de investigaciones recientes, el interés creciente por las pedagogías humanizadoras y la necesidad de mejorar los niveles de motivación en la adolescencia hacen de este trabajo una

propuesta factible, necesaria y con potencial impacto educativo y social.

En definitiva, este trabajo busca ofrecer un marco comprensivo que permita comprender, valorar y fomentar el papel del afecto en el ámbito educativo, con especial énfasis en su capacidad de promover una motivación académica sostenible, significativa y emocionalmente positiva.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Para la presente revisión sistemática de carácter cualitativo, se siguieron rigurosamente las directrices propuestas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses, Page et al., 2021).

La búsqueda bibliográfica se desarrolló en el periodo comprendido entre el 1 de abril y el 10 de abril de 2025, con un enfoque específico en el análisis de estudios que observan, en el ámbito educativo de forma global en cuanto a las etapas, la relación entre el afecto docente y la motivación académica del alumnado. Este enfoque permitirá explorar de manera global y exhaustiva las percepciones, experiencias y tendencias emergentes en esta materia, contribuyendo así a una mejor comprensión del impacto de estos elementos en el contexto educativo.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Para la elección de los artículos revisados, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

Tabla 1. Criterios de elegibilidad

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
<p>Estudios empíricos publicados en revistas científicas, con diseños observacionales, descriptivos o analíticos, transversales o longitudinales.</p> <p>Publicaciones en inglés y español.</p>	<p>Revisiones sistemáticas y estudios no publicados en revistas científicas, además de aquellos, cuyo diseño no fuera observacional, ni descriptivos o analíticos ni transversal o longitudinal.</p> <p>Publicaciones en cualquier idioma que no fuera inglés o español.</p>
<p>La población que participe en los estudios debía ser alumnos y profesorado de diferentes niveles educativos.</p> <p>Investigaciones que aportaran información sobre la relación entre el afecto positivo o negativo (u homónimos) del docente con la motivación académica del estudiante. Estas variables debían estar medidas con instrumentos validados.</p>	<p>Estudios que no estuvieran centrados en la materia del ámbito educativo o trataran otras variables que corrompieran el objetivo de nuestra revisión.</p> <p>Artículos de acceso restringido.</p>
<p>Investigaciones a las que se tuvo acceso a texto completo.</p>	

2.3. Búsqueda y selección de artículos

Para llevar a cabo la fase de búsqueda y recopilación de artículos, se consultaron las bases de datos: SPORTdiscuss, ERIC, Web of Science, ScienceDirect y Scopus.

En estas bases de datos, se emplearon los operadores booleanos OR y AND para combinar los términos de búsqueda en inglés, utilizando la siguiente ecuación de búsqueda: (“Positive affect” OR “Negative affect”) AND (“Motivation” OR “Self-determined motivation”) AND (“Education” OR “Students”). Asimismo, se filtraron los resultados para incluir únicamente estudios realizados en el contexto educativo y redactados en inglés. Se excluyeron, además, los artículos que correspondían a revisiones sistemáticas.

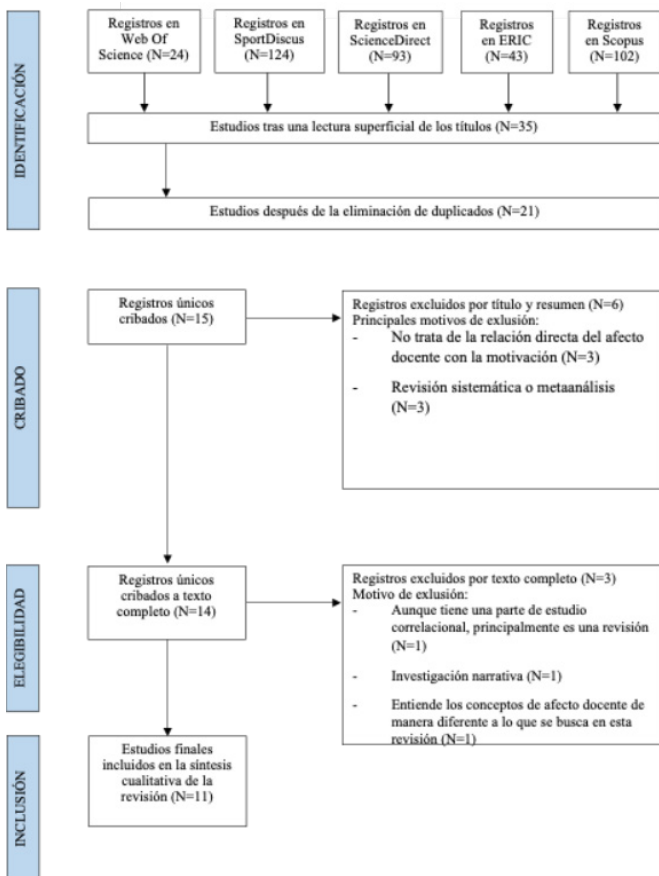
2.4. Análisis de la información

Una vez introducidos los términos y criterios establecidos en cada base de datos, se obtuvo como resultado de la búsqueda un total de 386 artículos: 24 en Web of Science, 93 en ScienceDirect, 102 en Scopus, 43 en ERIC y 124 en SportDiscuss.

Con la intención de descartar aquellos estudios que no cumplía con los criterios, se realizó una lectura superficial de los títulos de cada artículo, excluyendo así 351 artículos (estudios incluidos hasta este punto: n = 35). Posteriormente, mediante Mendeley, se eliminaron 14 estudios duplicados (estudios incluidos hasta este punto: n = 21), Por último, se procedió a la lectura profunda de los abstract, descartando 7 artículos y tras la lectura de texto completo y aplicar los criterios de elegibilidad incluimos 14 estudios.

Para asegurar la calidad metodológica y de los artículos seleccionados, todo este proceso se realizó mediante una revisión cruzada donde, junto al doctor Moreno-Murcia, se revisaron los artículos descartando e incluyendo artículos para obtener la muestra final.

Figura 1
Identificación de artículos vía bases de datos y registros



2.5. Evaluación de calidad

La evaluación de la calidad de los artículos recogidos en la presente revisión se realizó empleando el cuestionario diseñado por Sarmiento et al. (2018), el cual se fundamenta en el modelo desarrollado por Law et al. (1998). Como se detalla en la Tabla 2, se analizaron 16 aspectos que abarcan: (1) propósito, (2) literatura, (3) diseño, (4) tamaño de muestra, (5) justificación de la muestra, (6), (7) consentimiento informado, (8) medidas de resultado confiables, (9) medidas de resultado válidas, (10) detalle del método, (11) resultados, (12) análisis, (13) importancia práctica, (14) casos de abandono, (15) conclusiones y (16) limitaciones. Cada uno de estos ítems fue puntuado de forma binaria (0 o 1). Según el porcentaje obtenido, los estudios se clasificaron en tres niveles de calidad metodológica: baja (hasta un 50%), buena (entre un 51% y un 75%) y excelente (más del 75%). De los 12 artículos analizados, el 25% fue clasificado como de buena calidad, el 75% como de excelente calidad, y ninguno se consideró de calidad baja (ver Tabla 3).

Tabla 2. Calidad metodológica de los estudios incluidos

Pregunta	Artículos													
	Maulana, R.; Christine Opendaker, M.; Stroer, K.; Bosker, R. (2013)	Sethi, J.; Soales, P. C. (2020)	Huang, J.; Tik-Sze Siu, C.; Cheung, H. (2022)	Jowett S.; Wartburton, V. E.; Beaumont, L. C.; Felton, L. (2023)	Kim Jinna, H.; Kong, Y.; Hernández, C.; Soban, M. (2023)	Chichekian, T.; Valerand, R. J.; Rahimi, S. (2023)	Algamir, M.; Ali, M.; Ayasha, R. (2024)	Wang, Y.; Jiang, G.; Yao, Z.; Liu, L. (2024)	Liu, J.; Gao, J.; Arshad Hassan, M. (2025)	Wang, Y. (2022)	Teaoka, E.; Enrique Lobo de Diego, E.; Kirk, D. (2023)	Kooppen, K.; Kreutzmann, M.; Fosweg, M.; Fühnauf, M.; Várcsei-Jiréne, M.; Hannover, B. (2024)		
1. ¿Se define de manera clara el objetivo de estudio?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. ¿Se revisó la literatura antecedente relevante?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. ¿Fue el diseño del estudio adecuado a la pregunta de investigación?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. ¿Fue la muestra descrita en detalle?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5. ¿Se justificó el tamaño de la muestra?	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
6. ¿Se obtuvo un consentimiento informado? (si no se describe, se asume no)	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
7. ¿Fueron confiables las medidas de resultado? (si no se describe, se asume no)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8. ¿Fueron válidas las medidas de resultado? (si no se describe, se asume no)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9. ¿Se describe la metodología en detalle?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10. ¿Se obtuvieron resultados de manera significativa?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11. ¿Fue el análisis de la metodología adecuado?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12. ¿Fue importante la práctica en el estudio?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13. ¿Hubo abandonos durante el estudio?	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	0	0
14. ¿Fueron las conclusiones adecuadas según los	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabla 3. Clasificación de los estudios en niveles de calidad metodológicas

	Baja calidad (≤50%)	Buena calidad (51-75%)	Excelente cali- dad (>75%)	Total
Cantidad	0	3	9	12
Porcentjæe	0%	25%	75%	100%

3. RESULTADOS

Los estudios revisados exploran de manera diversa cómo la relación afectiva entre el profesorado y el alumnado influye en la motivación académica. A través de distintos enfoques metodológicos (cualitativos, cuantitativos, longitudinales y transversales) se identifican múltiples factores emocionales, relacionales y pedagógicos que median o moderan dicha relación. La evidencia recogida destaca la relevancia del afecto positivo, la cercanía emocional, el apoyo instruccional y la percepción de utilidad del contenido académico como elementos fundamentales para fomentar una motivación autónoma y sostenida. Las tablas que se presentan a continuación agrupan los estudios según su diseño, distinguiendo entre aquellos que implican algún tipo de intervención (explícita o adaptativa) y aquellos de naturaleza estrictamente observacional o correlacional.

3.1. Estudios observacionales

Los estudios de tipo no intervencionista, mayoritariamente correlacionales o longitudinales, permiten comprender cómo las percepciones y experiencias de la relación docente-alumno se asocian con la motivación académica sin manipular variables de forma experimental. Estas investigaciones destacan el papel central de la calidad relacional (basada en la cercanía, la confianza, el respeto y el apoyo emocional) en la generación de emociones académicas positivas, la autorregulación y el sentido de pertenencia del alumnado. Asimismo, se pone en relieve la importancia de factores mediadores como la autoeficacia, el valor instrumental percibido de los contenidos y el clima del aula, que fortalecen o debilitan esta relación motivacional.

Autores	Revista	Tipo de estudio	Muestra	Instrumentos	Resultados
Maulana, R.; Christine Opdenakker, M.; Stroer, K.; Bosker, R. (2013)	Journal of Youth and Adolescence	Estudio longitudinal observacional	713 estudiantes (337 de Países Bajos y 376 de Indonesia, de 11 a 13 años) y 20 profesores (10 por país), en 24 clases observadas durante todo un curso escolar.	Se utilizaron el protocolo de observación basado en el TASC (Teacher as Social Context) para evaluar el comportamiento del docente (involucramiento y rechazo) en clase, y el cuestionario SRQ-A (Self-Regulation Questionnaire-Academic, versión adaptada) para medir la motivación académica del alumnado, diferenciando entre motivación autónoma y motivación controlada.	La implicación del docente disminuyó de forma curvilínea durante el curso y se relacionó negati- vamente con la motivación controlada del alum- nado; no se halló relación significativa con la motivación autónoma, aunque sí se observaron diferencias entre países, clases y características personales y contextuales.
Sethi, J.; Scales, P. C. (2020)	Contemporary Educational Psychology	Estudio mixto longi- tudinal que combina análisis estadístico y grupos focales (Cuan- titativo y cualitativo)	1.295 estudiantes (623 de secundaria y 672 de bachillerato) de una comunidad suburbana del Medio Oeste de EE.UU.	Se usaron los cuestionarios DRS (Developmental Relationships Survey) para medir la calidad de las relaciones con docentes, padres y compañeros, AMS (versión abreviada) para evaluar la motivación académica basada en teorías como auto- eficacia y mentalidad de crecimiento, y SCS (School Climate Scale) para valorar el clima escolar percibido; además, se utilizó el GPA (Calificaciones) como indicador objetivo del rendimiento académico.	Las relaciones con el profesorado fueron las que más influyeron en la motivación, el clima escolar y, de forma indirecta, en el rendimiento académi- co, mientras que las relaciones con padres y ami- gos también tuvieron efectos positivos pero más débiles; los estudiantes valoraron especialmente prácticas docentes como mostrar cercanía, apoyar el aprendizaje y dar voz al alumnado.
Huang, J.; Tik-Sze Siu, C.; Cheung, H. (2022)	Early Childhood Research Quarterly	Estudio longitudi- nal observacional correlacional	17.342 estudiantes de EE.UU., desde preescolar hasta cuarto de primaria, con diversas proceden- cias étnicas.	Escala de cercanía docente (STRS), tareas de flexibilidad cognitiva (DOCS), cuestionario de motivación lectora intrínseca y test adaptati- vo de rendimiento lector estandarizado.	La cercanía docente predijo positivamente el rendimiento lector en tercero y cuarto, mediada significativamente por la flexibilidad cognitiva y la motivación lectora intrínseca; sin embargo, la disminución de cercanía en los primeros años no mostró efecto predictivo relevante
Jowett, S.; Warburton, V. E.; Beaumont, L. C.; Felton, L. (2023)	British Journal of Educational Psychology	Estudio cuantitativo transversal centrado en validar un nuevo cuestionario para medir la calidad de la relación docen- te-alumno desde la perspectiva del estudiante.	294 estudiantes bri- tánicos de 7 a 9 años, divididos en dos grupos según si evaluaban su relación con el profesor de matemáticas (n=144) o educación física (n=150).	Se utilizaron los cuestionarios TSRO-Q (relación docente-alumno), PANAS y Ebbeck & Weiss (afecto positivo/negativo), PLOCC (motivación intrínseca en EF) y SDQ (disfrute, competencia percibida y autoconcepto físico).	Una relación de calidad con el docente se asoció con más afecto positivo, mayor motivación, disfrute y autoconfianza, y menos afecto negati- vo; además, estas emociones actuaron como mediadoras entre la calidad de la relación y los resultados académicos.

<p>Kim, Jimna, H.; Kong, Y.; Hernández, C.; Soban, M. (2023)</p> <p>International Journal of Emotional Education</p>	<p>Estudio cualitativo descriptivo</p>	<p>448 notas de agradecimiento escritas por estudiantes universitarios de una universidad pública de EE. UU. dentro del programa "Thank-a-Teacher".</p>	<p>Se analizaron cualitativamente mensajes de texto libre con base en los principios de la pedagogía humanizadora (del Carmen Salazar, 2013).</p>	<p>Las relaciones profesor-alumno basadas en cuidado, cercanía y apoyo emocional promovieron emociones positivas y mayor implicación académica, mostrando que la pedagogía humanizadora potencia la motivación, el compromiso y el desarrollo personal del alumnado.</p>
<p>Chichekian, T.; Vallerand, R. J.; Rahimi, S. (2023)</p> <p>Current psychology</p>	<p>Estudio cuantitativo transversal compuesto por dos estudios</p>	<p>208 docentes (Estudio 1) y 200 estudiantes universitarios (Estudio 2), reclutados mediante la plataforma Profflic.</p>	<p>Cuestionarios LCOQ para medir el apoyo a la autonomía, PANAS para emociones positivas y negativas, Passion Scale para pasión armónica (HP) y obsesiva (OP), EPS para medir la pasión del profesorado por la enseñanza.</p>	<p>La percepción del alumnado sobre la pasión del docente y el apoyo a la autonomía predijo emociones positivas, que a su vez fomentaron tanto la pasión armónica como la obsesiva del estudiante, confirmando el papel mediador de las emociones en la transmisión de la pasión educativa.</p>
<p>Algmir, M.; Ali, M.; Ayesha, R. (2024)</p> <p>Journal of Development and Social Sciences</p>	<p>Estudio cuantitativo correlacional con análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales</p>	<p>412 estudiantes de secundaria de escuelas de la región de Punjab, Pakistán.</p>	<p>Cuestionarios validados sobre la relación docente-alumno (Chu, 2006), emociones académicas (Dong & Yu, 2007) y motivación académica (Biggs, 1987), todos con escalas tipo Likert de 5 puntos.</p>	<p>La relación positiva entre docente y estudiante incrementó directamente la motivación académica en ciencias y artes, y este efecto también fue mediado por emociones académicas: las positivas aumentaron la motivación, mientras que las negativas la redujeron.</p>
<p>Wang, Y.; JIang, G.; Yao, Z.; Liu, L. (2024)</p> <p>Frontiers in Psychology</p>	<p>Estudio cuantitativo transversal con análisis de ecuaciones estructurales.</p>	<p>425 estudiantes de secundaria de China, con edades entre 16 y 19 años.</p>	<p>Cuestionarios TSR para evaluar la relación docente-alumno, AAEEQ para medir emociones académicas positivas y negativas, SPQ para medir la motivación académica (profunda, superficial) y de logro).</p>	<p>Una buena relación docente-alumno se asoció directamente con mayor motivación académica, y este efecto también fue mediado por emociones académicas: las positivas la incrementaron y las negativas la redujeron.</p>
<p>Liu, J.; Gao, J.; Arshad Hassan, M. (2025)</p> <p>Acta Psychologica</p>	<p>Estudio cuantitativo transversal correlacional.</p>	<p>387 estudiantes universitarios chinos matriculados en cursos de inglés como lengua extranjera.</p>	<p>Cuestionarios TSDR para evaluar la calidad del vínculo con el docente, ETIS para medir el apoyo instruccional, SSES para medir la autoeficacia en inglés, IVS para valorar la utilidad del inglés para el futuro, SAM para medir la motivación académica.</p>	<p>Las relaciones positivas con el docente aumentaron directamente la motivación académica y lo hicieron también de forma indirecta a través del apoyo instruccional y la autoeficacia, siendo más fuertes estos efectos cuando los estudiantes percibían el inglés como útil para su futuro (alto valor instrumental).</p>

Los estudios analizados coinciden de manera contundente en que la relación afectiva y de apoyo entre el docente y el estudiante desempeña un papel fundamental en la motivación académica del alumnado. Esta relación, cuando se caracteriza por la cercanía, el respeto mutuo y la disponibilidad emocional, se asocia consistentemente con mayores niveles de motivación intrínseca, compromiso con las tareas escolares y actitudes positivas hacia el aprendizaje (Jowett et al., 2023; Liu et al., 2025; Wang et al., 2024). En este sentido, se demuestra que el clima emocional generado por el docente en el aula tiene efectos duraderos en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos como aprendices, y en su disposición a involucrarse activamente en los procesos educativos.

Una de las coincidencias más destacadas entre los estudios es el rol mediador de las emociones académicas, tanto las emociones positivas (alegría, confianza, entusiasmo), como las negativas (ansiedad, aburrimiento, frustración), inciden de manera significativa en la relación entre el vínculo docente-estudiante y la motivación académica (Wang et al., 2024; Alamgir et al., 2024). De hecho, en varios trabajos se observa que los docentes que expresan calidez, comprensión y acompañamiento emocional generan en sus estudiantes mayores niveles de autoeficacia, sentido de pertenencia y deseo de superación personal (Liu et al., 2025; Kim et al., 2023).

En lo que respecta a las diferencias por nivel educativo, los estudios indican que el impacto de la relación afectiva con el profesorado se manifiesta de forma distinta según el contexto. En la educación secundaria, por ejemplo, se destaca que una relación cálida con el docente es fundamental para contrarrestar la desmotivación y la percepción de dificultad de ciertas asignaturas, especialmente aquellas vistas como abstractas o distantes de la vida cotidiana, como la ideología política (Wang et al., 2024). Por otro lado, en la educación superior, el énfasis se sitúa en el valor de una pedagogía humanizadora, que promueva el respeto mutuo, la autonomía del estudiante y la conexión emocional como base para una experiencia de aprendizaje significativa (Kim et al., 2023; Hernández et al., 2023). En esta etapa, los estudiantes valoran no solo el apoyo académico, sino también el reconocimiento personal y emocional que reciben del profesorado, lo que potencia su compromiso con la formación.

En cuanto a la edad del alumnado, los adolescentes (particularmente en los primeros años de secundaria) parecen ser especialmente sensibles a la calidad del vínculo con sus profesores. En este periodo, marcado por cambios personales e identitarios, una relación segura, confiable y respetuosa con el docente puede favorecer el desarrollo de motivaciones profundas hacia el aprendizaje, según lo muestran los trabajos de Wang et al. (2024) y Delgado et al. (2023). Por el contrario, los estudiantes universitarios jóvenes parecen beneficiarse más de una interacción docente centrada en la autonomía, la pasión por el contenido y la mentoría, factores que impactan directamente en su autoeficacia y sentido de propósito (Liu et al., 2025).

Respecto al género, si bien la mayoría de los estudios no reportan diferencias significativas en los efectos de la relación docente-estudiante sobre la motivación, algunos (como el de Alamgir et al., 2024) indican leves variaciones en la forma en que varones y mujeres perciben el apoyo emocional y reaccionan ante el mismo. Asimismo, en los testimonios analizados en Kim et al. (2023), se observa que las mujeres tienden a expresar con mayor frecuencia emociones ligadas al cuidado, la validación personal y la gratitud hacia sus docentes, aunque estos datos no se analizaron cuantitativamente.

Finalmente, el contexto cultural también marca diferencias importantes. En países como China y Pakistán, los estudios muestran que el respeto a la autoridad docente y la percepción de cercanía emocional tienen un valor especial, sobre todo en materias tradicionalmente exigentes o poco atractivas para el alumnado (Alamgir et al., 2024; Wang et al., 2024). En contraste, en contextos occidentales como Estados Unidos o el Reino Unido, se hace mayor hincapié en la equidad, la construcción de relaciones simétricas y la autonomía estudiantil como ejes de una pedagogía afectiva efectiva (Jowett et al., 2023; Kim et al., 2023).

En síntesis, la revisión de estos estudios permite afirmar que el afecto del docente, expresado a través de relaciones significativas y emocionalmente positivas, es un potente predictor de la motivación académica del alumnado en distintas etapas y contextos educativos. Las diferencias observadas en función de edad, nivel educativo y cultura no contradicen este hallazgo, sino que lo enriquecen al mostrar que la expresión de ese afecto puede tomar formas diversas según las características del entorno y del grupo estudiantil.

3.2. Estudios de intervención

Cuasiexperimentales, adaptativas o naturalísticas) se caracteriza por explorar cómo determinadas acciones o estrategias del profesorado, aplicadas de manera intencionada, inciden en los procesos motivacionales del alumnado. Estas investigaciones introducen modificaciones en la expresión emocional del docente, adaptan la agencia y comunión del profesorado a las características del estudiante o analizan comportamientos observados en el aula con un enfoque evaluativo. Los resultados coinciden en señalar que una docencia emocionalmente expresiva, sensible a las necesidades y competencias del alumnado, y centrada en el apoyo estructurado, potencia el compromiso, la autoeficacia y la motivación académica del estudiantado.

Autores	Revista	Tipo de estudio	Muestra	Instrumentos	Resultados
Wang, Y. (2022)	Frontiers in Psychology	Cuasiexperimental (Intervención con manipulación explícita de expresión emocional docente)	78 estudiantes universitarios chinos de entre 18 y 24 años, divididos en tres grupos (expresión emocional elevada, expresión convencional y solo audio).	Se utilizaron los cuestionarios PSP-Q para evaluar la presencia social percibida, el CLQ para medir la carga cognitiva (intrínseca, extrínseca y germánica), el FaceReader para analizar las emociones y el nivel de activación tanto del docente como del alumnado a partir de expresiones faciales, y pruebas de pre-test/post-test de conocimiento para evaluar el aprendizaje (recuerdo a corto y largo plazo).	La expresión emocional acentuada del docente mejoró significativamente la presencia social percibida, el nivel de activación y el aprendizaje a largo plazo, además de reducir la carga cognitiva extrínseca.
Teraoka, E.; Enrique Lobo de Diego, E.; Kirk, D. (2023)	European Physical Education Review	Estudio transversal observacional con intervención naturalística (observación sistemática de comportamientos docentes)	20 profesores y 387 estudiantes de secundaria (11-15 años) de Escocia.	Se usaron las escalas de observación NSTOS y NITOS para codificar el comportamiento docente observado en siete dimensiones, el BPNS-R para medir la satisfacción y frustración de autonomía, competencia y relación, el BRPEQ para evaluar la motivación autónoma, controlada y amotivación, el PANAS para registrar el afecto positivo y negativo, y la SOC-3 para medir el sentido de coherencia como indicador de bienestar eudaimónico.	La estructura docente previa a la actividad se relacionó positivamente con resultados afectivos favorables (motivación autónoma, bienestar, sentido de coherencia) y negativamente con frustración de necesidades, desmotivación y afecto negativo, mientras que las conductas controladoras se asociaron con frustración de autonomía.
Koeppen, K.; Kreutzmann, M.; Roswag, M.; Frühauf, M.; Valcárcel-Jiménez, M.; Hannover, B. (2024)	Learning and Individual Differences	Intervención adaptativa (estudio correlacional con adaptación deliberada del estilo docente según competencias del estudiante)	1769 estudiantes de primaria y 77 docentes en Alemania.	Se utilizaron el CETBO para evaluar el comportamiento del docente hacia cada alumno en términos de comunión (afectivo) y agency (estilo), el RAI para medir la motivación autodeterminada del alumnado, escalas adaptadas de SDT para evaluar la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), los C-Tests para medir competencias lingüísticas, y el BEFKI 3-4/5-7 para evaluar competencias matemáticas e intelectuales.	La conducta afectuosa del docente (alta comunión) favoreció la motivación autónoma del alumnado, mientras que un bajo estilo controlador (menor control y guía) –incluso si no estaba ajustada a las competencias del niño– también resultó beneficiosa para su motivación, especialmente al reducir la frustración de la necesidad de competencia y mejorar la relación con el profesor.

En el estudio de Wang (2022), realizado con estudiantes universitarios chinos (18–24 años), se llevó a cabo una intervención cuasiexperimental donde se compararon tres condiciones de enseñanza: vídeos con expresión emocional elevada, con expresión emocional convencional, y solo audio (sin expresión emocional). Antes de la intervención, se aplicó un pretest de conocimientos, y posteriormente se midieron el recuerdo a corto y largo plazo, así como variables como presencia social, activación emocional y carga cognitiva. Los resultados mostraron que los estudiantes expuestos a la docente con expresividad emocional elevada obtuvieron puntuaciones más altas en el recuerdo a largo plazo y reportaron mayor activación y menor carga cognitiva después de la sesión, en comparación con los otros dos grupos. La mejora en los resultados apareció tras la intervención, confirmando que las emociones expresadas por la docente pueden mejorar el aprendizaje y la implicación emocional en estudiantes adultos (Wang, 2022).

En el estudio de Teraoka et al. (2023), llevado a cabo en educación secundaria con alumnado de entre 11 y 15 años en Escocia, no se aplicó una intervención experimental, sino un diseño observacional transversal. Sin embargo, se observaron clases reales y se registró la conducta del profesorado (estructurada, controladora, cálida, etc.) y luego se midieron las variables afectivas del alumnado justo después de la clase observada mediante cuestionarios. Se encontró que cuando el profesorado mostraba estructura antes de la actividad (por ejemplo, explicando bien las tareas y adaptándolas), los estudiantes reportaban mayor satisfacción de necesidades psicológicas básicas, más motivación autónoma y menos afecto negativo o amotivación. Aunque no hubo un “antes” formal como en un pretest, se puede considerar que el cambio observado en el alumnado ocurre como efecto inmediato tras la experiencia concreta de la clase observada, lo cual refuerza el impacto real del estilo docente en tiempo real (Teraoka et al., en prensa).

En el estudio de Kreuzmann et al. (2024), realizado con 1.769 estudiantes de educación primaria (de 3.º a 6.º curso, entre 8 y 12 años), se utilizó un diseño correlacional multinivel en el que los docentes evaluaban su propio estilo interpersonal (en dimensiones de communion o afecto y agency o estilo apoyo a la autonomía) y los estudiantes completaban cuestionarios sobre su motivación y satisfacción de necesidades psicológicas. No hubo una intervención directa ni medidas

pre-post, pero el análisis se basó en los datos actuales recogidos de cada grupo. Se observó que los alumnos cuyos docentes mostraban alta comunión (trato cercano y afectuoso) reportaban mayor motivación autodeterminada y más satisfacción de la necesidad de relación. Además, una baja agency (poca directividad del docente) también resultó beneficiosa para reducir la frustración de competencia, aunque no se ajustara perfectamente a las competencias del alumnado. Aquí, la diferencia no se da en un antes y después temporal, sino en función de las variaciones en el estilo del profesorado, pero se refleja un impacto claro en la motivación según el tipo de interacción recibida (Kreutzmann et al., 2024).

Pese a sus diferencias metodológicas, los tres estudios coinciden en señalar que el estilo afectivo y emocional del docente tiene un impacto positivo en la motivación y el bienestar del alumnado:

- En educación superior, la intervención directa en la expresividad del docente mejora claramente el aprendizaje y reduce el esfuerzo cognitivo (Wang, 2022).
- En educación secundaria, el estilo estructurado antes de la actividad se asocia con mejores resultados motivacionales y emocionales medidos justo tras la experiencia (Teraoka et al., 2023).
- En educación primaria, el comportamiento afectivo estable del docente (communion) se asocia con mayor motivación y satisfacción de necesidades, incluso sin intervención (Kreutzmann et al., 2024).

Estos hallazgos sugieren que, desde primaria hasta universidad, el afecto docente (ya sea en forma de expresividad emocional, estructura organizativa o calidez interpersonal) desempeña un papel clave en favorecer la motivación y el aprendizaje del alumnado, adaptándose a las necesidades y contextos de cada etapa educativa.

4. CONCLUSIONES

Los estudios revisados confirman tendencias consistentes en la influencia del afecto docente sobre la motivación académica del alumnado, aunque con cierta variabilidad según el nivel educativo, el contexto cultural y las variables mediadoras implicadas. La revisión sistemática

realizada muestra que el vínculo afectivo entre profesorado y estudiantes (expresado en forma de cercanía emocional, apoyo, validación o expresividad positiva) se asocia habitualmente con mayores niveles de motivación, especialmente de tipo autónomo o intrínseco. Esta asociación, sin embargo, no es igual en todos los casos, ya que algunos trabajos matizan sus resultados en función de factores como la etapa educativa, el estilo docente o las diferencias culturales. En conjunto, los hallazgos recopilados respaldan la idea central del estudio: el afecto positivo por parte del profesorado puede actuar como un elemento facilitador de la motivación académica, en parte a través de la generación de emociones académicas positivas y de climas interpersonales seguros. Asimismo, se observa que la etapa de secundaria y la educación superior son especialmente sensibles a esta dimensión afectiva de la relación pedagógica, lo que refuerza la pertinencia del planteamiento original de este trabajo. Estas observaciones ofrecen apoyo a las hipótesis planteadas, específicamente en lo que respecta al papel mediador de las emociones académicas y a la variabilidad del impacto según las características del alumnado y del contexto educativo.

La mayoría de los estudios coinciden en que una relación docente-alumno caracterizada por el afecto positivo, la cercanía emocional y el apoyo percibido se vincula con mayores niveles de motivación académica, particularmente cuando esta se manifiesta en forma de motivación intrínseca o autodeterminada. Esta tendencia se observa en distintos niveles educativos y contextos culturales, sugiriendo que la expresión afectiva del profesorado cumple una función relevante en la creación de climas escolares que favorecen el interés, el compromiso y el esfuerzo del alumnado. No obstante, algunos estudios discrepan en la magnitud o el mecanismo de esta relación. Por ejemplo, Maulana et al. (2013) no encontraron una asociación clara entre la implicación docente y la motivación autónoma del alumnado, lo que puede explicarse por las diferencias contextuales entre los países analizados o por el tipo de instrumento utilizado para medir el afecto y la motivación. Además, estudios como los de Wang et al. (2024) y Alamgir et al. (2024) sugieren que las emociones académicas (tanto positivas como negativas) ejercen un papel mediador relevante entre la relación afectiva y la motivación, lo que indica que no es el afecto per se el que incide directamente en el comportamiento motivado, sino las experiencias emocionales que este vínculo genera en el estudiante. Asimismo, investigaciones como la de Liu et al. (2025) apuntan a que variables como la autoeficacia percibida o el valor instrumental

del contenido académico refuerzan esta relación, añadiendo una capa adicional de complejidad al modelo explicativo. En síntesis, aunque existe un consenso general en torno al valor motivacional del afecto docente, los estudios revisados ponen de manifiesto que su influencia está sujeta a la interacción de factores personales, contextuales y emocionales que modulan su impacto en el proceso educativo.

Es necesario reconocer las limitaciones presentes en los estudios revisados, muchos de ellos se apoyan en metodologías de tipo transversal o correlacional, lo que impide establecer relaciones causales firmes entre el afecto docente y la motivación académica. Además, un número considerable de investigaciones se basa en percepciones subjetivas del alumnado o del profesorado, recogidas mediante cuestionarios de autoinforme, lo que, aunque valioso para captar experiencias vividas, puede introducir sesgos de deseabilidad social o interpretación personal. Otra limitación relevante es la diversidad de instrumentos utilizados para medir las variables clave, lo que dificulta la comparación directa de los resultados y la síntesis cuantitativa de los hallazgos. Asimismo, la variabilidad en los contextos educativos (como el nivel académico, el área disciplinar o la cultura institucional) y en las características demográficas del alumnado (edad, género, entorno sociocultural) puede influir significativamente en la forma en que se expresa y se percibe el afecto docente, afectando con ello a los niveles de motivación observados. Por otra parte, la mayor parte de los estudios revisados se desarrollan en contextos geográficos concretos (como Asia oriental o países anglosajones), lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a realidades educativas distintas, como la del sistema español. Estas limitaciones sugieren la necesidad de investigaciones más amplias, longitudinales y representativas, que integren tanto medidas objetivas como subjetivas, y que analicen en profundidad las condiciones institucionales y pedagógicas que favorecen una relación afectiva positiva y su impacto real en el desarrollo académico y emocional del alumnado. A pesar de ello, los resultados obtenidos ofrecen indicios relevantes sobre el papel que pueden desempeñar las emociones y los vínculos interpersonales en el ámbito educativo, especialmente como punto de partida para diseñar intervenciones centradas en la mejora de la convivencia, el bienestar y la implicación escolar.

La evidencia recopilada indica que el afecto positivo expresado por el profesorado, cuando se manifiesta a través de comportamientos como la cercanía emocional, la escucha activa, el reconocimiento individual y el

apoyo empático, puede favorecer la motivación académica del alumnado. Esta relación sugiere la necesidad de incorporar la dimensión afectiva y relacional en los programas de formación inicial y continua del profesorado, no como un complemento, sino como una competencia profesional esencial. Así pues, esta revisión pone de manifiesto que estrategias docentes basadas en la comunicación emocional positiva, el acompañamiento personalizado y la generación de climas seguros son especialmente eficaces para promover el sentido de pertenencia, la autoeficacia y el compromiso con el aprendizaje, en particular en etapas educativas sensibles como la secundaria. En consecuencia, se recomienda que las instituciones educativas integren módulos de desarrollo socioemocional en sus planes de formación docente, así como espacios sistemáticos de reflexión pedagógica sobre las relaciones interpersonales en el aula. Asimismo, los equipos directivos pueden contribuir a esta transformación mediante políticas escolares que valoren el bienestar emocional como criterio de calidad educativa, fomentando prácticas como la tutoría afectiva, la mentoría docente o los círculos de diálogo con el alumnado. En definitiva, la transferencia de los resultados al ámbito aplicado puede traducirse en mejoras significativas en la experiencia escolar, tanto para estudiantes como para docentes, al promover una cultura educativa basada en el cuidado, la empatía y la conexión humana como fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, se sintetizan evidencias que sugieren una relación significativa entre el afecto docente y la motivación académica del alumnado, mediada por variables emocionales como el disfrute, la autoeficacia o el sentido de pertenencia escolar. A lo largo de esta revisión sistemática, se ha observado que tanto en contextos de educación primaria como secundaria y superior, la calidad de la relación entre el profesorado y el estudiantado aparece de forma recurrente como un factor que puede facilitar o dificultar el compromiso académico y, aunque la influencia del afecto docente no es uniforme en todos los casos (dependiendo del contexto cultural, el estilo de enseñanza o las características del alumnado), los resultados apuntan a que su presencia contribuye a generar climas relacionales más propicios para el aprendizaje. El estudio confirma, en este sentido, la pertinencia de una mirada educativa que no disocie lo académico de lo emocional, y que sitúe la relación pedagógica como un espacio donde el vínculo afectivo puede actuar como catalizador de procesos motivacionales sostenibles y autónomos. Al mismo tiempo, la revisión invita a considerar el papel del docente como agente emocional clave en la construcción de entor-

nos de aprendizaje significativos, particularmente en etapas evolutivas donde los estudiantes necesitan referentes que validen su identidad y fortalezcan su confianza en sus capacidades.

Para futuras investigaciones, sería recomendable llevar un mayor control metodológico que permitan establecer relaciones causales más claras entre el afecto docente y la motivación académica. Aunque los estudios revisados ofrecen una base empírica sólida, muchos de ellos se apoyan en diseños correlacionales o transversales que, si bien son útiles para detectar asociaciones, no permiten determinar el sentido ni la dirección de los efectos observados. En este sentido, resultaría valioso incorporar diseños longitudinales, intervenciones experimentales o estudios mixtos que integren datos cuantitativos y cualitativos para comprender con mayor profundidad cómo se construye y transforma la relación afectiva en el aula a lo largo del tiempo. También se recomienda ampliar el alcance geográfico y cultural de las investigaciones futuras, incluyendo contextos iberoamericanos, rurales o multiculturales poco representados en la literatura actual, así como explorar posibles diferencias por género, nivel educativo o área curricular. Asimismo, sería pertinente desarrollar y validar instrumentos comunes que permitan evaluar de manera estandarizada la calidad del vínculo afectivo en contextos escolares, facilitando así comparaciones internacionales y la construcción de marcos teóricos más integradores. Finalmente, entorno a la problemática del estudio, sería necesaria la creación de intervenciones pedagógicas basadas en la evidencia que evalúen el impacto de estrategias específicas de formación emocional del profesorado sobre la motivación y el bienestar del alumnado. Estas intervenciones podrían orientarse a fortalecer competencias como la regulación emocional, la empatía o la comunicación afectiva, especialmente en entornos educativos con alta vulnerabilidad o en asignaturas percibidas como menos motivadoras.

5. REFERENCIAS

- Chichekian, T., Vallerand, R. J., & Rahimi, S. (2023). Investigating Emotions as a Mediator in the Transmission of Passion in Education. *Current Psychology*, 43(15), 13428-13442. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05335-0>
- Huang, J., Siu, C. T., & Cheung, H. (2022). Longitudinal relations among teacher-student closeness, cognitive flexibility, intrinsic reading motivation, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.009>

- Influence of Teacher and Student Relationship on the Academic Motivation in the Presence of Academic Emotions. (2024). *Journal Of Development And Social Sciences*, 5(III). [https://doi.org/10.47205/jdss.2024\(5-iii\)07](https://doi.org/10.47205/jdss.2024(5-iii)07)
- Jowett, S., Warburton, V. E., Beaumont, L. C., & Felton, L. (2023). Teacher–Student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement. *British Journal Of Educational Psychology*, 93(3), 842–861. <https://doi.org/10.1111/bjep.12600>
- Kim, H. J., Kong, Y., Hernandez, C., & Soban, M. (2023). Student Emotions and Engagement: Enacting Humanizing Pedagogy in Higher Education. *IAFOR Journal Of Education*, 11(3), 185–206. <https://doi.org/10.22492/ije.11.3.09>
- Koepen, K., Kreutzmann, M., Roswag, M., Frühauf, M., Jiménez, M. V., & Hannover, B. (2025). How teacher agency adapted to child competencies and teacher communion relate to student needs fulfillment and motivation. *Learning And Individual Differences*, 119, 102663. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102663>
- Liu, J., Gao, J., & Arshad, M. H. (2025). Teacher–student relationships as a pathway to sustainable learning: Psychological insights on motivation and self-efficacy. *Acta Psychologica*, 254, 104788. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104788>
- Maulana, R., Opdenakker, M., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in Teachers' Involvement Versus Rejection and Links with Academic Motivation During the First Year of Secondary Education: A Multilevel Growth Curve Analysis. *Journal Of Youth And Adolescence*, 42(9), 1348–1371. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9921-9>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sethi, J., & Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101904. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904>
- Teraoka, E., De Diego, F. E. L., & Kirk, D. (2023). Examining how observed need-supportive and need-thwarting teaching behaviours relate to pupils' affective outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 105–121. <https://doi.org/10.1177/1356336x231186751>
- Wang, Y., Jiang, G., Yao, Z., & Liu, L. (2024). The influence of teacher–student relationship on Chinese high school students' academic motivation for the ideological and political subject: the mediating role of academic emotions. *Frontiers In Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1329439>
- Wang, Y. (2022). To Be Expressive or Not: The Role of Teachers' Emotions in Students' Learning. *Frontiers In Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737310>